



UNIVERSIDAD METROPOLITANA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE FORMACIÓN PEDAGÓGICA

**JÓVENES EN EDUCACIÓN DE ADULTOS: ANÁLISIS SOBRE LA PERTINENCIA
ENTRE CURRÍCULUM DE FORMACIÓN INSTRUMENTAL Y MENORES DE 18
AÑOS QUE ASISTEN A UN CENTRO DE EDUCACIÓN INTEGRAL DE ADULTOS
EN LA REGIÓN METROPOLITANA**

TESIS PARA OPTAR AL GRADO DE MAGÍSTER EN EDUCACIÓN MENCIÓN CURRÍCULO
EDUCACIONAL

AUTORA: BÁRBARA DEL CARMEN SANDOVAL MÉNDEZ
PROFESOR GUÍA PATROCINANTE: ANDREA LORENA ALFARO LAY

SANTIAGO DE CHILE, ABRIL DE 2021



UNIVERSIDAD METROPOLITANA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y EDUCACIÓN

DEPARTAMENTO DE FORMACIÓN PEDAGÓGICA

**JÓVENES EN EDUCACIÓN DE ADULTOS: ANÁLISIS SOBRE LA PERTINENCIA
ENTRE CURRÍCULUM DE FORMACIÓN INSTRUMENTAL Y MENORES DE 18
AÑOS QUE ASISTEN A UN CENTRO DE EDUCACIÓN INTEGRAL DE ADULTOS
EN LA REGIÓN METROPOLITANA**

TESIS PARA OPTAR AL GRADO DE MAGÍSTER EN EDUCACIÓN MENCIÓN CURRÍCULO
EDUCACIONAL

AUTORA: BÁRBARA DEL CARMEN SANDOVAL MÉNDEZ

PROFESOR GUÍA PATROCINANTE: ANDREA LORENA ALFARO LAY

SANTIAGO DE CHILE, ABRIL DE 2021

AUTORIZADO PARA
SIBUMCE DIGITAL

2021, Bárbara Sandoval Méndez

Se autoriza la reproducción total o parcial de este material, con fines académicos, por cualquier medio o procedimiento, siempre que se haga la referencia bibliográfica que acredite el presente trabajo y su autor.



Atribución-Sin Derivadas
CC BY-ND

Dedicatoria

A León y Florencia, amores arcoíris. Amores profundos, motores de vida. Flores de caminos agrestes, difíciles y, por cierto, a veces incaminables. Supieron dar piernas y manos para lograr todo y tanto.

A Pedro, compañero de andar y de noches infinitas de lecturas y escritura, maestro de la reconstrucción.

Daniel, que me enseñaste que la vida si no se vive a *concho*, no es vida. Irma, que, sin tu amor, tu mirada de cariño no habría podido con todo. Con tu ir y volver, yo tampoco habría podido ir y volver.

Agradecimientos

Agradezco a mis padres, Mirta y Miguel, quiénes irreductibles y compañeros, supieron darme los espacios, los tiempos, la comprensión y las alas para continuar con mis sueños y, por cierto, con la ambición de mis senderos; permitieron nuevamente retornar al nido, a mis espacios de juventud en donde di vida a mi primera tesis, para poder parir esta segunda. Por la contención, los abrazos, los cafés y soportar mis madrugadas, los libros que se amontonaron y las improvisaciones de sus lugares de los que permitieron apropiarme. A mis hijos, a Florencia que compasiva y comprensiva supo ser testigo amoroso de cada paso de su madre, sin cuestionar ausencias y claustros infinitos, exigiéndome avanzar sin detener paso, quien, en cada palabra, desborda ese orgullo por mí (muchas veces no merecido, a mi parecer), aliento de vida, voz de la bondad, bruja iniciada; a pequeño León, huracán de energía que en cada paso que él daba, yo abrazaba para poder continuar, incesante y exhausta. Pequeño que sabe de amor profundo y devoto por su madre, que entendió cada vez que le dije: “hijo, estoy trabajando” y, él, comprensivo, me otorgó espacios infinitos para avanzar. Ambos pilares, caminos y senderos que solo supieron de amor en este, a veces, agreste andar.

Pero las raíces son más fuertes y retorné a mis tierras, a los pies sobre el pasto, tomando la mano llena de bondad, confianza y lealtad de mi maestra Andrea Lorena Alfaro Lay, en donde los caminos de nuestras vidas desde el 2008 no han cortado lazo, se han hecho flores, árboles y ahora, un roble. Te debo esta tesis, pues supiste guiarme con amor, compasión, avidez, corazón, entrañas y una exigencia que muchas veces me llevó a la locura, pero al entendimiento de un nuevo mundo; entendiste qué deseaba y añoraba, siendo un faro entre un océano que parecía oscuro, sin señal clara. Explicito y de forma vehemente que, sin ti, todo esto no habría sido posible. Esto es tan tuyo como mío, maestra adorada, amiga mía entrañable. Dimos con lo que ambas creíamos una realidad, una intersubjetividad que pocos entenderían, tal como a mí no se me entendió en cada postulación a CONICYT-ANID para obtener beca de postgrado.

A Pedro y Gabriel, hermanos, amigos, pilares y piso de mi andar. ¿Qué sería de mí sin ustedes? Cada trozo, cada polvo, cada célula se las debo. Supieron reconstruirme cuando estaba todo roto, en una profundidad que ni un dios podría redimir. Amor. Compañeros. Amor. Adorados míos. Cada cigarro, piscola, risas, café, videollamadas, ánimos, preocupaciones; no decayeron jamás, ahí, impertérritos supieron cómo articularme cuando me vi en el suelo, en un desborde que solo

ustedes saben encausar. La vida es sabia, supo de ustedes y me los regaló. Pedro, no concibo mi vida sin ti, porque el amor que nos tenemos supera todo, trasciende todo. Mi compañero fiel, leal, mi maestro y fuente de energía inagotable. Mi compañero de andar, mi hermano, mi todo. Mi más, mejor y profundo amigo, mi hermano del alma. Pase, sea lo que sea, Pedro, tú siempre estarás y serás en este mundo tan cruento, porque sabes ser bálsamo, conciliador entre todas las Bárbaras que existen en mí, comprendes que este universo conjunto, es tan profundo e incorruptible, insuperable. No sé ser de mí sin ti, padre de mis hijos, del huracán vívido que es León.

A Alex Ovalle Letelier, quien en un vuelo devolvió lo perdido, supo de alas, de cariño, de soporte, de idas y vueltas, de adiós y bienvenidas. Al final, más fue los “adiós”. Los espejos bañados en realidades que había dejado en pasos atrás, los hizo camino llano para un retorno lleno de frutos. Solo amor, Alex. Solo amor. Definitivamente el retorno es en gran parte a ti. Pero gran parte de mis avances, no son tuyos, sino, míos. Te debo todo y nada a la vez.

A Redes Chilenas de Investigación (ReCh) y a todas sus 14 redes de investigación, que apostaron por posicionarme en forma democrática como Secretaria General para reformar nuestra red de redes, para dar la lucha por todos y todas las becarias en el exterior y en Chile, que supimos meternos en cada espacio, en cada instancia, porque todo nunca fue suficiente. A Asociación de Red de Investigadoras, (RedI) que con el feminismo político me permitió afrontar luchas y, a mi querida Asociación Nacional de Investigadores en Postgrado (ANIP), que, pese a todo, pudimos levantar la Comisión de Género, Disidencias Sexuales y Paridad, en busca de la dignificación de la precariedad que vivimos los y las investigadores, que me movilizó a levantar ese espacio, para instaurar una agenda de Género y LGTBIQ+, sobre los espacios de investigación en donde, quienes nos formamos en postgrados, nos vemos menoscabados. Los silencios y omisiones sobre los sufrimientos que vivimos las mujeres y, más aún, las que somos disidentes sexuales, es terrible, lo vivimos y olemos; las luchas siguen. Continúan. No vamos a cesar. Más aún como ReCh, RedI y ANIP. La investigación cualitativa en Educación va a revolucionar desde la ruptura de las hegemonías de las ciencias para generar una nueva forma de hacer ciencia, investigación y conocimiento. Si los saberes no están vinculados con los territorios, es fútil; añoro y trabajo para que ello, esa ciencia rupturista y que impregne la justicia social, sea, sin duda alguna, la que prime ahora para forjar un nuevo pueblo, una nueva Constitución. No concibo parir una investigación que no sea asociativa ni menos que sea proclive a transformar el mundo, porque investigar, para mí,

significa hacer un Chile más justo, igualitario, feminista, que vaya en contra de las brechas. Por eso tanto corazón, alma, lágrimas y confinamiento en toda esta aventura del escrito.

A ANIP, RedI, RIECH, ReCh y todos y todas con quienes he trabajado, esta tesis cobra sentido para que la investigación sea concebida como un trabajo, como un elemento de género, como la Educación como pilar de la revolución sociopolítica que necesitamos en este país lleno de injusticia y, que a por ello, debemos luchar. Esta investigación es por cada joven que está y se ve viviendo la inequidad social y que el sistema neoliberal nos hace sufrir. Es por todos, por cada uno que antes he mencionado, que esta investigación se ha visto parida.

Rodrigo, padre de León, padre de mi hija, permitiste absolutamente estos espacios que permitieron un avance, un lugar en donde nadie me interrumpiera. No sabes la gratitud que tengo contigo, aun estando separados, supiste ser compañero y uno fiel. Realmente, eres de los amigos que me otorgó la vida y te agradezco.

Gracias a Svenka Troncoso y Loreto González, que siempre confiaron en mí para poder avanzar en esta investigación. Años impulsándome, acompañándome y dando aires para que pudiera dar con este final. Amigas, lo valiosas que son en este proceso y, en mi vida, es incuantificable.

Cristian Undurraga, hombre que en medio del caos apareciste para darme sostén, compañía y amor. Cada día contigo fue una hermosura de no creer, de bondad, juegos, amor, convivencia, crecimiento y de espejos. Eres sin lugar a dudas, parte de esto, de mi vida, de lo que ahora soy y de lo que puedo ser. Gracias por las noches y madrugadas en donde, en donde la desesperación me gobernaba, fuiste la calma y cobijo, el cuidado y resguardo que necesitaba y solo en ti la tuve y la tengo.

Daniel, te fuiste entremedio de todo este proceso. Te besé, te adoré, te amé y la devoción que tengo por ti, ese reloj y suculenta que tengo en mi pieza me hace revivirte día tras día, hora tras hora, minuto a minuto. Eres vida, eres camino, eres herencia, tango, milonga, complicidad y una infinidad de caminos que solo tú y yo sabemos. *Papi*, solo sé de amor contigo, de historias nuestras. No me permitiré llanto hasta que esta investigación y grado académico pueda estar en tu tumba, porque asir, solamente, me siento merecedora de estar ahí, contigo, honrándote con lo hecho. Mereces mi admiración, porque *“sentir que es un soplo la vida que 20 años no es nada... vivir, con el alma aferrada a un dulce recuerdo que logro otra vez”*. No tengo miedo de las noches que pobladas de recuerdos encadenen mi soñar contigo, porque el olvido, entre nosotros, nada destruye, porque guarda la

fortuna de nuestros corazones. Eres, por cierto, mi más dulce recuerdo, día tras día, *papi*. Esta investigación es tuya, más tuya que mía. No hay horas de dolor, solo amor. Si supiste de enfrentar la muerte con la cara en alto, yo enfrento este grado, asimismo, con la altura que me enseñaste: de frente, sin miedo y solo coraje. Nada se pierde, solo se gana. Irma, mujer hermosa, núcleo de mi linaje femenino, que nos dimos por completas ambas ¡nadie sabe cuánto amor nos tenemos! Te cuido, resguardo y con ello, te hago mi máspreciado tesoro. Mujer hermosa, mujer pobre, mujer llena de defectos, llena de virtudes, me enseñaste el amor más profundo y prístino que pudiera contener. Eres mi matriarca, eres mi luz, mi faro. Aunque tu demencia senil gobierne, tus desganas de continuar con vida, me ves y tu rostro florece, se hace luz, se hace amor y devoción mutua. Abuela mía, eres una hermosura, un tesoro, mi más amada entre todas mis mujeres. Irma, eres tanto, mi universo, mi todo. Sin tus cobijos permanentes y cariños, esta mujer que ves no podría estar bípeda siquiera.

Al final, al término de todo, retorné a mi nido. Terminé en donde todo empezó: mi hogar, mi familia, mis amores profundos y mi convicción por un Chile más justo. Al final del camino, estoy en ese escritorio que comenzó mi tesis de pregrado, termina esta tesis de magíster. Termina en donde he forjado un hogar. El término de este ciclo significa, a su vez, el inicio de otro andar.

Bárbara del Carmen Sandoval Méndez

CONTENIDO

Dedicatoria.....	5
Agradecimientos.....	6
Resumen.....	13
Abstract.....	14
Introducción.....	15
Capítulo I: Estado de la Cuestión y del Arte	17
El estado de la Educación de Adultos en América Latina y El Caribe: el rol de la UNESCO y OEI.....	17
Educación de Adultos en Chile: Estructura, organización e implementación.	33
Macrotendencias en los estudios e investigaciones nacionales: alfabetización, democratización y cobertura en la Educación de Adultos.	43
Capítulo II: Problema de Investigación.....	48
Formulación del problema de investigación.....	48
Objetivo general de investigación	52
Objetivos específicos de investigación	52
Capítulo III: Marco Teórico.....	53
Currículum Educacional. Narrativas epistemológicas, teóricas y recorridos históricos.	54
El Currículo Educacional como construcción social del conocimiento y mantenimiento del orden y poder sociopolítico.....	56
Formación Instrumental: currículos según el Modelo Basado en Competencias.	63
Construir(se): aproximaciones filosófico-culturales del ser-estar en los sistemas y espacios. Un recorrido epistemológico e histórico.	67
Juventudes: construcciones sociales, culturales y jurídicas.....	78
Aproximaciones al concepto de <i>juventudes</i> : lo jurídico, lo sociopolítico y lo cultural.....	78
Las <i>Juventudes</i> inmersas en la Educación de Personas Jóvenes y Adultas en Chile.	83
La Escuela: espacios de construcción sociocultural, identitaria, política e histórica.	86
La Escuela en Chile: construcción histórica de los espacios de las dinámicas y permeabilización de la(s) cultura(s).	87
La Escuela actual: aproximaciones a los espacios actuales de escolarización y educación. Roles, funciones y propósitos.....	90
La Educación de Personas Jóvenes y Adultas: lecturas y consideraciones desde la Pedagogía del Oprimido, la Pedagogía Liberadora y Emancipadora de Paulo Freire.....	94
Capítulo IV: Marco Metodológico de la Investigación.....	107
La tradición epistémico-metodológica cualitativa: comprensión de las subjetividades y de las realidades situadas.....	107
Diseño de la investigación cualitativa: el estudio de caso como forma de aproximación y reconstrucción de los sujetos, fenómenos y contextos desde lo único.....	112

La muestra y el universo: elección del caso a estudiar. Fundamentación, descripción y antecedentes históricos.	114
Técnica de recolección de información y datos.	118
Entrevista Semiestructurada: instrumento base y primario.	119
Análisis Documental desde la <i>Grunded Theory</i> : método e instrumento secundario.	139
Criterios de rigurosidad metodológica de la investigación.	144
Credibilidad y Transferibilidad.	146
Dependencia y Auditabilidad.	148
Confirmabilidad.	149
Plan de Análisis de Datos y Triangulación.	150
Análisis de Entrevistas Semi Estructuradas.	151
Análisis de Documental: Grounded Theory.	153
Identificación de Descripciones.	157
La construcción y elaboración de comparaciones constantes.	159
1° fase de análisis: Codificación Abierta o Codificación línea a línea.	160
2° fase de análisis: Codificación Axial.	165
3° fase de análisis: Codificación Selectiva.	167
Triangulación.	171
Capítulo V: Resultados, Hallazgos y Discusión de los Análisis de la investigación.	174
Relatos, Narrativas y Experiencias: los discursos de los sujetos <i>hablantes</i> de la Educación de Jóvenes (y adultos). Presentación metodológica del tratamiento inicial y procesual de las entrevistas y sus hallazgos.	176
Biografías, relatos y metarrelatos adolescentes. Los <i>Jóvenes</i> en lo cotidiano de la Escuela de Adultos y en su vida personal. Sus experiencias, vivencias, sentí-pensares y opiniones.	183
Pobreza, marginación, invisibilización y exclusión: la juventud y los jóvenes como sujetos anulados como ciudadanos en la superestructura sociopolítica.	210
Aseguramiento de la adquisición del “capital cultural” en los y las jóvenes mediante el Currículum: transculturización, adoctrinamiento, condicionamiento y normalización del ser-estar de las juventudes en el Ecosistema.	224
Relatos y narrativas docentes: prácticas discriminatorias en y con las juventudes como dispositivos de exclusión social, cultural y política en el ecosistema socioeducativo.	240
La Pobreza y Abandono de la Educación de Personas Jóvenes y Adultas. Voces de la institucionalidad.	274
Invisibilización de las juventudes y la mercantilización del Conocimiento: la anulación de la ecología de los saberes en los dispositivos curriculares de la EPJA.	306
Capítulo VI: Conclusiones y Proyecciones de Investigaciones Adyacentes.	346
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.	359
BIBLIOGRAFÍA CONSULTADA.	368

ANEXO 1: Aportaciones epistemológicas al Marco Teórico.....	374
Construcciones filosófico-culturales del ser-estar en los sistemas y espacios. Relatos desde las voces europeas y sus epistemologías constitutivas.	375
ANEXO 2: Documentos de confidencialidad y resguardo de los y las informantes claves de la investigación.....	382
ANEXO 3: Guion de entrevistas aplicado a informantes claves.....	388

Resumen

La Educación para Personas Jóvenes y Adultas (EPJA) se concibe (MINEDUC, 2015) como la instancia de “*proporcionar oportunidades para completar estudios a personas jóvenes y adultas que por distintas razones debieron abandonar su trayectoria educativa mientras realizaban su etapa escolar*”. Se ha observado que por la convergencia de multifactores, la constitución demográfica de la EPJA ha ido cambiando, siguiendo los ritmos socioculturales y políticos en los que como país hemos transitado en las últimas décadas. Asimismo, el ingreso de jóvenes menores de 18 años hasta 14, ha ido en una curva de crecimiento ostensible en el tiempo, situándolos como actor no menor en esta transformación. Con relación a esto y considerando el factor de *jóvenes* en la EPJA, el Currículo no ha experimentado modificaciones que lo contemplen como un beneficiario explícito y participe en sus diversas modalidades. Esta investigación apunta a revisar la pertinencia entre el Currículum que se imparte actualmente y los y las estudiantes de entre 14 a 18 años de la Modalidad Regular de la EPJA en un CEIA de la Región Metropolitana. La investigación se plantea desde la tradición cualitativa comprendiendo la dinámica de los sujetos y los escenarios, como un fenómeno a su vez, lo que nos lleva a encontrarnos con un abandono estructural socio-político sobre estos jóvenes que, inmersos en la EPJA, develan cómo el sistema en forma persistente genera e instaura dispositivos de exclusión y segregación, inclusive, dentro de la misma modalidad educacional, evidenciándonos el fracaso de la Educación Escolar Regular y las criminalizaciones de las infancias y juventudes estudiantes de la Educación de Adultos.

Palabras Claves: Currículum, Jóvenes, Educación de Personas Adultas.

Abstract

Youth and Adult Education (Y&AE) is conceived (Mineduc, 2015) as the instance of *"providing opportunities to complete studies to young people and adults who, for several reasons, had to abandon their educational trajectory while they were in school"*. It has been observed that, due to the convergence of multifactors, the demographic constitution of Y&AE has been changing, following the sociocultural and political rhythms in which, as a country, we have moved in recent decades. Likewise, the entry of young people under 18 years old up to 14 years old has been on an ostensible growth curve over time, placing them as not minor actors in this transformation. In relation to this, and considering the youth factor in Y&AE, the curriculum has not undergone modifications that contemplate them as explicit beneficiaries and participants in its various modalities. This research aims to review the relevance between the current curriculum and the students between 14 and 18 years old in the Regular Modality of Y&AE in a CEIA of the Metropolitan Region. The research is based on the qualitative tradition, understanding the dynamics of the subjects and the scenarios as a phenomenon in turn, which leads us to find a socio-political structural abandonment of these young people who, immersed in Y&AE, reveal how the system persistently generates and establishes exclusion and segregation devices, even within the same educational modality, showing us the failure of Regular School Education and the criminalization of children and youth students of Adult Education.

Key Words: Curriculum, Young, Adult Education.

Introducción

La presente tesis y trabajo de investigación, se plantea desde el desafío de imbuirse en la Modalidad de Educación de Personas Jóvenes y Adultas en Chile, la que actúa en forma paralela a la Educación Regular, tratando de describir elementos importantes y que, si bien han sido indagados en proyectos FONDECYT, no logran dar la especial atención que se requiere para visibilizar escenarios específicos que se experimentan en los CEIA y/o Tercera Jornada.

El tema nace como una necesidad personal de quién suscribe, pues después de haber realizado mi práctica profesional de pregrado en un Centro de Educación Integral de Educación de Adultos (CEIA) de la Región Metropolitana y posterior trayectoria profesional y laboral, me percaté de una realidad que el Sistema Educativo ha ido ignorando reiterada y sosteniblemente, en donde la estructura Sociopolítica nacional ha ido alimentando y aumentado las brechas sociales, económicas y culturales de las sociedades. La inserción de Jóvenes menores de 18 años a la Educación de Adultos en Chile es un fenómeno bastante reciente, pues, históricamente este sector de la educación ha sido tal y como lo enuncia su nombre: para Adultos; los que, por distintos motivos, desertaron en su infancia o juventud de la Educación Escolar Regular y, que ya Adultos, deciden terminar su escolaridad. La aparición de las infancias y juventudes en otra área de la educación que no es la Regular, logra alarmar a quién escribe y, a partir de esto, se da inicio a sistematizar y problematizar este escenario que presentan los actuales CEIA y su modalidad regular en nuestro país.

Esta tesis se compone de un primer capítulo que contiene los Antecedentes de la problemática y de la Educación de Adultos en el país, como en América Latina, desde la óptica de los organismos internacionales que están dedicando esfuerzos para los procesos de Alfabetización en el continente, como también la perspectiva oficial del Ministerio de Educación de Chile. A posterior, nos centraremos en el contexto de la Educación de Adultos en Chile y la trayectoria histórica que ha tenido hasta convertirse en Educación de Personas Jóvenes y Adultas. Se continúa con el análisis de las tendencias en los estudios e investigaciones sobre EPJA en los últimos 8 años y las temáticas que han sido abordadas tanto a nivel nacional como internacional, identificando cuáles han sido los puntos principales y los focos de investigación más preponderantes que marcan las tendencias investigativas. Continuar, con el levantamiento de datos e información desde los actores asociados a la EPJA, estudiantes, docentes y directivos, analizando sus discursos y narrativas

que nos develan sus percepciones sobre el currículum escolar que reciben los beneficiarios y sus ejecutores. Dentro de los análisis, se da a lugar a la documentación curricular que, en base al apartado anterior de entrevistas, se triangula para dar fuerza a nuestra propuesta investigativa. Para dar cierre con conclusiones, alcances y proyecciones de esta investigación en tanto su valor nutritivo al sistema escolar actual.

Capítulo I: Estado de la Cuestión y del Arte

El estado de la Educación de Adultos en América Latina y El Caribe: el rol de la UNESCO y OEI.

Desde 1949 la UNESCO celebra cada doce años las CONFINTEA, siglas que en francés significa *Conférences Internationales sur l'Éducation des Adultes*¹, donde los estados participantes de esta acuerdan en pleno consenso los esfuerzos, estrategias y políticas públicas a desplegar en cada país para dar cabida a la alfabetización y Educación de Adultos, trabajándose estas temáticas desde 1949 en Dinamarca, 1963 Canadá, 1972 Japón, 1985 Francia, Alemania 1997 y, la última que otorga las directrices principales y actuales, la CONFINTEA VI en 2009 Brasil. Para la antes mencionada, se da génesis al documento *Belém Framework for Action*² (BFA), marco orientador que establece, consolida y proyecta “los compromisos para desarrollar políticas y programas, mejorar la dirección, aumentar fondos, ampliar participación y mejorar calidad del aprendizaje”³ como también supervisar e informar los avances, en tanto a lo ejecutado por cada país participante y adherente a la conferencia respecto a la Educación de Adultos. Esto, a su vez, se ve nutrido y reforzado, para el 2015, por los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) emanado desde la *United Nations* (UN) siendo en el artículo 4º que determina “Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos”⁴, consagrando de esta forma a la Educación de Adultos como también las otras modalidades y sistemas educativos, elemento de vital importancia para las economías del conocimiento en los países y sociedades contemporáneas. A posterior los seguimientos en distintas escalas y continentes, en tanto informes emitidos y entregados al organismo multilateral, dieron cuenta de cómo las naciones adherentes fueron dando cumplimiento a lo pactado.

Aun así y frente a todo lo ya previamente expuesto, es que “La UNESCO entiende que, mediante una educación accesible a todos, se eliminarán muchas de las desigualdades sociales que existen en el mundo. Reafirma que la principal tarea es la eliminación del analfabetismo en todas

¹ En castellano refiere la interpretación -hecha por autor- como Conferencias Internacionales sobre Educación de Adultos.

² En castellano, la BFA recibe las siglas MAB, entendidas por “Marco de Acción de Belém”; haciendo alusión a la ciudad en donde se celebró la conferencia (Belém do Pará, perteneciente al Estado de Pará, al norte de Brasil).

sus formas” (Ríos, 2006, p.239), procurando promover la formación de ciudadanos en cuanto a temas ético-valóricos y funcionales en torno al mundo del trabajo. Es así que, a lo largo del tiempo, en el Hemisferio Centro-Sur de América se desarrollaron programas de Educación de Adultos centrados en los ejes de promoción de la alfabetización y las competencias básicas de los desertores del sistema tradicional de educación; en el proveer nuevas oportunidades para finalizar la educación básica y media, como también el proveer de competencias tanto técnicas como laborales para mejorar las posibilidades de empleabilidad, y competencias para el adecuado desarrollo personal del individuo (UNESCO, 2013). Para la UNESCO,

“Los analfabetos son aquellas personas que no saben leer ni escribir, ni comprenden un texto sencillo, ni pueden exponer de forma elemental hechos de su vida cotidiana. Se considera entonces analfabetos funcionales a quienes no pueden emprender aquellas actividades en que la alfabetización es necesaria para la actuación eficaz en su grupo y comunidad” (UNESCO, 1998 en Solórzano, 2007).

Por tanto, la comprensión sobre la dimensión del analfabetismo radica en primera instancia, en la carencia de conocimientos y habilidades lecto-escritoras, lo que traería directa y correlacionalmente, consecuencias en el desenvolvimiento socio-comunitario del individuo analfabeto, imposibilitando la interacción efectiva y eficaz de este para con su entorno. Si pudiésemos hacer un juicio a primera instancia o lectura, podríamos inferir que, para la UNESCO, quien sea analfabeto, está imposibilitado de tener condiciones de un ser social, un sujeto en sí mismo con conocimientos básicos sobre lo que es vivir en sociedad. Por lo que podría, asimismo, dilucidar un perfil de analfabeto político; sin embargo, la UNESCO ha ido comprendiendo que la evolución o desarrollo de las sociedades mundiales, en especial en América Latina y el Caribe, demanda una comprensión polisémica sobre lo que significa ser analfabeto/alfabeto.

Para situarnos en los últimos conceptos, Lestage (UNESCO, 1982) aborda *analfabeto*, *analfabetismo* y *alfabetización*. El autor rescata que, para 1958, la UNESCO propone que *analfabeto* es “la persona que no es capaz de leer y escribir, comprendiéndola, una breve y sencilla exposición de hechos relativos a su vida cotidiana” (Lestage, 1982, p.5), la que es recogida directamente desde la Oficina de Estadística de las Naciones Unidas, la que a su vez suma que se “procede considerar como analfabeto a la persona que solamente sabe escribir y leer cifras y su nombre, así como quien sabe leer pero no escribir, y a quien solo puede leer y escribir una expresión ritual aprendida de

memoria” (ídem). Por otro lado, para 1978, la Conferencia General de la Unesco en su 20º reunión, esboza la definición de

“es analfabeto funcional la persona que no puede emprender aquellas actividades en que la alfabetización es necesaria para la actuación eficaz en su grupo y comunidad y que le permitan asimismo seguir valiéndose de la lectura, la escritura y la aritmética al servicio de su propio desarrollo y del desarrollo de la comunidad” (p.5).

Lo anteriormente estipulado en diversos hitos de la UNESCO y sus progresiones en tanto a la revisión del concepto de *analfabeto*, tiene por deseo “establecer un perfil, universalmente aceptable y que pueda utilizarse como unidad de medida de un fenómeno (...)” (ídem). Aun así, no existe un consenso internacional sobre lo que respecta el constructo de *analfabeto*, pues cada país lo adecúa a sus realidades y contextos, propiamente tal.

La UNESCO, en su publicación “Alfabetización funcional. Cómo y por qué” (1970), en la que especifica que,

“por alfabetización funcional” hay que entender cualquier operación de alfabetización concebida como un componente de los proyectos de desarrollo económico y social (...), en donde no se trata de una acción aislada, distinta, ni siquiera de un fin en sí, sino que permite considerar al analfabeto como individuo o como miembro de un grupo, en función de un medio dado y de una perspectiva de desarrollo” (p.9).

Continuamente, la UNESCO en el transcurso de los años y mediante las propuestas en cada conferencia llevada a cabo, ha ido puliendo los conceptos asociados a la Educación de Adultos; en el caso de *Alfabetización* plantea que se

“considera la adquisición y el perfeccionamiento de las competencias de lectoescritura a lo largo de toda la vida como parte intrínseca del derecho a la educación”, trayendo por consecuencia que “la alfabetización empodera a los pueblos, les permite participar plenamente en la sociedad y contribuye a mejorar la calidad de los medios de subsistencia” (UNESCO, 2020).

Es así, que esta se concibe como un proceso continuo, progresivo y sostenido en donde las personas desarrollan habilidades lecto-escritoras, fundamentalmente, para poder integrarse de manera efectiva a la sociedad y contribuir a ella. También la Organización realiza el alcance que

“la alfabetización es también una fuerza motriz del desarrollo sostenible ya que permite una mayor participación de las personas en el mercado laboral, mejora la salud y la alimentación de los niños y de la familia; reduce la pobreza y amplía las oportunidades de desarrollo durante la vida” (ídem).

Agrega, también, que

“más allá de su concepto convencional como conjunto de competencias de lectura, escritura y cálculo, la alfabetización se entiende hoy día como un medio de identificación, comprensión, interpretación, creación y comunicación en un mundo cada vez más digitalizado, basado en textos, rico en información y en rápida mutación” (ídem).

Asimismo, y, alineada con lo que son los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), propone enfoques para promover los procesos y programas de alfabetización a nivel global, enfocándose en adultos y jóvenes; a saber (ídem):

1. Construir bases sólidas en favor de la enseñanza y protección de la primera infancia.
2. Proveer una educación básica de calidad para todos los niños.
3. Ampliar los niveles de alfabetización funcional para jóvenes y adultos que no poseen las competencias básicas de lectoescritura.
4. Desarrollar entornos de alfabetización

Retomando a Lestage (1982), este hace el alcance que “el analfabetismo va siempre unido al subdesarrollo”, lo que, irreductible, va asociado al *colonialismo*. Es en el subdesarrollo el nudo crítico y, que a su vez genera “en forma crónica, la pobreza, la enfermedad y el hambre, que minan a centenares de millones de seres humanos, los marginalizan e, insidiosamente, les preparan más a la aceptación de su ‘sino’ que a un cambio de su condición” (p.10). Existe un correlato e hilo narrativo claro entre Lestage y las propuestas establecidas por la UNESCO, que se entran entre los conceptos de *Alfabetización* y *Analfabetos*, en donde el primero procura erradicar mediante el despliegue de dispositivos⁵ diversos en la población para erradicar al segundo, por tanto, dando resultado a sujetos *alfabetos*. Divisamos que, entre *alfabetos* y *alfabetización*, existen puentes factuales conectores entre sí, propendiendo a que la *persona alfabeto* se entiende como un “producto” del proceso e hito de *alfabetización*. De acuerdo con lo citado por Rodríguez (2005), en primera instancia

⁵ Cuando nos referimos al concepto de *dispositivos*, son significados, significantes y un conjunto de elementos que son desplegados para ejercer sea el control o permear de un *capital cultural* hegemónico a *otros*. Este concepto está desarrollado por Foucault, Bourdieu y fuertemente por Basil Bernstein. En este párrafo solo lo nombramos para que, a posterior y en el Marco Teórico, podamos desarrollarlo a cabalidad.

y a razón de la condensación de otros autores, “la definición de alfabeto [conlleva] la satisfacción de ciertas necesidades, principalmente aquellas relacionadas con el impacto que supone la capacidad de leer” (p.146); dando por resultado, también, que

“tanto las personas como las sociedades han sido clasificadas como analfabetas o como lectoras, así por ejemplo los individuos que poseen la habilidad de comunicarse con otros mediante el uso del lenguaje escrito son considerados alfabetas y quienes no poseen esa habilidad como analfabetas” (Rodríguez, 2005, p.147).

El autor realiza un análisis histórico sobre lo que significa *alfabeto*, llegando a dilucidar que

“la UNESCO “definió la lectura de forma general y superficial al decir que alfabeto es la persona que es capaz de leer un mensaje sencillo “una persona es alfabeto si puede interpretar, tanto mediante la lectura como de la escritura, una oración corta y simple que esté relacionada con su vida diaria”. (Rodríguez, 2005, p.160).

Hasta el día de hoy, la UNESCO solo se ha otorgado esfuerzos en generar los constructos de “Analfabeto/analfabetismo” y “Alfabetización”; lo que nos obliga, irremediabilmente, a comprender como *persona alfabeto* todo lo que se contraponga a lo que propone por *persona analfabeto*.

Continuando con el análisis en retrospectiva de lo que ha significado la UNESCO y sus conferencias, es, sosteniéndonos en el análisis realizado por Sárrate y Pérez de Guzmán (2005), se pueden extraer ciertos presupuestos que logran configurar la actualidad de la Educación de Adultos. En primera instancia, esta presenta un carácter holístico y transectorial, lo que significa que existe una “pluralidad de modalidades y métodos que utiliza en función de los objetivos y las demandas de la población implicada” [...] como también la comprensión de un gran universo formativo, en el que se incluyen diversas áreas y estructuras organizativas diferentes” (p.45). En un segundo presupuesto, podemos encontrar que la Educación de Adultos Persigue la formación integral, apostando por la formación tanto axiológico- valórica como en competencias profesionales y técnicas para una óptima (re) inserción laboro-social, fomentando y contribuyendo en la economía propia de su país. En un tercer nivel, se encuentran los destinatarios, que son las personas que están en una edad post-escolar (según normativas de cada país, sobre promoción y egreso escolar), los desertores del sistema formal, los que jamás se han integrado al sistema formal de educación propio de los países o, personas económicamente desocupadas y que pueden recibir formación actualizada para la adquisición de algún oficio o técnica que le permita desarrollarse en tanto como individuo

social y económico. En un penúltimo aspecto, esta manifiesta un carácter diferenciado, lo que reconoce a la Educación de Adultos como un sistema que posee identidad propia en sus unidades educativas, sujetos y actores como en las metodologías que se diferencian de la educación tradicional; y, por último, encontramos que esta propugna y defiende la democratización educativa y cultural y los valores humanistas, promoviendo “la democracia, la justicia, la igualdad entre mujeres y hombres, y el desarrollo científico social, económico, social y ecológico” (Sárrate y Guzmán, 2005, p. 46).

Para la CONFINTEA VI (2009), el propósito inicial, base y arte de ésta, radica en:

“Renovar el impulso a nivel mundial en materia de aprendizaje y educación de adultos, destacando el papel crucial que desempeñan en el logro de la Educación para todos (EPT) y los Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM), en la construcción de economías del conocimiento y sociedades del aprendizaje, así como de otros marcos de referencia de política internacionales importantes en relación con la educación y el desarrollo, en particular con la Iniciativa de Alfabetización “Saber para poder” (LIFE), el Decenio de las Naciones Unidas de la Alfabetización (DNUA) y el Decenio de las Naciones Unidas de la Educación para el Desarrollo Sostenible (DEDS)” (p.1).

Dicho lo anterior, es que resulta de vital importancia ahondar en la CONFINTEA VI pues es la que da los parámetros longitudinales para los estudios y resultados a tratar en los informes emitidos por las naciones adherentes. Por tanto y con el propósito basal, es que se pide a los Estados Miembros que preparen informes nacionales respectivos –y por supuesto, dando cuenta- sobre “el desarrollo del aprendizaje y la educación de adultos desde 1997 (CONFINTEA VI), sobre el estado de la cuestión y los retos futuros en este campo” (CONFINTEA VI, 2009, p.2). Es con esto, que los análisis se han de remitir, en materia del aprendizaje y educación de adultos, a la oportunidad de evaluar el progreso de las agendas propias en *Educación Para Todos*, colmando vacíos de información respecto a los objetivos a mencionar:

- a) Objetivo nro. 3: “velar porque sean atendidas las necesidades de aprendizaje de todos los jóvenes y adultos mediante un acceso equitativo a programas adecuados de aprendizaje y preparación para la vida diaria”;
- b) Objetivo nro. 4: “aumentar los niveles de alfabetización de los adultos en un 50%”;

- c) Objetivo nro. 5: “lograr la igualdad entre los géneros en la educación”;
- d) Objetivo nro. 6: “mejorar todos los aspectos cualitativos de la educación” (p.2).

Los vectores estadísticos previamente mencionados, establecen sin lugar a duda, los indicadores que presenciaremos en los próximos informes que abordaremos en los años venideros. Para estos efectos, nos remitiremos a los reportes más cercanos que, desde el 2013 al 2017, nos desvelan cifras no menos importantes y, por cierto, interesantes de abordar para comprender desde lo fenomenológico, la Educación de Adultos en un espectro de políticas públicas y su implementación en la región de América Latina para, después, ahondar en Chile.

No obstante, y remitiéndonos a lo otorgado por la región de América Latina y El Caribe, las cifras relevadas desde Chile y su situación sobre Educación de Adultos, solo levantan información respecto a sujetos desde los 24 años y más, relegando y marginando a beneficiarios bajo esa edad; comprendiendo que, actualmente, el marco jurídico nacional alberga a “sujetos que aprenden” bajo ese corte etario (y que abordamos en esta investigación como principal actor de la EPJA).

1. Según las estadísticas emitidas para el 2013, en los informes de seguimiento y supervisión sobre los Estados Miembros la UNESCO levanta las cifras, en tanto para América Latina y El Caribe, estableciendo alrededor de 12 millones de personas matriculadas en algún programa de alfabetización y Educación de Adultos (EDA). Referente a ello, es que observaremos datos no menos relevantes. A saber: En la región, 35,9 millones de personas jóvenes y adultas de 15 años o más son analfabetos y, que 19,8 millones de estas, son mujeres. La cifra sobre personas adultas y jóvenes analfabetas, frente a los 581,4 millones (Banco Mundial, 2012) que es la población total de las regiones, queda expresado en un 6,17%.
2. Por tanto, y tomando atención ante eso, podría incluso caer en un reduccionismo sobre la preponderancia de la EDA en América Latina y El Caribe y, si consideramos que esos 12 millones de personas matriculadas en programas de alfabetización se presenta como un 2% total de toda la población, se superpone un 98% que, en estricta razón, no tiene déficit educacional alguno.

Para el 2015 en la UNESCO se confirman y adoptan los principios para la Educación de Personas Jóvenes y Adultas, determinando metas de:

1. Alfabetización y habilidades básicas.
2. Educación Continua y desarrollo profesional, enfocado a las habilidades vocacionales.
3. Educación libre, popular y comunitaria, en perspectivas a las habilidades de ciudadanía activa por parte de los y las sujetas.⁶

Para el 2019, el GRALE IV⁷, define que la “educación es un derecho humano fundamental, un bien público precioso e indispensable herramienta para la construcción pacífica y sostenible de sociedades más justas”⁸ (p.20), por tanto, entenderemos que la EPJA a nivel global, posee las facultades de otorgar dignidad, desarrollo social y equidad en tanto al crecimiento holístico de las sociedades en un espectro amplio de su construcción colectiva. Aun así, se vislumbra una participación socio-gubernamental ineficiente en la educación de adultos, ergo, se investigan más resultados e investigaciones sobre la efectividad de las políticas públicas y la de estas sobre el mundo, particularmente respecto a la población menos favorecidas en estas decisiones estatales (CONFINTEA VI, 2009, p.20). Es por ello, que vislumbramos los datos relevados desde el informe mundial de la UNESCO, a su vez, basándonos en el Tratado de Belén (UNESCO, 2009) y su monitoreo global, es que apreciaremos la trazabilidad a continuación:

⁶ Traducción hecha por la autora suscrita.

⁷ GRALE, es la sigla utilizada en inglés para *Global Reporting on Adult Learning and Education* por la UNESCO que, en español referencian a: Reporte Global sobre el Aprendizaje y Educación de Adultos (RGAEA).

⁸ Traducción hecha por autor. Para efectos de visualizar a Chile en el mapa, se integra al grupo de Latinoamérica y El Caribe, siendo parte de los 34 países adherentes y de los 27 encuestados y del 79% de la tasa de encuestados.

En tanto para la participación del GRALE 4, a nivel global, y por tanto de la región e icónicos del grupo, resaltando en el grupo de América Latina y El Caribe a Chile:

TABLE 1.1
Participation of countries in GRALE 4, globally, by region and by income group

	Countries	Respondents	Response rate
WORLD	198 *	159	80%
REGIONAL GROUPS			
Sub-Saharan Africa	46	33	72%
Arab States	20	18	90%
Central Asia	9	6	67%
East Asia and the Pacific	32	25	78%
South and West Asia	9	8	89%
North America and Western Europe	27	22	81%
Central and Eastern Europe	21	20	95%
Latin America and the Caribbean	34	27	79%
INCOME GROUPS			
Low income	34	24	71%
Lower middle income	47	38	81%
Upper middle income	57	46	81%
High income	60	51	85%

Source: UIL, 2018a

* The 198 countries consist of 193 Member States, two former Member States (Israel and the United States), three Associate Member States (Faroe Islands, New Caledonia, Tokelau).

Y si revisamos la participación real de los involucrados en el progreso nacional respectivo en cada país en tanto sobre la GRALE IV, tenemos las siguientes estadísticas:

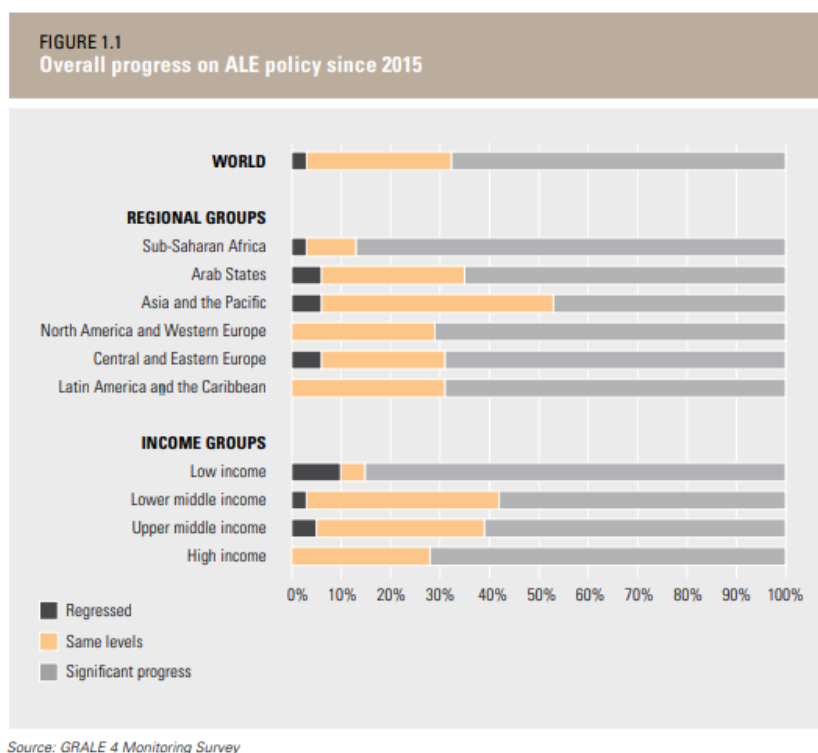
TABLE 1.3
Stakeholders' involvement in national progress report for GRALE 4

	Total responses GRALE 4	ALE agencies	ALE providers	Research	Universities	NGOs	INGOs	Private Sector
WORLD	159	28%	26%	14%	21%	24%	16%	9%
REGIONAL GROUPS								
Sub-Saharan Africa	33	33%	64%	27%	36%	52%	39%	21%
Arab States	18	28%	17%	11%	11%	22%	28%	0%
Asia and the Pacific	39	26%	13%	5%	15%	13%	10%	3%
North America and Western Europe	22	18%	9%	18%	18%	9%	5%	0%
Central and Eastern Europe	20	25%	15%	10%	20%	10%	0%	5%
Latin America and the Caribbean	27	33%	30%	11%	22%	30%	11%	19%
INCOME GROUPS								
Low income	24	25%	42%	25%	29%	38%	33%	13%
Lower middle income	38	29%	26%	16%	29%	29%	29%	5%
Upper middle income	46	33%	30%	9%	17%	26%	9%	17%
High income	51	24%	16%	12%	16%	12%	6%	2%

Source: GRALE 4 Monitoring Survey

En consideración a las estadísticas, es que presenciamos una participación baja en tanto a Latinoamérica y El Caribe de los países que, voluntariamente, se hacen parte de la medición. Aun así, se visualiza para el sector privado un porcentaje mayoritario de involucramiento en la estadística en tanto a la región Sub-Sahariana de África, lo que nos devela una importancia no menor sobre cómo se está abordando en América Latina la alfabetización de la población Adulta. Es importante la participación de la Sociedad Civil y las Organizaciones No Gubernamentales (ONG) en la trayectoria de la progresión respecto a la Educación de Adultos. Esta importante participación mancomunada arrojada, entre Estado y Organismos Privados y No Gubernamentales, una inclusión y cooperación in-crescendo y mantención del potencial de la Educación de Adultos para todos (ibídem, p.31).

Sobre la progresión de las políticas públicas en torno a la Educación de Adultos, veremos que desde el 2015, las estadísticas develan un mantenimiento de un 30% en los esfuerzos en la región de América Latina y El Caribe, no evidenciando retroceso alguno en estas, sino una sostenibilidad en tanto a las decisiones, acciones y evidencias relevadas al organismo UNESCO. A saber:



Como se muestra en el gráfico presente y respondiendo al progreso general de la política de Educación de Adultos desde el 2015, para América Latina y El Caribe se observa un porcentaje sostenido poco más sobre el 30%; no obstante, es Brasil quién explicita y desagrega a mayor profundidad en el informe, los esfuerzos focalizados en reforzar, las actividades comprometidas y ejecutadas para aumentar la conciencia social (CONFINTEA VI, 2009, p.35) en torno a la Educación de Adultos.

En tanto para el informe del 2019, los países contestan sobre el progreso en diversas categorías de la política que ha seguido el comité de la BFA. Estas se enlistan en la GRALE 4 como:

1. Implementación de la legislación.
2. Desarrollo e implementación de políticas
3. Desarrollo concreto y específico de planes
4. Reclutamiento de *stakeholders* (partes interesadas)
5. Como también la mejora en el reconocimiento, validación y acreditación del aprendizaje informal y no formal (ídem).

Bajo la óptica desglosada antes, los ítems de interés de la UNESCO para la GRALE IV, observaremos que el progreso, reportado por el 86% de los países adherentes en los siguientes vectores importantes, en torno a los diferentes procesos de las políticas. A saber:

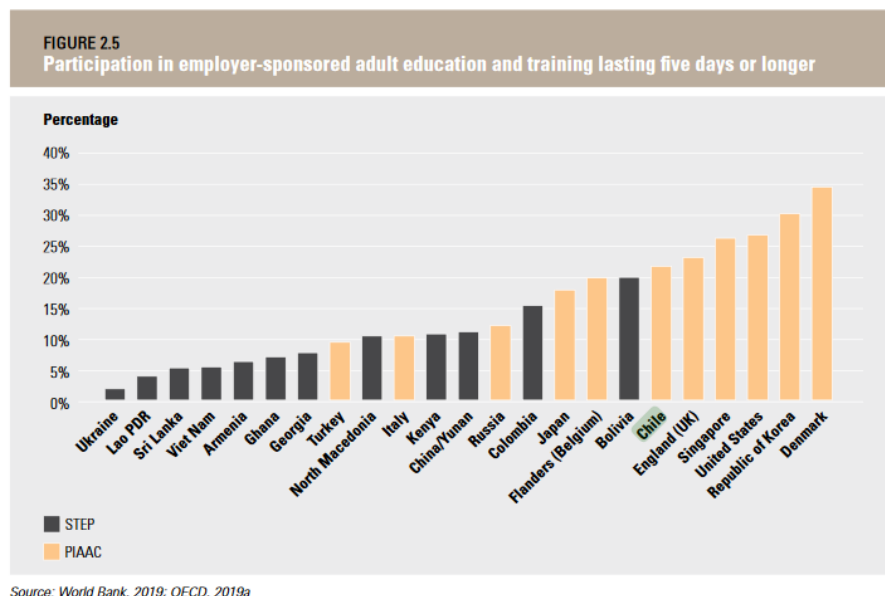
TABLE 1.4 Progress in the field of ALE with respect to different policy processes						
	Total responses GRALE 4	Implementing legislation	Implementing policies	Developing plans	Involving stake- holders	Validation non-formal & informal
WORLD	147	68%	73%	82%	86%	66%
REGIONAL GROUPS						
Sub-Saharan Africa	33	73%	70%	81%	94%	68%
Arab States	17	71%	72%	72%	89%	65%
Asia and the Pacific	33	52%	68%	73%	79%	67%
North America and Western Europe	21	76%	86%	90%	81%	76%
Central and Eastern Europe	18	83%	89%	83%	78%	50%
Latin America and the Caribbean	25	64%	62%	92%	92%	69%
INCOME GROUPS						
Low income	23	74%	74%	91%	100%	76%
Lower middle income	34	59%	75%	74%	83%	63%
Upper middle income	43	67%	64%	75%	82%	66%
High income	47	72%	79%	89%	85%	65%

Source: GRALE 4 Monitoring Survey

A nivel mundial, el gráfico se compone para este aspecto con 147 países, siendo de estos, 25 naciones de América Latina y El Caribe. Respecto al primer inciso sobre la legislación en tanto a la aplicación (*Implementing Legislation*) sobre Educación de Adultos, asociada para Latinoamérica y El Caribe establece un 64%, observando dos puntos menos para el aspecto anterior sobre las Implementaciones de dicha política (*Implementing Policies*) (62%). En tanto el Desarrollo de Planes (*Developing Plans*) sobre EDA, la región de nuestro interés tiene el más alto a nivel mundial con un 92%, repitiéndose la cifra para el indicador sobre la involucración de diversas partes interesadas (*Involving Stakeholders*) y, para la validación no formal e informal (*Validation non-formal & informal*) se determina un 69%.

En retrospectiva, Chile de todas las GRALE ha participado en la primera, segunda y cuarta, teniendo ausencia en la tercera celebración realizada el 2016, bajo el segundo gobierno de la presidenta de la República Michelle Bachelet Jeria. Aun así y frente a la ausencia de Chile en la tercera GRALE, contamos con datos no menos importantes en el último informe (GRALE IV, 2019) que nos desvela la realidad nacional. Al interior de las regiones abordadas en los diversos informes, existe un punto sobre las “diferencias regionales sustanciales en las tasas de participación real” (p.113) en los procesos de alfabetización y educación a lo largo de la vida, el que se desagrega en una diversidad de ítems que nos permiten otorgarnos un panóptico de avances, proyecciones y acciones concretas realizadas por países de Latinoamérica y El Caribe.

Observaremos que para el ítem *Participación en educación y capacitación para adultos patrocinada por el empleador que dure cinco días o más* (ibídem, p.112), contamos con las estadísticas en el recuadro a continuación:



9

En Chile la participación respecto al PIIAC refleja una sostenibilidad en tanto a los programas llevados a cabo de un 23%, indicador bajo si podemos cotejar con países como Inglaterra, Singapur o Dinamarca quien posee el mayor índice en la estadística; aun así, Chile posee un altísimo porcentaje sobre la región en los aspectos de programas de competencias en adultos, posicionándolo en un lugar privilegiado en América Latina.

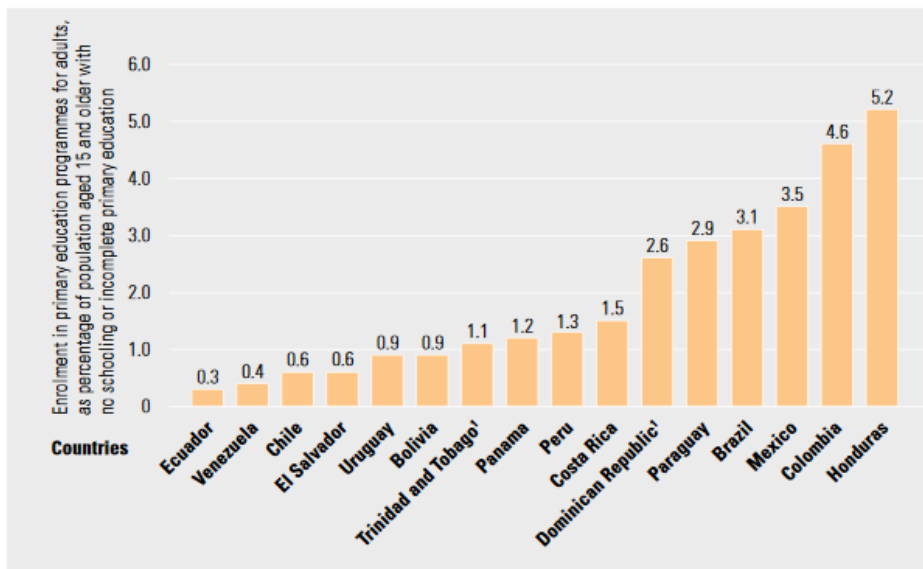
Para el 2011 Chile (aunque el gráfico rescata datos anteriores de los demás países), reporta para el *Acceso a Programas de Educación Primaria para Adultos en América Latina y El Caribe* (ibídem, p.113), enfocado a la “matrícula en programas de Educación Primaria para Adultos, como porcentaje de la población de 15 años y más sin escolaridad o Educación Primaria incompleta”¹⁰ (ídem).

⁹ **STEP** hace referencia a *Student Training for Entrepreneurial Promotion* (Formación de Estudiantes para la Promoción Empresarial); en tanto para **PIAAC** refiere a *Programme for the International Assessment of Adult Competences* (Programa para la Evaluación Internacional de Competencias de Adultos). Ambos son estudios comparados realizados por OCDE.

¹⁰ Interpretación hecha por autor a la descripción lateral del gráfico: *Enrolment in primary education programmes for adults, as percentage of population aged 15 and older with no schooling or incomplete primary education.*

FIGURE 2.7 A

Access to primary adult education programmes in Latin America and the Caribbean



Source: UNESCO Institute for Statistics Data Centre, May 2013, and Regional Questionnaire for Latin America and the Caribbean on Statistics of Adult Education, 2011.

Notes: The reference year for enrolment data is 2010, except for Bolivia (2009) and Chile (2011).

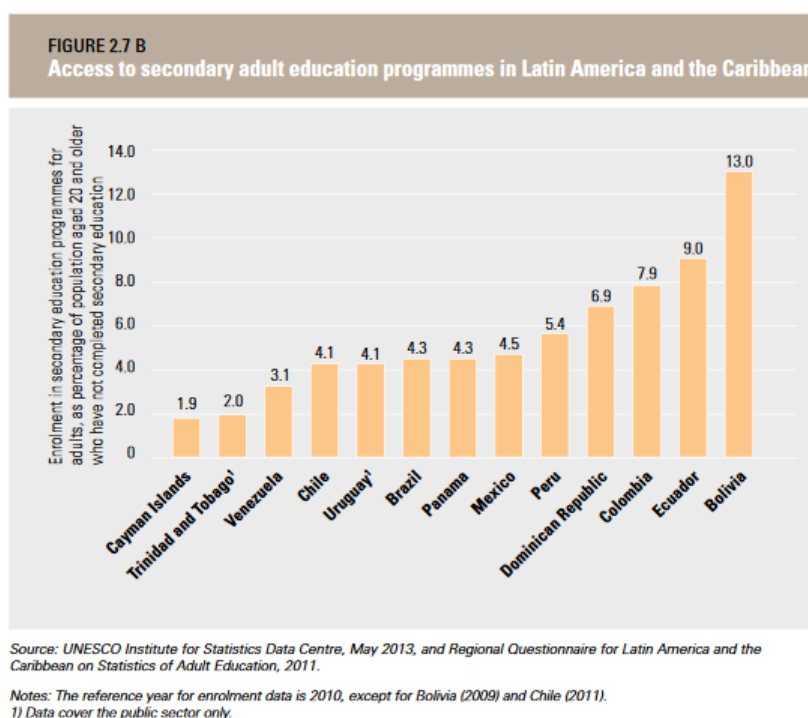
¹ Data cover the public sector only.

En una escala de 6.0, Chile ocupa el tercer lugar con un 0.6, develando que las matrículas en estos programas de Educación de Adultos desde los 15 años en adelante, es baja en tanto a Educación Básica (primaria) y en relación con los países de la región. Honduras, Colombia, México y Brasil poseen los primeros lugares ponderando sobre los 3 puntos el aspecto descrito.

Por otro lado, la Participación en educación y capacitación de adultos patrocinada por el empleador nominal y que nutre el PIB (UNESCO, 2019; en World Bank, 2019; OECD, 2019; IMF, 2018), fue la más alta en tres países latinoamericanos: Chile, Bolivia y Colombia; teniendo los dos primeros una considerable tasa de inversión (CONFINTEA VI, 2009, p.113), “por tanto Chile y Bolivia invierten en políticas activas del mercado laboral con una parte importante de los recursos destinados a la capacitación” (OIT, 2016, en: UNESCO, 2019, p. 113). Si esbozamos rápidamente un análisis comparativo respecto a la evidencia relevada en tanto a la Educación Primaria y beneficiarios desde los 15 años en adelante, y la educación enfocada a la capacitación y desarrollo de competencias patrocinada por el empleador, se observa una diferencia considerable, dándonos a entender que el enfoque está en lo laboral y activación efectiva de mano de obra competente en vez de otorgar una educación accesible, democrática y de cobertura efectiva para la población

primera descrita. Este alcance primero, puede que responda irreductiblemente a aspectos de activación y dinamismo de las economías nacionales, en donde se requiere empleados con conocimientos específicos para el desarrollo de tareas de primer y/o segundo orden económico, como mano de obra directa e indirecta.

Luego, para el *Acceso a Programas de Educación Secundaria de adultos en América Latina y el Caribe*, considerando en las estadísticas un *universo muestral* de personas adultas desde los 20 años en adelante que no han dado completitud a la Educación Media (secundaria), en una puntuación total de 14.0, Chile se encuentra en un 4.1 (2011), siendo el 4to más bajo de la región (UNESCO, 2019, p.14). Apreciamos las cifras en el gráfico a continuación:



Entonces, referenciándonos a lo que hemos descrito, observamos una clara exclusión de la población juvenil desde los 14 años de las mediciones e informes entregados por Chile al organismo internacional; comprendiendo que, en nuestro marco jurídico, los y las jóvenes desde 14 años pueden acceder a la Educación de Personas Jóvenes y Adultas.

Por otro lado, la Organización de los Estados Iberoamericanos (OEI), para el 2013 realiza la XXIII Conferencia Iberoamericana de Jefes de Estado y de Gobierno, la que enmarca la XXIII Conferencia Iberoamericana de Ministros de Educación, en la que emiten la declaración de Panamá

(septiembre, 2013). En esta conferencia, recalcan “*el papel político, económico, social y cultural de la Comunidad Iberoamericana en el nuevo contexto mundial*”, lo que

“(…) abre la oportunidad de reflexionar sobre el papel que la educación ha de ocupar en el progreso de los países y de los ciudadanos, en la construcción de sociedades democráticas, participativas y equitativas y en el desarrollo sostenible de una Comunidad Iberoamericana que ha de construirse en estrecha relación con el resto de las regiones del mundo” (OEI, 2013).

Asimismo, declaran los Jefes de Estado y Gobierno y Ministros de Educación,

“(…) que la alfabetización y la educación permanente de las personas jóvenes y adultas constituyen un factor esencial para el desarrollo de las personas y son una responsabilidad ineludible de los poderes públicos en articulación con los actores sociales para evitar la pobreza y favorecer la integración social de todos los ciudadanos” (OEI, 2013).

Durante el 2007, en la XVII Conferencia de Jefes de Estado y Gobierno hecha en Santiago de Chile, se aprueba el Plan Iberoamericano de Alfabetización y Educación Básica de personas Jóvenes y adultas (2007-2015), la que tiene por objetivo general el de

“universalizar, en el menor tiempo posible, y en cualquier caso antes del 2015, la alfabetización en la región y ofrecer a la población joven y adulta que no ha completado su escolarización básica la posibilidad de continuidad educativa, al menos hasta la finalización de la educación básica, en el marco de la educación para todos a lo largo de toda la vida” (OEI, 2007).

Nuevamente, podemos observar que la idea, tanto de la UNESCO como de la OEI, es dar cobertura a la alfabetización instrumental de las masas sin una profundización en cuanto a la formación de un sujeto específico, que constituya en sí una identidad propia como ser y que se construya en la dialéctica sujeto-comunidad. En la declaración del 2013 de la OEI, se rescata la economía y las dinámicas del mercado como determinantes (no en su mayoría) de ciertos aspectos que deberían incluirse en la EDA de cada país participante. En cuanto la UNESCO (2013) admite que:

“el análisis de las características educativas de la población adulta se ha centrado primordialmente en observar la situación de alfabetismo y los niveles de estudio, en lo que se refiere al sistema educativo formal. Así, las estadísticas tradicionales más utilizadas en esta

área son las tasas de alfabetización y los indicadores de logro educativo o máximo nivel educativo alcanzado” (UNESCO, 2013, p.10).

Lo que, de forma alguna, promueve una perspectiva sesgada sobre las realidades particulares de la región, la implementación curricular, las metodologías específicas para la Educación de Adultos como también, las evaluaciones que certifican los niveles cursados. No existe una penetración para percibir el camino que ha ido llevando la EDA, en cuanto a las intimidades que se provocan en las aulas, en las unidades educativas o, en sí, en los sistemas propios de los países.

En Chile, la Educación de Adultos (EDA) recibe este mismo nombre, sin embargo, para el resto de América Latina y El Caribe y, bajo los parámetros de la UNESCO acordados y retomados en la CONFINTEA V, la EDA pasa a ser llamada Educación de Personas Jóvenes y Adultas (EPJA), pues la integración de la población más joven ha sido uno de los elementos nuevos que se han hecho presente más fuerte en este último tiempo.

Educación de Adultos en Chile: Estructura, organización e implementación.

La EPJA en Chile es un campo que no es ampliamente recorrido ni investigado por los especialistas de Educación, esto puede darse pues existen tantas variables como razones que impidan, desfavorezcan o no den pie para que se realicen indagaciones en esta área; lo que ha provocado que este campo se quede quieto, sin mayor cuestionamiento y, por qué no decirlo, abandonado¹¹.

En relación con lo mencionado, ¿qué hacer con un campo de la educación que ha sido abandonado? Retomar lo urgente y no desde los confines de los aspectos apreciados en los informes internacionales, como la alfabetización y cobertura, sino, dar un giro y desvelar realidades más íntimas, más pedagógicas, que indaguen y releven las aulas y sus sujetos como un fenómeno a ahondar; sin desestimar, por cierto, las estadísticas y nichos cuantitativos que nos ofrecen un panóptico de las realidades experimentadas en el territorio nacional al respecto.

¹¹ Para ejemplificar este *abandono* que mencionamos, si aplicamos una revisión sobre los Planes de Estudio de pedagogía de las universidades nacionales (privadas o estatales), sea en Educación Media, Básica y/o Técnico Profesional, podemos observar que carecen de cátedras insertas en sus mallas curriculares que aborden la Educación de Personas Jóvenes y Adultas o, al menos, diversos contextos educativos y modalidades educacionales del país. A su vez, no presenciamos formación específica de profesores para las áreas que exige el currículo de la EPJA (Instrumental, Común, Científico-Humanista, Técnico-Profesional y de Oficios) y, por cierto, la didáctica asociada.

“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” (MINEDUC)

Para dar cumplimiento a lo antes declarado por el Ministerio de Educación, el Marco Curricular (Dto. Supremo N°257/09) y los Ciclos, se instauran distinto entre Básica y Media. Para la Educación Básica (Dto. Exento N°584/07), se constituye de la siguiente forma:

1. Primer Ciclo de Educación Básica: Subsector de Lengua Castellana y Comunicación y Educación Matemática, equivaliendo a los respectivos subsectores que deben alcanzarse entre 1° y 4° de Educación Regular. Ambas, deben poseer una carga pedagógica de 10 horas semanales y de 360 anuales.
2. Segundo Ciclo de Educación Básica: aborda los equivalentes a 5° y 6° de Educación Básica Regular, teniendo 16 clases semanales y comprendiendo 576 horas al año lectivo.
3. Tercer Ciclo de Educación Básica: en esta fase, los *beneficiarios* acceden, en sus equivalentes, a 7° y 8° de Educación Básica Regular. Para esta etapa, al igual que en el Segundo Ciclo, se tienen las mismas horas de clases semanales y horas anuales lectivas.

En los últimos dos ciclos de Educación Básica de la EPJA, ingresan al plan formativo los subsectores de Estudios Sociales y de Ciencias Naturales y, a su vez, la Formación de Oficios.

Entretanto, para Educación Media (Dto. Exento N°1000/09) se precisó “*una estructura temporal distinta*”, de acuerdo con la modalidad. A saber (ídem supra):

1. Educación Media Humanístico-Científica posee dos niveles:
 - a. El primer ciclo, es equivalente a 1° y 2° de Educación Media regular;
 - b. El segundo, en tanto, a 3° y 4° de Educación Media regular.
2. Educación Media Técnico-Profesional, se organiza de la siguiente forma:
 - a. Para el primero, los aprendizajes abordados son los equivalentes a 1° y 2° de Educación Media regular, asimismo, se inicia la *Formación Diferenciada Técnico-Profesional*.
 - b. En el segundo, se emprende con los aprendizajes equivalentes a la formación general de 3° año de Educación Media regular, continuando con la *Formación Diferenciada Técnico-Profesional*,

- c. Ya en la tercera etapa, la cobertura curricular responde a 4° de Educación Media regular y se da completitud a la *Formación Técnico-Profesional*.

Cabe hacer mención que, entre 2004 y 2007 se llevaron a cabo modificaciones en los Programas de Estudio, refiriéndonos a la Educación Media EPJA, atendiendo a las demandas e insumos que fueron presentando los establecimientos de Educación de Adultos.

Aun así y considerando las reformas curriculares, durante los últimos años, la configuración del perfil de estudiantes de Educación de Adultos ha ido cambiando; si antes, décadas atrás fueron obreros, dueñas de casa, campesinos, adultos/as que no pudieron dar culminación a sus estudios, todos en aquella época con anhelos de alfabetizarse pues, las condiciones estructurales situacionales y circunstancias intersubjetivas no se los permitió, ahora, ya conscientes de la importancia de esto, retomaron para validar el *saber*. Sin embargo y, tal como mencionamos en el principio del párrafo, hoy se ha integrado un grupo etario mucho más joven y con intereses divergentes a la primera población descrita.

Desde el 2007, mediante Decreto Supremo, aludiendo a la matrícula en la EDA, se declara que “pueden ser eximidos del requisito de edad —por el director del establecimiento —25% de la matrícula total” (Acuña Collao, 2013, p.8), elemento que ha permitido que la población de la EPJA, antes homogénea en cuanto a su composición, ahora toma matices y se torna heterogénea, proponiendo retos tanto al Estado (para evitar la deserción del sistema escolar tradicional, por ejemplo) como a los y las docentes (tal como diversificar las estrategias y metodologías de enseñanza-aprendizaje). La integración de los y las *jóvenes* ha ido *in crescendo* a lo largo de este tiempo, tanto así, que, como nombramos en enunciados previos, la nomenclatura de *Educación de Adultos* fue renombrado por el Ministerio de Educación por *Educación de Personas Jóvenes y Adultas*, en pos del nuevo grupo etario que se ha integrado a este sistema.

Para el 2013, según cifras de la UNESCO en relación con Chile, podemos observar que un 0,6% de la población de 15 años y más sin escolaridad o con educación primaria incompleta, está participando en programas de educación primaria de adultos; asimismo, el 4,1% de la población de 20 años y más que no completó la educación secundaria, se encuentra matriculado en programas de educación secundaria para adultos. Las cifras antes expuestas, podrían leerse bajo dos lógicas:

a.- La necesidad imperante y *a priori* de certificar conocimiento, habilidades y competencias, como acceso a mejores puestos de trabajo, lo que repercutiría en la calidad de vida del estudiante *joven* y adulto-joven.

b.- La gran capacidad expansiva que ha tenido el Estado y organismos privados y/o sin fines de lucro que han desplegado programas especiales de alfabetización y, a su vez, permitido el mayor ingreso de jóvenes y adultos a la educación formal para terminarla.

Es así que el Estado ha comprendido, sustentado en organismos internacionales multilaterales que, la educación de adultos es una piedra angular, pues

“papel de la educación de personas jóvenes y adultas ha cambiado y se ha desarrollado con el tiempo. Superando anteriores concepciones, hoy, en el contexto de un aprendizaje a lo largo de la vida, se percibe como una clave en la transformación económica, política y cultural de las personas, las comunidades y las sociedades en el siglo XXI.” (UNESCO, 2013, p. 6)

Comprendiéndolo desde un análisis macroestructural, la superación del analfabetismo traería un repunte en las economías periféricas de la región; por consiguiente, el contexto en donde se desarrolla la EPJA, puede comprenderse que

“En América Latina y el Caribe es respuesta a una dramática situación de pobreza y exclusión, con ella se intenta enfrentar una secular postergación educativa económica y cultural de considerables núcleos de población; en algunos casos, deviene en educación para la sobrevivencia.” (UNESCO, 2013, p.7)

Chile presenta un alto porcentaje de integración de *jóvenes* en la EPJA, marcando una gran presencia de estos actores en la EDA. Según la UNESCO y su informe para el 2013, del 100% de las matrículas en la EPJA Educación Media en Chile, casi el 60% corresponde a menores de 25 años, cifra que nos devela –una vez más- la integración de este nuevo *sujeto social*. Sin embargo y a pesar de las cifras esperanzadoras que nos entrega la UNESCO, se ve que en Chile existe un alto nivel de deserción en la Educación de Adultos. Una doble deserción: primero del sistema regular y, ahora, del sistema de adultos. A nivel comparativo latinoamericano, se puede observar que sólo un 45% aproximadamente logra culminar su proceso de alfabetización, dentro del sistema formal de EPJA; por lo tanto, logramos visualizar que, estimativamente, existe un restante 55% que deserta del proceso.

Según Acuña Collao (2013),

“Los motivos escolares de abandono de la educación regular de las y los estudiantes de educación de adultos fueron preferentemente escolares; se encontraron diferencias significativas entre las proporciones de las razones escolares y las no escolares. Es decir, la principal razón escolar de deserción es la falta de motivación de las y los estudiantes en el aula, en ambos períodos” (UNESCO, 2013 *supra*, p. 5).

Continuando la autora antes referida, esta señala dos factores muy importantes a considerar en la deserción:

1. Los estudiantes no comprenden lo que el o la docente les enseña en la educación regular, por tanto, la motivación se diluye y deciden partir a un sistema más “flexible” (en cuanto a tiempo y modalidad) que, para efectos consecuentes, sería la EPJA;
2. Por otro lado, las metodologías de enseñanza utilizadas por las y los docentes de EPJA son “más comprensibles”, lo que conllevaría que el ambiente tanto interno como externo [al aula] resulta menos hostil para el proceso de aprendizaje (UNESCO, p. 6- 8).

Empero, estas apreciaciones sobre los contextos y sistemas propios de cada modalidad educativa existente en Chile, nos obliga cual menester describir la Educación de Adultos, desde sus Objetivos Fundamentales, Principios curriculares y sus Orientaciones para la selección del contenido y, así, apreciar porqué la EDA/EPJA logra plantearse como un escenario *más acogedor* para los procesos de enseñanza-aprendizaje para sus beneficiarios.

Ciñéndonos a los principios básicos curriculares, la EPJA en Chile, posee una

“concepción valórica y antropológica que orienta el marco curricular de la Educación de Adultos se basa en los principios de la Constitución Política, en la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza y en el ordenamiento jurídico de la Nación, así como en la concepción antropológica y ética que orienta la Declaración Universal de los Derechos Humanos y que está presente en las grandes tradiciones espirituales del país” (MINEDUC, 2004, p. 13).

Por tanto, apunta al rescate de un individuo que, ante todo, está sujeto a un Estado de Derecho que ha de asegurar la educación para todos y todas, bajo la administración que sea, pero que ejerza el *Rol de Cooperador de la Educación* según el marco legal estipulado. A posterior, se rescata al individuo como un Ser que, también, tiene una dimensión más humana y, a su vez, con

características y herencias de construcción sociohistóricas de acuerdo con sus trayectorias de vida y experiencias, por cierto.

Si nos adentramos desde una perspectiva historiográfica, podríamos postular que, el *sujeto que aprende* proviene y es receptor de lo *decimonónico* que significa el sistema educacional nacional ¿por qué enunciamos este último concepto? Las *tradiciones espirituales del país* -refiriéndonos a lo decimonónico-, tal como declara el enunciado citado, han prevalecido en nuestro *ethos* desde el siglo XIX, considerando las perpetuaciones de estas en forma longitudinal en el tiempo. Las apreciaciones más críticas sobre estas tradiciones espirituales del país y que se han visto retratadas en nuestras constituciones (1833, 1925, 1980), declaran ese componente más abstracto, implícito, que retrata a un individuo atado a estructuras más dogmáticas y religiosas, dependientes de una supraestructura que proviene y emana desde los mandatos eclesiásticos más influyentes y decisores de nuestra nación (Salazar, 2005). Por ello, las construcciones de los sujetos, herederos de las tradiciones más conservadoras, constituyen un cuerpo sociopolítico de la misma tónica, dándose lugar a las continuidades históricas del país.

Por tanto y, observando las tradiciones de nuestras constituciones, ha permanecido estática la concepción más conservadora del ser, en donde no permite otro concepto que no sea el de “orden” (Salazar, 2005; Pinto, Valdivia, 2009; Salazar, Pinto, 2012; Sandoval Méndez, 2017). Si esto lo observamos en retrospectiva historiográfica y, por cierto, histórica, la *higienización* del ser que aprende se ha dado prevalencia a lo largo del tiempo, impactando en las estructuras del sistema educacional chileno (Sandoval, 2017), impregnando cada una de las modalidades establecidas en nuestro marco jurídico. La normalización de ciertas estructuras que dan corporalidad a un estudiante que se registrá, inexorablemente, a los marcos conductuales esperados por la macroestructura sociopolítica y cultural. Forjamos y construimos un estudiante que, adquiriendo el currículo, mediado por la didáctica y prácticas pedagógicas ejercidas en aula, es parte inexorable de un proyecto país, de una identidad, de un *ethos*, de *tradiciones espirituales del país* que, como ya hemos declarado, responde a intereses supraestructurales conservadores y tendientes a la continuidad del *status quo* y ejercicio de la biopolítica más potente, con la finalidad de generar personas deseadas y con civilidad acorde a la cultura y comportamientos exigidos por la sociedad.

Lo que exponemos en el párrafo anterior, si bien resulta de vital importancia mencionarlo y dar sus alcances, su profundización se abordará en el marco teórico de nuestra investigación, para comprender y contextualizar de lleno lo que planteamos previamente.

Frente a este escenario histórico descrito, las proyecciones que este pueda tener frente a la configuración de una perspectiva de educación a nivel nacional, podemos observar que el Marco Curricular pretende

“Atender las particularidades de los adultos en orden a su menor disponibilidad de tiempo para la formación escolar, lo que obliga a concentrar el currículum en los lenguajes de base, y ofrecer, a través de vías opcionales la oportunidad de acceder a experiencias formativas en áreas específicas (Artes, Filosofía, Educación Física, etc.).” (MINEDUC, 2004, p. 15)

Esto nos llevaría a suponer la razón del aumento en la matrícula en la EPJA como un algo sintomático con el disgusto de la educación regular-tradicional que se imparte en el país, basándonos en lo expuesto en forma previa, como también, una manera más expedita y rápida de acceder a las certificaciones exigidas por las estructuras socio-laborales como un requisito mínimo de (re)inserción de la mano de obra económicamente activa y, que irreductiblemente, deben estar presentes y en ejercicio en las economías y mercados. Por tanto, estaría en directa relación con el primer punto que mencionamos para comprender las cifras que nos entrega la UNESCO sobre las dinámicas y composición de la EPJA en Chile.

En el texto “Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios de la Educación Básica y Media de Adultos” (2004), se aprecia que el Marco Curricular presenta características especiales en tanto a las orientaciones para seleccionar el Contenido Mínimo Obligatorio (CMO) y los Objetivos Fundamentales (OF). En primera instancia, se plantea como

“una base común de enseñanza para los adultos, a partir de la cual se pueden estructurar diversas opciones educativas, distintas pero equivalentes, en el sentido de que por medio de cualquiera de ellas los adultos pueden cumplir con los requisitos de egreso definidos para la Educación Básica y la Educación Media. De esta manera, el sistema educativo, en su conjunto, podrá ampliar la **oferta de servicios** y permitir a los adultos elegir el tipo de enseñanza que desean, dentro de una gama de opciones educativas diferentes tales como la educación a distancia, los módulos de autoaprendizaje, la certificación de conocimientos, las modalidades semipresenciales y presenciales, entre otras.” (MINEDUC, 2004, p. 17).¹²

¹² Extraído desde el texto “*Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios de la Educación Básica y Media de Adultos*” Decreto Supremo de Educación N°239/2004 (derogado) “Establece Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios para la Educación de Adultos y fija Normas Generales para su aplicación”.

No obstante, para el 2009 el Marco Curricular se ve modificado y refundido por el Decreto Exento N°1000/09, para poder “dar respuesta a los requerimientos educacionales de la población adulta, facilitando su ingreso, promoción y permanencia en las distintas alternativas que le ofrece la Educación de Adultos” (p.1). En este decreto, solo se redistribuyen las horas lectivas, la aplicación de las asignaturas en los Niveles Medios para modalidad Humanístico-Científica y Técnico Profesional, y las modificaciones de los programas para Educación Media de Adultos (Art. N°2) en Formación General, Formación Instrumental, Formación Diferenciada Humanístico-Científica y Diferenciada Técnico-Profesional. Con este decreto, el documento “Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios de la Educación Básica y Media de Adultos” (2004) proveniente del Dto. N°239/2004, desaparece y, hasta el momento, no se da con un escrito que pueda ser un consolidado de las Bases Curriculares de la EPJA. Es con el Decreto Supremo de Educación N°257/09 que “*Establece Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios para la Educación de Adultos y Fija Normas Generales para su Aplicación y deroga Decreto Supremo N°239 de 2004, del Ministerio de Educación y sus Modificaciones en la forma que señala*”. Este decreto nos merece especial atención pues, si bien no es el actual mayor documento rector de la EPJA (operacionalmente y rescatando la médula del decreto descrito, se moviliza el Decreto Exento de Educación N°1000/09 para efectos de Programas de Estudios), especifica las formaciones que están presentes en la Educación de Adultos, como también la división de los niveles tanto para Educación Básica, Media para Humanístico-Científica y Técnico-Profesional. Por tanto, detalla lo siguiente (p.3):

1. Programa de Estudio: el documento de carácter normativo que expone los objetivos, la secuencia de contenidos de enseñanza y las actividades que deben aplicarse en conformidad al plan de estudio.
2. Formación General: tipo de formación que provee la base común de **aprendizajes que contribuye al crecimiento, desarrollo e identidad personales**; al ejercicio pleno de la ciudadanía; al desempeño activo, reflexivo y crítico del ser humano a lo largo de la vida; y al desarrollo de capacidades para adoptar decisiones fundadas sobre continuación de estudios y proyecciones de carácter vocacional-laboral.
3. Formación Diferenciada: tipo de formación que, sobre una previa base adquirida de capacidades y **competencias** de carácter general, apunta a satisfacer intereses, aptitudes y disposiciones vocacionales de los alumnos y las alumnas, armonizando sus decisiones con requerimientos de la cultura nacional y el **desarrollo productivo y social** del país.

4. **Formación Instrumental**: tipo de formación que provee de **herramientas para manejarse adecuadamente en situaciones propias de la vida adulta y de metodologías para enfrentar exigencias y desafíos relevantes en contextos operacionales concretos.**

Destacamos ciertas palabras y frases que nos parecen sumamente fundamentales, pues podemos, *a priori*, otorgar conceptos como “competencias”, “desarrollo económico y globalización”, “capital cultural”, “capital económico” y, por cierto “hegemonía” en tanto a lo que respecta a la *cultura*, entendiéndola desde la arquitectura de los saberes impregnados en el currículo y su selección (o exclusión), que ha de desplegarse en las aulas. Lo que mencionamos en este párrafo, será ampliamente desarrollado en el marco teórico de Currículo y Escuela.

Asir, es que considerando tanto lo relevado desde el 2004 (que no debemos dejar de tener en vista, pues consideramos que este ha de sentar precedente) se devela el principio curricular *praxiológico* (Grundy, 1991) que posee el Marco Curricular de Adultos, tanto del 2004 como las posteriores reformas, permitiendo la libertad de los establecimientos en poder dictaminar cuál camino seguir o no respecto a la aplicación del currículum, según el PEI y Plan Estratégico que posea la Unidad Educativa; lo que es nuevamente ratificado y reforzado por el Decreto N°257/2009 y el N°1000/09. No obstante ante esta libertad, la educación de adultos plantea que es “la experiencia vital de los adultos como referente de los conocimientos, habilidades y valores que se proponen en el marco, que incorpora conceptos, criterios y procedimientos relevantes desde su perspectiva” (MINEDUC, 2004, p.15), lo que propondría –técnicamente- que, en primera instancia, debería hacerse una validación socio-educativa del conocimiento previo, ya integrado en forma implícita y experiencial en el *ser*, apuntando a principios constructivistas de la enseñanza. Por tanto, “el principio de que el aprendizaje debe lograrse en una forma de trabajo pedagógico que tiene por centro la actividad de los alumnos y alumnas, sus características, sus conocimientos y experiencias previas” (Grundy, 1991, p.16).

Es así como

“El logro de aprendizajes que contribuyan positivamente a la satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje de una persona adulta y a una variedad de intereses personales y nacionales, entre ellos: la formación para una ciudadanía más activa; la promoción y ejercicio de los derechos humanos y los valores democráticos; y la obtención de competencias necesarias para facilitar la inserción de los adultos en el mundo laboral, productivo y de

servicios, lo que facilitará, a su vez, la mejor inserción del país en los mercados mundiales” (Grundy, 1991).

Pues, la lectura desprendida de este enunciado nos plantea que la intencionalidad de la EPJA en Chile es lograr que estas certificaciones puedan proveer una mano de obra cualificada y certificada, permitiendo que el motor de la economía y las redes que la globalización ofrece, no se vean menoscabadas por el analfabetismo funcional e instrumental que las personas puedan tener y, así, potenciar al país en su desarrollo y estabilidad económica (tanto micro como macro). Es por esto mismo, que existe el Área de *Formación Instrumental*, el que se subdivide en 4 subsectores de aprendizaje, los que poseen por norte

“Favorecer la empleabilidad de los adultos enfatizando la formación en lenguajes generales y la incorporación de un espacio curricular de carácter instrumental que aborda el desarrollo de habilidades para desenvolverse adecuadamente en ámbitos específicos de la vida de los adultos (Convivencia Social, Consumo y Calidad de Vida, Inserción Laboral y Tecnologías de la Información y de las Telecomunicaciones)” (Grundy, 1991, p. 15).

Es, por cierto, que se evidencia coherencia sobre lo instrumental y las perspectivas de individuo que se desea lograr: un ser que esté acorde a lo que requiere el mercado. Por tanto, la importancia sobre las capacidades de alfabetización, post-alfabetización, democratización y cobertura en la EPJA, resultan primordiales para lograr atacar los guetos de analfabetismo que presenta nuestro país, lo que se traduciría, automáticamente, en convertir a Chile en un país desarrollado e inserto en un cien por ciento en las dinámicas de la globalización económica. Así pues, se traduce en que los estudios que se han desplegado en su mayoría en el campo de la EDA a nivel nacional vayan en dirección de la *cobertura* (en tanto a escuelas de adultos o programas de nivelación), a la *alfabetización* (adquisición de herramientas lecto-escritoras y de cálculo) y a la *democratización* (la posibilidad de que todos puedan acceder a la educación formal).

Durante el 2017 y continuando con las reformulaciones en la EPJA, es que se genera la *Propuesta de Bases Curriculares para la Educación de Personas Jóvenes y Adultas* (MINEDUC, 2017), con la finalidad de lograr obtener, nuevamente, un documento centralizado y consolidado como lo existía hasta el 2004 con las Bases Curriculares, en donde convergen “los avances en torno al diseño de Bases Curriculares para la Educación de Personas Jóvenes y Adultas (EPJA) y sustentar el desarrollo del proceso de Consulta Pública” (MINEDUC, 2004, p.2) la que fue realizada a partir desde el 2016, y desplegada en las organizaciones vinculadas a la modalidad educativa y, también, a sus actores.

Este original está construido en base a dos principios orientadores: **enfoque de Derecho e Inclusión Social**; y aborda un “propósito formativo integral, en que se enfatiza la formación ciudadana y la formación para el trabajo” (MINEDUC, 2004, p.3). En el apartado de **Conceptos Claves** (ibídem, p.4), se define: **Bases Curriculares, Objetivos de Aprendizaje (OA), Enfoque por Competencias, Perfil de Egreso, Ámbitos de Formación y Propósitos Formativos**. El querer tener en mano lo antes citado para el documento del 2004 en relación a lo que, para el 2017 el MINEDUC propone en el escrito, nos permite tener un relato, un hilo narrativo que por más reformas que existan, persiste una ideología curricular muy clara, tal como lo mencionamos en párrafos anteriores aludiendo a Grundy; sin embargo, el original que desarrollamos en este apartado no da por implícito ni lecturas subjetivas sobre la arquitectura, diseño y desarrollo curricular que tendrán las nuevas Bases Curriculares de la EPJA: predomina y se consagra oficialmente el **Modelo Curricular Basado en Competencias**.

Macrotendencias en los estudios e investigaciones nacionales: alfabetización, democratización y cobertura en la Educación de Adultos.

La preocupación imperante por alfabetizar a la población Latinoamericana y de El Caribe, ha sido la máxima tanto de las organizaciones multilaterales como la OEI y de la UNESCO, teniendo a los países participantes de estas como principales actores en la toma de decisiones sobre las directrices y declaraciones sobre la EPJA a nivel regional (elemento desarrollado en nuestra primera parte del Estado del Arte).

Durante la CONFINTEA¹³ VI (2009), se desarrollaron ciertos objetivos que apuntan a:

“Promover el reconocimiento del aprendizaje a lo largo de toda la vida, cuyo fundamento es la alfabetización; destacar el papel decisivo que han de desempeñar el aprendizaje y la educación en la realización de los programas internacionales actuales de educación y desarrollo; dar un nuevo impulso al compromiso político en este ámbito y preparar instrumentos de información que permitieran pasar de la retórica a la acción” (UNESCO, 2013, p.6).

¹³ Conferencia Internacional de Educación de Adultos de la UNESCO.

Por tanto, la EPJA es comprendida como un tema político, en donde los países – conjuntamente con la UNESCO- se comprometen a llevar a cabo la construcción de políticas públicas en donde se promueva un ambiente apto para la alfabetización de jóvenes y adultos que no tuvieron la posibilidad de percibir educación o fueron desertores del sistema regular.

Es así que

“en este sentido el objetivo central para los países latinoamericanos es elevar el nivel de desarrollo de sus pueblos a partir de incrementar el nivel de vida de sus ciudadanos, y una de las posibilidades para lograrlo es a través de la educación y formación del capital humano” (Ortiz Murillo, 2007, p.2).

Por tanto, la democratización en tanto al acceso que los ciudadanos puedan tener a la educación (y formación continua) y los procesos de alfabetización (programas), es uno de los ejes conductores. En Chile, la preponderancia del elemento *acceso* ha ido *in crescendo*, puesto, que se develan las cifras proporcionales donde, 1 de cada 5 adultos en Chile no ha terminado su enseñanza básica (EMOL, 2013), por consiguiente, no han cursado, asimismo, la Enseñanza Media regular. Según los datos que cita EMOL que fueron publicados por la Corporación Crece Chile, “más de 2,2 millones de adultos no completó su enseñanza básica, lo que equivale al 18,9% de los mayores de 19 años en el país” (EMOL, 2013), asimismo, de esta cifra total, “casi medio millón de personas (445.410) no recibió ningún tipo de estudios formales, es decir, que ni siquiera ingresó a primero básico” (ídem). Por tanto, la acción más lógica que debería provenir del Estado sería crear y reforzar las políticas públicas para la retención del alumnado en el sistema escolar regular y, para paliar la situación actual, fortalecer las unidades educativas que ya están en el país y abrir más colegios para adultos, por consiguiente, lograr asegurar los tres principios que hemos nombrado: cobertura, alfabetización y democratización.

El Centro de Estudios MINEDUC, en su documento de trabajo n°7 (2017), los datos se actualizan en tanto a las consecuencias de no completar la educación media para la población adulta, a partir de las mediciones PIAAC-OECD. De acuerdo con las cifras oficiales, existe “una alta proporción de la población adulta en Chile [que] posee un bajo nivel educativo, lo que se expresa en que el 48,2% de la población mayor de 25 años no ha completado los 12 años de escolaridad obligatoria” (p.5); por otro lado, las estadísticas disponibles arrojan que “el 42% de la población mayor de 25 años no ha completado la educación media en Chile” (EMOL, 2013, p.8). Un dato no menor, es que

“según registros administrativos del Ministerio de Educación, la EPJA en modalidad regular cuenta con 137.737 estudiantes matriculados en 2017. El 71% de estos tiene menos de 24 años y responde a un perfil claro: desertores del sistema regular debido a razones económicas, laborales, maternidad precoz, entre otras” (p.10).

En medio de la indagación y recolección de información, es que nos hemos enfrentado con investigaciones subvencionadas tanto con fondos públicos como privados, que propenden a la temática de la alfabetización en relación, en baja escala, con la interacción de este proceso con las tecnologías de la información y comunicación, presentándose como experiencias-estudio de casos únicos, prioritariamente. Es así como sólo en el repositorio digital de CONICYT/ANID, con data no superior a 18 años, hallamos las siguientes investigaciones:

1. “Diseño de un modelo de autoaprendizaje en base a competencias sobre la plataforma TI para nivelar la educación de adultos: factor crítico para aumentar la competitividad de sectores productivos estratégicos” (2002).
2. “Diseño de metodología educacional en alfabetización funcional para el desarrollo local en contexto intercultural” (2001).
3. “Diseño de un modelo de autoaprendizaje en base a competencias sobre plataforma ti para nivelar la educación de adultos: factor crítico para aumentar la competitividad de sectores productivos estratégicos” (2002)
4. “Diseño, aplicación y transferencia de Modelos de Intervención Educativa para adolescentes infractores de la Ley Penal, en el marco de la ejecución de sanciones o medidas no privativas de libertad” (2002)
5. “Literacidad en adultos. Determinantes cognitivos y motivacionales del aprendizaje de la lectura y la escritura” (2006).
6. “Impactos de un taller de alfabetización de adultos en la vida cotidiana de sus participantes” (2009).
7. “Factores asociados al éxito de los programas de reinserción educativa de jóvenes desertores del sistema escolar: la evaluación de la experiencia chilena” (2012)
8. “Lógicas de pensamiento disciplinar y pedagógico que movilizan, articulan y/o configuran estudiantes de pedagogía en Educación Media en el proceso de Práctica Profesional” (2016)¹⁴

¹⁴ La presente investigación se ampara, según registro CONICYT/ANID, como tesis perteneciente al proyecto, tributando desde la perspectiva de Educación de Adultos. Referirse a: <http://repositorio.conicyt.cl/bitstream/handle/10533/202035/11121312.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

9. “Factores que inciden en el desarrollo de una oferta educativa para atender la continuidad educativa de niños, niñas y adolescentes que están fuera del Sistema Escolar Formal y que son atendidos por las “Escuelas de Segunda Oportunidad” (2016) ¹⁵

La mayoría de las investigaciones expuestas con antelación, se hallan enmarcadas en proyectos promocionados por CONICYT, mediante adjudicaciones de FONDECYT Iniciación, FONDECYT Regular o Proyectos I+D; en el caso del número 9, es una tesis de Magíster en Antropología y Desarrollo de la Universidad de Chile elaborada por Gisela Hernández (2009). Es así, que podemos establecer que existe una tendencia clara hacia la alfabetización: sea en sus impactos en contextos heterogéneos e interculturales, en ambientes TIC's, procesos psicocognitivos y motivacionales; pero siempre va hacia la alfabetización. No obstante, existen tres (3) proyectos FONDECYT, en donde articulan tanto metodologías como formulación propiamente tal de la investigación, a aspectos de prácticas pedagógicas en aula, formación del profesorado, reinserción de adolescentes a la educación en modalidad EDA y desarrollo de programas de segunda oportunidad para niños y adolescentes. En estos tres proyectos puntualizados, quien suscribe, ha participado como investigadora de campo y, por supuesto, la asociación de la presente a uno de estos como *tesista*.

Sobre la actualización y constante generación del saber y conocimiento en torno a la EPJA, la Universidad de Playa Ancha desde el 2015 (-2019) publica la revista digital “*Educación de Adultos y Procesos Formativos*” ISSN (e) N° 0719-6997¹⁶, en la que da espacios a diversidad de escritos e investigaciones aplicadas en América Latina, Centro América, El Caribe y otros territorios que resulten significativos y nutritivos para nuestra realidad nacional.

Por otro lado, la Universidad Academia de Humanismo Cristiano, mediante la revista digital y análoga “*Revista de Pedagogía Crítica Paulo Freire*”¹⁷, también ha ido dando campo y cabida a investigaciones relacionadas con la Educación de Personas Jóvenes y Adultas, experiencias que tal como la revista de la UPLA, relevan escritos tanto nacionales como internacionales. De esta, rescatamos un artículo interesante que desvela las experiencias populares y pedagogía crítica,

¹⁵ Autora de la investigación presente participó como investigadora asociada del proyecto descrito, siendo parte del Programa Interdisciplinario de Investigaciones de Educación (PIIE).

¹⁶ Para más referencia sobre la revista y sus ediciones: <https://www.educaciondeadultosprocesosformativos.cl/revista/>

¹⁷ Para más referencia sobre la revista y sus ediciones: <http://revistas.academia.cl/index.php/pfr/issue/archive>

publicado por Daniel Carceglia que se titula “*Educación popular y alfabetización de jóvenes y adultos. Lectura del mundo para construir escritura*” (2012). Este escrito apunta hacia una reflexión

“sobre la experiencia de un taller de formación de educadores populares que se desempeñaban como alfabetizadores de jóvenes, adultos y adultas. A partir de la formación teórica, el acompañamiento y la reflexión de la práctica, se intentaron identificar las prácticas de lengua escrita en el mundo sociocultural de las y los participantes conocer y reflexionar sobre cuáles de estas prácticas son valoradas por ellos y ellas; e intentar comprender las relaciones que dan en entre el conocimiento del mundo social y el uso de la lengua escrita en diversos contextos.” (Carceglia, 2012, p.99).

Siendo este último, uno de carácter crítico, con perspectiva freiriana de la educación de adultos que puede encontrar sus raíces en las experiencias y teorías del pedagogo brasileño que ha expresado en sus diversas publicaciones sobre Pedagogía de Adultos y las metodologías de alfabetización por medio de la resignificación de la enseñanza de la lengua, en cuanto a su lectura y escritura. También este escrito apunta a la alfabetización y estudio de caso, desde la tradición epistemológica cualitativa.

Capítulo II: Problema de Investigación

Formulación del problema de investigación

A finales de la década de los ochenta y, durante los primeros años de los noventa de la centuria pasada, las investigaciones en educación dedicaron un material no menor sobre la Educación Escolar de Adultos. Las investigaciones se abocaron a la Educación Popular, sus experiencias y vivencias dentro de esta, desde la óptica del Educador e investigador que, aplicando metodologías etnográficas, lograron relevar escenarios que, hasta ese entonces, no eran ahondados. El Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación (PIIE), levantó un material interesante desde ese foco y perspectiva, de la mano de Rolando Pinto y Abraham Magendzo, quienes lideraron varias investigaciones al respecto. Asimismo, el Ministerio de Educación (MINEDUC), también desde su posición como organismo estatal, abordó la Educación de Adultos en compañía del Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP), quienes utilizando como plataforma de publicación y divulgación la “Revista Educación”, promovieron el acercamiento hacia la Educación de Adultos. Todo esto, se presenta como un insumo importante para más adelante, donde la Educación de Adultos comienza a vivenciar reformas en su currículo.

Durante 1996 y 1997, frente a las nuevas dinámicas sociales y culturales, el MINEDUC realiza un trabajo sobre el currículo de Educación de Adultos, proponiendo una reestructuración que establece los Sectores de Aprendizaje y subsectores. En paralelo con ello, las investigaciones en el campo de la Educación de Adultos sufrieron una baja a nivel nacional en cuanto a producción intelectual. El PIIE, CIAE¹⁸ y otras entidades de investigación en educación, centran sus esfuerzos a la evaluación, tecnología educativa y políticas públicas, apuntando hacia la equidad e igualdad de oportunidades; y la Educación Escolar de Adultos ya no tiene la preponderancia de antes, y se vuelcan los esfuerzos hacia la Educación Permanente y Capacitación de jóvenes y adultos, entregando una nueva configuración a lo que es ChileValora y SENCE. Asimismo, las investigaciones llevadas a cabo en los últimos 18 años y que están en los registros CONICYT y de

¹⁸ Centro de Investigación Avanzada en Educación, perteneciente a la Universidad de Chile.

las universidades (*cybertesis* y otros fondos), poseen tendencias a temáticas como *deserción escolar, tecnologías, alfabetización, cobertura y educación popular* (no institucional) y *educación en adultos mayores*.

Ya para el 2006 y 2007, se realiza una reforma curricular en la Educación de Adultos, agregando una nueva área curricular: el Currículo de Formación Instrumental. Esta innovación se direcciona hacia la necesidad de dar herramientas de empleabilidad a los estudiantes de la EPJA, integrando cuatro nuevas Asignaturas¹⁹ al Currículo de Adultos, que están enfocadas hacia el desarrollo de competencias laborales y de inserción al mercado del trabajo. Por otro lado, se comienza a implementar, según el Artículo 4° del Decreto 332/2011, un nuevo rango etario para la matrícula de la Educación Escolar de Adultos acorde a los niveles de Básica y Media; en tanto, en el Artículo 5° del mismo Decreto, se establece un dato no menos importante: flexibilidad sobre un 20% de la matrícula total, para ingreso de estudiantes que estén bajo los límites de edad de admisión para cursar la educación regular y flexible de adultos, con un tope mínimo de 14 años para los niveles de básica y media. Lo último, planteándose como una vía para que los jóvenes que han desertado de la Educación Regular puedan terminar sus estudios en *otra* modalidad y logren certificar sus niveles escolares. Para esas mismas fechas, se da a conocer la encuesta CASEN la que enuncia que 5,2 millones de chilenos mayores de 15 años no han terminado sus estudios escolares. La situación no es menos grave.

Con relación a la Tasa de Abandono General en la Educación Regular que se ha observado para el 2011, fue de un 2.1% la que “presenta magnitudes superiores en la enseñanza media, con el nivel más alto en primero medio” (Centro de Estudios MINEDUC, 2013, p. 10), coincidiendo en que la mayoría de los estudiantes de ese nivel están, en promedio, por los 14 años, mismo rango que se ha establecido como excepcional para matricularse en la educación de adultos (básica y media). Según datos de la UNESCO (2013), Chile para el 2011 tenía 161.026 matriculados de hasta 24 años en Básica y Media, lo que significaba un 59% de la matrícula. En ese sentido, observamos que existe un nuevo actor socioeducativo: los jóvenes estudiantes de la EPJA de entre 14 y 24 años de edad. Asimismo, durante el 2014, recién se enviaron las orientaciones para la adecuación del currículo de Formación Instrumental a los CEIA y colegios con Tercera Jornada, en donde se sugieren métodos de implementación de este en las aulas de la EPJA de Enseñanza Media. Los y las docentes y los mismos CEIA, se han visto enfrentados a insumos socioeducativos que, hasta

¹⁹ Las cuatro asignaturas del Currículo de Formación Instrumental que se añadieron al Currículo de Educación de Adultos son: *Convivencia Social* (MINEDUC, 2007), *Consumo y Calidad de Vida* (MINEDUC, 2007), *Inserción Laboral* (MINEDUC, 2007) y *Tecnología de la Información y de las Telecomunicaciones* (MINEDUC, 2007).

hace un par de años atrás eran impensados: han tenido que repensar su Práctica Pedagógica y las dinámicas socioculturales que se dan al interior de los establecimientos de Educación de Adultos.

Hasta hace tiempo atrás, en el MINEDUC, se estaba trabajando lo que será la Reforma Educacional que también involucra a la Educación de Personas Jóvenes y Adultas en su aspecto curricular y administrativo; no obstante, no se ha planteado una consulta vinculante con los estudiantes que participan en la EPJA, como tampoco se ha pretendido tener una retroalimentación por parte de los procesos internos a nivel curricular, didáctico y evaluativo de los CEIA, considerando la integración del nuevo actor en la población de estudiantes. No hay insumos – aparentemente- a nivel de comunidades escolares ni de sus actores sociales involucrados, sobre las y los jóvenes menores de 24 años, considerando que concentran un 59% de la matrícula en los establecimientos educacionales de adultos y de tercera jornada a nivel nacional; asimismo la UNICEF (2014) enuncia que “el porcentaje de jóvenes entre 15 y 24 años que no cursan estudios ni trabajan (...) en 2006, esta cifra era de un 19% y en 2011 subió a un 20,5%”.

Por otro lado, en 2008 se promulga la Ley Penal Juvenil N°20.084, en donde los menores de edad desde 14 años adquieren responsabilidades penales como infractores de la ley, dando facultad a los juzgados para sentenciar con pena privativas de libertad y determinar programas de reinserción social (en contextos de encierro). No obstante, la ley chilena no reconoce a estos mismos jóvenes que tienen responsabilidad penal frente a la sociedad, como un sujeto ciudadano activo y participe de las decisiones sociopolíticas nacionales, tal como lo es la elección de los representantes legislativos, ejecutivo del país y otros cargos de representatividad democrática; no es sino hasta los 18 años que estos y estas jóvenes pueden, a voluntad y decisión propia, ejercer el derecho a sufragio electoral²⁰: sin embargo, esto no significa que, necesaria y explícitamente, los jóvenes hagan uso de éste derecho, e incluso, haciéndolo, no implica que tengan una verdadera voz en la construcción del proyecto de la sociedad chilena, tal y como el gran porcentaje de otros grupos y minorías sociales.

Entonces, estas *juventudes* que experimentan la Educación Escolar de Adultos y que se hallan entre los 14 y 18 años de edad, y que también están conviviendo con y en un país, en donde están entramados en un cuerpo legal que los considera imputables frente a la ley penal, pero que no son considerados ciudadanos con ejercicio efectivo de los dispositivos democráticos desplegados o como insumo sociopolítico de las demandas sociales, deben enfrentarse a un nuevo escenario

²⁰ Dicho tema enunciado, será ampliamente abordado en el marco teórico referido a *juventudes*.

educativo el cual plantea un currículo que ha sido diseñado, con especial énfasis, para adultos que ya están insertos o buscan reinsertarse en lo laboral y que muchos de ellos ya tienen una experiencia de vida absolutamente más avanzada y, que, probablemente, este mismo currículo no sea de una pertinencia ni empatía para con estas *juventudes*, comprendiendo su foco y dirección (hacia los adultos), generando choques generacionales o tipos de roce en la comunidad escolar o, en sí, en el currículo, sus adecuaciones, lecturas y necesidades más profundas como jóvenes ¿cómo estos jóvenes logran convivir en un contexto educacional rodeados de pares que son adultos?, ¿de qué forma logran compatibilizar la juventud con un currículo que, tal vez, no logre captar sus necesidades y metas?, ¿cómo armoniza el currículo escolar de la EPJA un aula que más allá de tener diversidad en el aprendizaje, contiene sujetos con brechas generacionales? ¿Podrá ese currículo impartido en la EPJA tener un correlato que pueda solventar las necesidades multifactoriales de las juventudes que asisten a la Modalidad Regular? También, en otra arista (que podría abordarse en una investigación aparte) y como factor relevante a observar en la totalidad de la problemática, pero que no abordaremos en la presente tesis: ¿cómo aborda los y las docentes las contextualizaciones curriculares que se han de aplicar en el aula, considerando las brechas generacionales presentes en sus estudiantes? Existen más preguntas, pero, estas son unas de las tantas que se nos han presentado en este escenario investigativo.

Respecto a lo ya narrado y, en relación con una “segunda oportunidad” tal como se la plantea la EPJA en Chile según directrices del MINEDUC, las herramientas sociolaborales integradas al currículo de Adultos (Formación Instrumental) y la falta de consulta ciudadana por parte del Estado para con los jóvenes es que encontramos pertinente preguntarnos:

¿Cuáles son las tensiones existentes entre las necesidades educativas y sociopolíticas de jóvenes de 14 a 18 años y el currículum de Formación Instrumental impartido en la Modalidad Regular de la EPJA?

Objetivo general de investigación

Develar las tensiones existentes en cuanto a la pertinencia del currículum de Formación Instrumental de la Educación de Personas Jóvenes y Adultas, respecto a las demandas educativas y sociopolíticas de los y las estudiantes de 14 a 18 años, que asisten a la modalidad regular en un CEIA de la Región Metropolitana.

Objetivos específicos de investigación

- a) Analizar las intencionalidades sociopolíticas imbricadas en el currículum de Formación Instrumental impartido en el Nivel Medio de la Modalidad Regular de la EPJA.
- b) Analizar las arquitecturas y estructuras curriculares mediante los Programas de Estudios que son actualmente implementados en los Niveles Medios de la Modalidad Regular de la Educación de Adultos, con énfasis en la formación instrumental.
- c) Identificar si las asignaturas de Formación Instrumental de la EPJA poseen un correlato significativo con los contextos socioculturales y las necesidades propias expresadas por jóvenes de entre 14 a 18 años que asisten a un CEIA de la Región Metropolitana.
- d) Caracterizar las tensiones y desafíos socioculturales que experimentan los *jóvenes* al asistir a un CEIA de la Región Metropolitana.
- e) Tensionar teóricamente el concepto *juventudes* desde las construcciones multidisciplinarias y epistemológicas contemporáneas, para poder configurarlo como sujeto que es-está en un sistema.
- f) Analizar el posicionamiento de Chile en el contexto mundial y Latinoamericano respecto a la Educación de Adultos, de acuerdo con los antecedentes de evidencias empíricas, convenciones y tratados internacionales sobre la EPJA.

Capítulo III: Marco Teórico

Ciñéndonos bajo la premisa de lo anterior expuesto, tanto en el Estado del Arte como en el Problema de Investigación, es que hemos relevado que los puntos de interés del grueso de las investigaciones emprendidas en los últimos años, están centrados prioritariamente en democratización en tanto al acceso al Derecho de la Educación de todo individuo, experiencias y éxitos de programas de reinserción laboral y social en contextos de la EPJA y/o de encierro; y procesos de alfabetización instrumental (habilidades lecto-escritoras y matemáticas) en adultos. Mas, nuestra investigación y, ciertamente, este marco teórico, apunta a revisar y reconceptualizar la EPJA (sus actores, espacios y currículo) desde otros puntos de vista, intentando desarrollar aristas que abordan al fenómeno en veredas distintas a las que ya se ha trabajado con antelación.

A su vez, aclaramos que, frente a la incuantificable cantidad y variedad de autores y teóricos asociados al *Currículum*, daremos cuerpo a un constructo específico apelando a investigadores puntuales que, a parecer nuestro, permita posicionarnos desde una vereda epistemológica en tanto quien suscribe, se sienta representada ontológica y axiomáticamente al respecto. Aspecto que será longitudinal con todo el marco teórico levantado en este capítulo y a las construcciones de los conceptos ya declarados.

Nos interesa de manera imperiosa, establecer el relato epistemológico e histórico que se ha ido desarrollando sobre las construcciones de los *sujetos* en torno al *ser-estar*, comprendiéndose en sus espacios, en sistemas, en sociedades y en sí mismo, pues, es desde ahí, que podremos imbricar aquello con lo que, inexorable, nos otorga un puente en tanto a episteme a lo que son las *juventudes* como un *sujeto* que es y está. Sin embargo, establecemos un anexo teórico sobre el recorrido histórico-epistemológico del constructo *sujeto* desde la mirada europea, que rescataremos durante el análisis de datos. En tanto para *jóvenes*, lo haremos comprendiéndolo inmerso en estructuras sociopolíticas, jurídicas y culturales, que condicionan su ejercicio de *sujeto*, en tanto sus Derechos como su desarrollo psicosocial y cultural, para construir un concepto de *jóvenes* para que, desde ahí, podamos ir comprendiendo a nivel sujeto/objeto a las *juventudes*/Educación de Personas Jóvenes y Adultas, en el siguiente apartado.

Empero y dando vírgula entre lo que precede y lo que deseamos en esta investigación, es que delimitamos que abordaremos la construcción de lo que *nos* significa la Educación de Personas

Jóvenes y Adultas, entendiéndola en un panóptico fenomenológico y epistemológico que, irreductiblemente, nos ha de permitir analizarla y dar consistencia a lo que sería, desde *nuestro* propio concepto.

Currículum Educativo. Narrativas epistemológicas, teóricas y recorridos históricos.

Cuando nos proponemos hablar de *currículum educativo*, se nos presentan ciertos nombres y constructos epistemológicos los que nos colaboran en la articulación discursiva de este, según como lo deseamos abordar. Sin embargo y a ciencia cierta, los investigadores que se han dedicado al estudio del currículo educativo son bastantes, lo que nos dificulta la condensación de información sobre la estructuración de un marco teórico sobre este. Aun así y para efectos de la investigación, es que nos posicionaremos desde la vereda Cultural y de la Pedagogía Crítica para la comprensión y análisis del currículo educativo.

Según Grundy (1991) “el currículo no es un concepto, sino una construcción cultural. Es decir, no se trata de un concepto abstracto que tenga alguna existencia aparte de y antecedentes a la experiencia humana” (p.19), por tanto, es “una forma de organizar un conjunto de prácticas educativas humanas” (ibídem, p.20). El libro “Producto o Praxis del Currículo” (Grundy, S., 1991) realiza un acercamiento y lectura sobre los diseños curriculares desde la teoría de “los intereses constitutivos del conocimiento” que desarrolló el filósofo alemán Jürgen Habermas, apunta a desenvolver los intereses fundamentales que influyen en la forma de la construcción el conocimiento en los humanos. Habermas

“señala tres intereses cognitivos básicos: técnicos, prácticos y emancipadores. Estos intereses constituyen los tres tipos de ciencia mediante los que se genera y organiza el saber en nuestra sociedad. Estas tres formas de saber son la empírico-analítica, la histórico-hermenéutica y la crítica” (ibídem, p.26).

Es así que Grundy para la lectura del currículo, propone tres racionalidades posibles que realizan influjo directo en los diseños y constructos epistémicos del currículo, tanto desde la intencionalidad sociopolítica y cultural hasta el desarrollo del documento que da corporeidad a los saberes a transmitir.

Una primera racionalidad, es la que posee *interés técnico*, en donde se devela “una orientación básica hacia el control y gestión del medio” (ibídem, p.27), por tanto, esta racionalidad estaría en directa correlación al saber que es generado por “la ciencia empírico-analítica [que] se basa en la experiencia y la observación, propiciada a menudo por la experimentación” (ídem). Esta racionalidad está correlativa a lo que es la corriente del Positivismo, por tanto, esto posee una capacidad predictiva basándose en los antecedentes y *modas* que un comportamiento, acción o situación presente durante un período de tiempo sostenido.

La segunda racionalidad, responde al *interés práctico*, en donde el control se ve desplazado por lo que es la comprensión. Sin embargo, esta *comprensión* no se plantea como un instrumento o herramienta para lograr abordar el ambiente en su totalidad para su manipulación o alteración, sino que es un “interés por comprender el medio de modo que el sujeto sea capaz de interactuar con él” (ibídem, p.30). Es un vehículo de comprensión de la sociedad, de sus estructuras, de sus dinámicas y orientaciones, en pos de una convivencia armoniosa entre el sujeto y su comunidad. No se pretende un replanteamiento de las estructuras, ni la alteración del ambiente. Se desea vivir, convivir con esas estructuras, con esos sujetos, consigo mismo, mas no propende a la profundización de cuestiones culturales para una reformulación de los cánones supraestructurales predeterminadas por consensos sociohistóricos. Por otro lado, una tercera racionalidad, la perteneciente al *interés emancipador*, conlleva el ejercicio de la *emancipación* en donde importa tanto el sujeto como lo colectivo y las proyecciones dialécticas mutuas que se desenvuelven entre lo singular y lo plural. Es así que, para la comprensión de esta racionalidad, nos acogemos en la *Teoría Crítica* que ha sido desarrollada durante el siglo XX por la Escuela de Frankfurt, la que en forma fructífera ha forjado una cantidad inmensa de investigadores y teóricos, abordando diversos campos para su análisis, tal como la Educación y Pedagogía, Sociología, Antropología, Historia, Comunicación, Lingüística y Lenguaje, etc. Este interés y racionalidad persigue la capacidad de emancipación del sujeto de las estructuras opresoras, de lo externo a él, usando en forma consciente su autonomía movilizadora en tanto responsabilidad que este tenga para consigo mismo como para su comunidad. Inexorablemente, esta racionalidad está profundamente ligada a las ideas de Justicia e Igualdad (Grundy, 1991), emanadas desde los postulados desarrollado por Karl Marx sobre la Lucha de Clases y de la Dialéctica y antítesis Hegeliana. Por tanto, el

“currículum emancipador implicará a los participantes en el encuentro educativo, tanto profesor como alumno, en una acción que trate de cambiar las estructuras en las que se

produce el aprendizaje y que limitan la libertad de modos con frecuencia desconocidos. Un currículum emancipador supone una relación recíproca entre autorreflexión y acción” (ibídem, p.39).

Es así como esta racionalidad e interés nos ofrece la posibilidad de abordar el currículum en su constitución epistémica como un dispositivo cultural, político y social, con dimensiones profundas sobre lo que respecta el *poder* (visto desde Foucault), las reproducciones culturales (Bourdieu) y la perpetuación del orden hegemónico *societal* (McLaren y Apple).

El Currículo Educativo como construcción social del conocimiento y mantenimiento del orden y poder sociopolítico.

Ivor Goodson (2003) plantea que “el currículum escolar es un artefacto social, concebido y elaborado con propósitos humanos deliberados” (p.41), por tanto, un dispositivo social que es implementado en un ambiente de profunda socialización, como lo es la *escuela*. La cultura prescriptiva planteada desde los Marcos Curriculares, comprendido como documento oficial, se transplanta en forma íntegra a la escuela, para la reproducción de los saberes y cultura que este currículum contiene en sí mismo.

Fiala (2008) enuncia que “los sistemas educativos reflejan y a su vez son configurados por procesos ideológicos y organizacionales en el nivel individual, grupal, social e incluso mundial” (p.47), por tanto, podemos situar a la escuela, como lugar de concreción más próximo del sistema sociopolítico como “un dispositivo de generación de ciudadanos... [que, a su vez] es un aparato de inculcación ideológica de las clases dominantes que implicó tanto la dependencia como la alfabetización masiva” (Pineau, 2001, p.2), en tanto

“la escuela educa y socializa por mediación de la estructura de actividades que organiza para desarrollar los currícula que tiene encomendados. Función que cumple a través de los contenidos y de las formas de éstos, y también por las prácticas que se realizan dentro de ella”²¹ (Gimeno Sacristán, 2000, p.20).

²¹ Edición en portugués. Traducción hecha por quien suscribe.

Esto, nos lleva a realizar un puente entre el espacio de socialización (escuela) y el contenedor de la cultura (currículo educacional), como elementos consustanciales entre sí.

Así mismo, Basil Bernstein (1980) -desde la Sociología- propone que “el currículum define lo que se considera el conocimiento válido, las formas pedagógicas, lo que se pondera como la transmisión válida del mismo, y la evaluación define lo que se toma como realización válida de dicho conocimiento” (p. 47), por tanto, el currículo se traduce en “las formas a través de las cuales la sociedad selecciona, clasifica, distribuye, transmite y evalúa el conocimiento educativo considerado público, refleja la distribución del poder y los principios de control social²²” (ibídem, p.47). Es así que “el acto de selección es un acto político, además de técnico-pedagógico” (Magendzo, 2008, p.113), por tanto, repercute en las dimensiones sociales y culturales de los sujetos –e instituciones- que componen los sistemas educativos, en donde en forma correlativa al relato, se observan las dinámicas de poder intrínsecas que son contenidas en los sistemas y las posibilidades de reproducción de una cultura y de normas sociales, previamente consensuadas por una elite social, que ostenta el poder y las facultades de decisión por sobre un *pueblo* que ha sido invalidado para la elección de sus conocimientos, saberes y determinación cultural propia; por conclusión, una imposición supraestructural de culturas dominantes por sobre el dominado, generando tensiones dialécticas per sé.

Las lecturas hechas a las currículas, se han acercado a concebirlo como un instrumento de homogeneización de las masas, de la estructuración tanto de las personalidades, comportamientos, relaciones intersubjetivas de los sujetos y de sus dinámicas sociales. Está inmerso en el dispositivo curricular, la inherencia del *poder* y el *orden*, el que se concretiza en el ambiente escolar y sus dinámicas más profundamente socio-antropológicas.

Considerando el análisis hecho por Caruso (2005), basándose en la teoría Foucaultiana de *orden* y *poder*, nos aproximamos al concepto de *disciplina*, el cual apunta a las

“técnicas corporales dirigidas a los individuos (a todos y a cada uno de ellos) [que] proporciona (...) las condiciones para producir un espacio de experiencias de **orden** (y ordenancista), en el cual el sujeto disciplinado podía practicar y desenvolver una economía del control” (p.42).

²² Traducción hecha por quien suscribe.

Es decir, la *disciplina* apunta al autocontrol y autocontención del sujeto para lograr insertarse en una sociedad que posee elementos de convención para la cohabitación, propiamente tal. La Educación y, especialmente el Currículo, son vehículos apropiados y pertinentes para moldear las conductas físicas, cognoscitivas y culturales de los sujetos: establece un **orden** geoespacial determinado por una jerarquización (**poder**) social perteneciente a la base de “quién posee el saber y quién debe receptar ese saber. Es en este punto, donde la estructuración de los saberes, determinado por el currículum, ejerce lo gravitante de la palabra poder, pues el currículum adquiere unas configuraciones determinadas” (Bolívar, 1999, p.29) lo que permite delinear los parámetros de la enseñanza y del conocimiento a transmitir.

Popkewitz (2009) habla sobre “El gobierno del alma: la resolución de problemas como **ordenamiento** del interior de la mente” (p.159), demostrando por medio de la creación de las disciplinas²³ el ordenamiento sufrido por el enseñante-enseñando que proviene desde la estructuración curricular específica. Dicho orden, más que **ordenar** el cuerpo (como lo plantea la *disciplina* foucaultiana), desea hacer ese ejercicio en la cognición del sujeto que aprende, construyendo estructuras mentales de contención y regulación propia, intentando un fin psicosocial en el ser.

Desde la perspectiva de los *estudios culturales* desarrollado por Tadeu Da Silva (2014), podemos observar que la pedagogía y, en especial el currículum escolar, se basa en un acto de la cultura que, a su vez, “se constituye [también] como un sistema de significación (...) y como sistema de significación, todo conocimiento está estrechamente vinculado con las **relaciones de poder**” (p.173).

El **poder** y sus dinámicas pueden ser abordados como “procesos culturales orientados por relaciones sociales asimétricas” (ídem) las que tienen por intención el mantener el *status quo* de una sociedad que debe estar jerarquizada para un “correcto funcionamiento”. Ordenamiento y Poder que se han de reproducir por medio del currículum prescriptivo, en un ambiente determinado, formal y mediado.

En un orden historiográfico, en la *Medii Aevi*²⁴, hallaremos una sociedad que ha heredado del Mundo Antiguo (sea del Occidente o de Medio Oriente) una estructura societal que estaba

²³ Comprender en éste sentido el concepto de *disciplinas* como asignaturas que estructuran el documento curricular formal.

²⁴ El concepto *Medii Aevi* (lat.) castellanzado es Edad Media.

jerarquizada en castas, las que son proyectadas en forma sostenida y longitudinal hasta los albores de la Edad Moderna (europea²⁵), mutando en este período histórico en una dinámica de *clases sociales*. El **poder**, tanto en la Edad Media como en parte de la Modernidad, tenía un carácter divino eclesiástico, dogmático, inefable e irrefutable. El **poder** proviene de Dios, quien es el que **ordena** tanto a las sociedades, en su individualización como en su orgánica de masas. Cabe destacar que *ese* dios apela a la tradición judeocristiana y, que, a su vez, se enfrenta con el dios islámico (Allah), provocando un choque cultural que, hasta la actualidad se puede visualizar como *Oriente versus Occidente*²⁶. Estas “diferencias culturales (y, en realidad, las que se presentan sobre el escenario) no pueden concebirse separadas de las **relaciones de poder**” (Tadeu Da Silva, 2014, p.105), pues hemos de recordar que, bajo estas *diferencias culturales* es que los polos intentan ejercer el influjo del poderío inherente autoconcedido (y autocreado según la imagen propia) por sobre la otra punta, argumentando superioridad bajo algún precepto²⁷.

El **poder** también, dentro de su orgánica, posee características *económicas* como un elemento gravitante en sí. Desde la *biopolítica*, el **poder** sobre la educación y el currículum (y, por ende, sobre lo qué, cómo y a quiénes se enseña) lo detenta el Estado, modificando su matriz a un Estado Docente y benefactor quien internaliza a la *educación* como un derecho fundamental e inalienable de cada individuo y, en sí de la sociedad; por ende, es el Estado quien puede y se –auto- faculta sobre el legislar respecto a este tema y, a su vez, ejercer la regulación necesaria en el sistema educativo tanto en su dimensión endógena (lo que está dentro de la comunidad educativa) como exógeno (lo que está afuera de la comunidad y de las aulas, respondiendo a características de políticas públicas). Empero, es que las facultades de decisión sobre el diseño y desarrollo curricular recaen sobre los hombros del Estado y su burocracia asociada, que moviliza y encausa estos procesos en el Ministerio respectivo. Caruso (2005), enuncia que “la reforma de la enseñanza se presenta más bien como un aliado de los esfuerzos económicos por obtener trabajadores con cualificaciones clave[s] para los nuevos tiempos” (p.19), lo que nos lleva a presenciar cómo el Estado utiliza sus facultades –y, claramente, su **poder**- para guiar –**ordenar**- la sociedad con fines económicos, estructurando

²⁵ Es preciso realizar esa precisión de la Edad Moderna **europea**, pues, en esta misma contemporaneidad en América Latina, vivíamos un proceso diferente y que no es posible –desde mi perspectiva- homologar con algún otro tiempo de la humanidad. Algunos historiadores, hablan del siglo XVI y principios del XVII, como una etapa medieval, considerando los procesos de cristianización y evangelización vividos en el continente.

²⁶ Para leer más sobre estas tensiones discursivas enmarcadas dentro de los estudios postcolonialistas, ref: SAID, E. (1990). *Orientalismo*. Madrid: Libertarias.

²⁷ Esta superioridad inter-culturas está en tela de juicio, pues entre sí, ni siquiera representan aspectos homologables o que puedan caer en una comparación o superposición entre sí. Esta idea, también la desarrolla Tadeu Da Silva (2001).

conocimientos y saberes claves con finalidades político-económicas, forjando un prototipo de sociedad que le sea rentable al erario nacional, el sistema laboral y el mercado económico activo. Esta, es una de las tantas direcciones que puede optar el Estado para con la educación y el currículum, en todo caso.

El currículum, “más internamente (...) racionaliza los contenidos y los procedimientos para estructurar la experiencia escolar. Como tal, suele constituir un marco normativo para definir y organizar el trabajo de los profesores (...)” (Bolívar, 1999, p.29), para **ordenar** los procedimientos, procesos, crear un sistema y método el cual, actúa dinámicamente en la comunidad educativa. Acá presenciamos el *currículum oficial*, el que es presentado como un ente jerarquizante del conocimiento y ordenante de éste mismo, amparado en su carácter jurídico-normativo. La *biopolítica* (Caruso, 2005) está tácita: las políticas públicas apuntan a ejercer un **poder** y **control** por sobre las masas, mediando sus acciones por desplegando acciones coercitivas amparadas al Derecho. Regulamos a la masa y al individuo, contemplando la internalización de la *norma* como un hábito de vida que está alojado en el inconsciente y consciente del sujeto. Las estructuras mentales del **orden** se expresan en el comportamiento del cuerpo y las relaciones intersubjetivas que puedan otorgarse en las dinámicas sociales en un ambiente específico, en un territorio determinado.

La escuela, el currículum y los planes y programas de estudios emanados desde el Estado, dentro de las dinámicas del **orden**,

“diferencia muy marcadamente los espacios destinados al trabajo y al juego, a los docentes y a los alumnos, y define ciertos momentos, días y épocas como más aptos para la enseñanza, los dosifica en tiempo y les señala ritmos y alternancias” (Pineau, 2001, p.4);

también, creando así, las **jerarquías** que giran en torno a la *autoridad* del profesor, pues es este quien ostenta la “tenencia monopólica de los saberes específicos para comprender, controlar y disciplinar a los alumnos” (ibídem, p. 5), dando total facultad de guiar el proceso enseñanza-aprendizaje; es en este punto que nos encontramos con el concepto de la *Didáctica* que, si bien puede hacerse el alcance, no será abordado en la presente investigación. Éste cuerpo técnico de la pedagogía, ha sido formado para impartir la enseñanza, siendo “moldeados en instituciones específicas- las escuelas normales y la formación de los pedagogos- fundadas dentro de los sistemas educativos” (ídem), develando ya un proceso vivificado de la homogenización cultural del currículum, especificado por el Estado. Comprendiendo este proceso, es que vemos que el docente

–ya **homogenizado**–, interactúa muy fácilmente –unos más que otros– con los símbolos y los dispositivos de disciplinamiento creados para volver dóciles los cuerpos de los sujetos que aprenden ante el cambio. Pineau (2001) nos dice que:

“La invención del pupitre, el ordenamiento en filas, la individualización la asistencia diaria obligada y controlada, la existencia de espacios diferenciados según funciones y sujetos, tarimas, campanas, aparatos sicométricos, tests y evaluaciones, alumnos celadores, centenares de tablas de clasificaciones en miles de aspectos de alumnos y docentes, etcétera, pueden ser considerados ejemplos de este proceso” (p.7).

Estas ubicaciones geoespaciales y prácticas jerárquicas en la escuela, es el inicio y proyección de lo que, más adelante, ese sujeto que aprende ha de internalizar para que, cuando sea un adulto, logre desenvolverse de igual forma en la sociedad de mercado. La educación, utilizando como vehículo el currículum, “es el proceso por el cual el hombre sale de la naturaleza y entra en la cultura” (ibídem, p.9), representando en forma evidente que “nuestras ideas sobre la educación, la pedagogía y el currículum están sólidamente arraigadas en la modernidad” (Tadeu Da Silva, 2014, p.136), lo que nos hace creer, profundamente, que la educación es un motor de progreso y movilidad social, forjando un imaginario colectivo de sociedad exitista que ha logrado superarse –tanto económica, como intelectualmente– por medio de la educación –y moralización– de las masas.

La educación presenta un sistema que elucubra el **poder** y el **orden**, bajo un discurso proveniente de las élites dominantes²⁸, el que se concreta en la estructuración del currículum nacional **homogenizado** que, bajo la óptica de la *biopolítica*, actúa como un marco regulatorio, obligatorio y de carácter expansivo a toda la población. Las contiendas entre las diferencias culturales apelan a la superposición de una cultura a otra, basándose en las tensiones naturales de las **relaciones de poder** inherentes a estos escenarios; proponiendo, así, que ese currículum **homogenizado**, no corresponde a una amalgama cultural que considere una inclusión o integración multicultural, sino, que es la victoria de una estructura superior que ejerce *su* cultura, como una cultura hegemónica, representativa e identitaria. Es *la* cultura que se enseña, reproduce, internaliza, aplica y ejerce cada sujeto social (Pineau, 2005). Es una cultura que está basada en una perspectiva de ideología predeterminada.

²⁸ El tema sobre el discurso dominante que proviene desde las élites –intelectuales y económicas– y que se trasplanta a la Educación y sus sistemas en Chile, ha sido tratado por Sol Serrano, Ana María Stiven e Iván Jaksic, principalmente. Situando estos estudios históricos en el siglo XIX y albores del XX.

Siguiendo a James Paul Gee (2005), podríamos considerar que *ideología* es “una teoría social que incluye generalizaciones (creencias, afirmaciones) acerca de la forma o formas de distribuirse los bienes en la sociedad” (p.35). Cuando hablamos de *bienes*, más allá de aludir directamente a un algo concreto (tal como bienes raíces o propiedades), nos referimos a

“cosas que las personas de la sociedad creen, por regla general, que es bueno tener o malo no tener, ya se trate de la vida, el espacio, el tiempo, “buenas” escuelas, “buenos” trabajos, riqueza, categoría social, poder, control o cualquier otra cosa” (ibídem, p.35);

posibilitando una apertura polisémica del *bien* para ser comprendido, bajo nuestra óptica, como un algo más abstracto, como, por ejemplo: la cultura reproducida en las sociedades.

Considerando el contexto en el cual se desarrolla esta investigación, es que el concepto de *selección* será abordado como *selección de contenido o de conocimiento* para el currículum escolar. Es así, que “se podría sostener que el proceso de selección de los contenidos y objetivos curriculares es el quehacer central del currículum, en especial, cuando se hace referencia a un currículum oficial- nacional- básico- común” (Magendzo, 2008, p.113), proponiendo de este modo, que el currículum juega un papel de herramienta para la homogenización cultural social, por medio de la selección del conocimiento y, que se difunde e implementa, en las comunidades escolares. Magendzo (2008), también declara que “el proceso de selección se convirtió en un espacio de encuentro entre intereses de poder, lo que exigió la búsqueda de equilibrios consensuados” (ídem), promoviendo las consultas a distintos actores de la sociedad y del sistema educacional (Osandón, 2007; Gysling, 2003; Dussel, 2005; Magendzo, 2008) para la construcción de un currículum nacional. Es decir, que

“el acto de seleccionar los contenidos curriculares y jerarquizarlos (...), es un acto político y técnico- pedagógico, dado que hay que elegir entre diversas opciones que están en juego en una determinada concepción de mundo, de hombre, de sociedad y de una opción de futuro” (ibídem supra, p.114).

Por tanto, es que nuestra perspectiva epistemológica de *currículum*, se establece desde dimensiones político-culturales, en donde el conocimiento y saberes específicos plasmados, estructurados e implantados en este, están esgrimidos y determinados por una elite social (política o intelectual) que posee facultades de decisión; en consecuencia, para moldear un prototipo específico de sociedad, de cultura y de individuos, entregando controles y códigos que enmarcan las

posibilidades interactivas entre sujeto-objeto-sociedad. Es en este sentido, que nuestras lecturas e interpretaciones sobre el Marco Curricular (de Adultos), conciben a este como un dispositivo de control, poder y reproducción de las desigualdades, perpetuación de estructuras de injusticia socioeconómica y político-cultural, en donde las dialécticas evidenciadas sobre el *opresor* y el *oprimido* se tornan concretas bajo códigos simbólicos y, otros, bastante observables.

Formación Instrumental: currículos según el Modelo Basado en Competencias.

Dentro de la diversidad de diseños curriculares que pueden existir en la actualidad, la formación instrumental va directamente ligada a las currículas que están bajo el enfoque del *modelo basado en competencias*. A groso modo, las dos corrientes principales que han desarrollado el currículum por competencias a nivel teórico-práctico, ha sido la Escuela Francófona y la Escuela Anglosajona. Ambas proponen el desarrollo de competencias –en el sujeto-, pero mediante metodologías divergentes que interactúan entre el ser y el ambiente (de aprendizaje y desempeño laboral).

El Proyecto DeSeCo define competencia como

“un bagaje transferible y multifuncional de conocimiento, habilidades y actitudes que todos los individuos necesitan para un desarrollo personal satisfactorio, la inclusión y el empleo que debería lograrse al final de la educación obligatoria y constituir una base sólida para el aprendizaje a lo largo de la vida” (CERI DeSeCo, 2002, p.4).

Tomando como base el trabajo que hace unos años escribió Weinert (1999), uno de los teóricos del proyecto anterior, planteamos otra definición como ésta: “La habilidad de manejar de una forma apropiada los desafíos que situaciones y problemas complejos les plantean a los individuos que, para actuar de manera responsable y adecuada en un contexto, tienen que integrar conocimientos complejos, habilidades y actitudes” (Schneckerberg & Wildt, 2005, p. 30. Cit.: Escudero, 2009, p.71).

Estas dos referencias permiten subrayar que:

- a) La estructura interna de una competencia está compuesta por el conjunto de recursos cognitivos (saber, saber hacer, ser) y actitudes que contribuyan a que un individuo realice actuaciones adecuadas, eficientes y responsables;

- b) las competencias operan y se interrelacionan en tanto con y para resolver tareas o problemas complejos;
- c) su desempeño en determinados contextos ha de satisfacer un conjunto de criterios o estándares establecidos, lo que determina que las competencias estén socialmente establecidas y construidas (Eraut, 2006. Cit. en Escudero, 2009).

De acuerdo con Tardif (2006), las competencias se caracterizan por su carácter integrador, combinatorio, siempre en constante desarrollo, contextualizado y evolutivo, en el sentido de movilizar nuevos recursos necesarios enfrentar nuevas tareas. La práctica interdisciplinaria puede llevarse a cabo tanto en el medio científico, escolar y profesional, como en la vida social y personal.

En este escenario, podemos expresar que la *contribución* del modelo por competencias es doble:

“Por un lado, apoya el desarrollo multidimensional de las personas; por el otro, integra conocimientos, actitudes y procedimientos. La consideración epistemológica radica en especial en la articulación o síntesis de capacidades, saberes y disposiciones atinentes, donde los saberes son integraciones multidisciplinarias, puestos en juego simultáneamente” (Tardif & Corvalán, 2013, p.5).

En esta lógica, en lo que al proceso de diseño curricular se refiere, el “experto curricular” requiere de una serie de capacidades fundamentales, que incluyen prever la acción que piensa realizar; aclarar y tener en cuenta los elementos que van a construir el eje vertebral de su práctica; clasificar y ordenar dentro de una estructura secuencial y evolutiva las acciones pertinentes; vislumbrar las circunstancias donde va a tener lugar su práctica pedagógica; buscar los recursos que va a necesitar y las posibles limitaciones o deficiencias; proyectar la práctica que piensa ejecutar y la forma en que la llevará a efecto; determinar y planificar las acciones pertinentes al proceso de enseñanza aprendizaje (Rodríguez, 2002. Cit. En: Tardif & Corvalán, 2013). De este modo, podemos decir que

“una persona competente es quien sabe actuar con pertinencia en un contexto particular, escogiendo y movilizando un doble equipamiento de recursos: recursos personales, conocimientos, saber-hacer, cualidades, cultura, recursos emocionales...y recursos de redes, por ejemplo, bancos de datos, redes documentales, redes de experticia, etc.” (Le Boterf, 2001, p.46).

Para efectos de análisis y categorización de competencias nos resulta útil distinguir entre dos tipos: **genéricas y específicas**. “Las primeras en desarrollo permanente durante todo el programa, plan de formación o ciclo educativo; las específicas estarían más acotadas en función del perfil de competencias profesionales o competencias de fin de ciclo. El aprehendiente está permanentemente desarrollando sus competencias” (Tardif & Corvalán, 2013, p.22). Por esta razón, autores como Jacques Tardif (2006) niegan la necesidad de separar la enseñanza de unas y otras. Al contrario, enfatizan el carácter integrador de estas. No obstante, también se plantea la necesidad de escalonar las competencias durante el ciclo educativo o plan de formación, a fin de establecer el nivel de desarrollo esperado en cada etapa, de modo evolutivo y sostenido en el tiempo.

Según lo planteado en los Programas de Estudios de la Formación Instrumental, esta tiene un diseño curricular basado en competencias, el cual posee una propuesta diferente en cuanto a las metodologías de aprendizaje como a los aprendizajes propuestos del Currículo Regular de la modalidad. Asimismo, replantea la perspectiva que se tiene sobre “sujeto que enseña” y “sujeto que aprende”: el docente procede a ser un guía, un orientador y el estudiante, centro activo del aprender a aprender.

Desde esa vereda, podemos observar que estos sectores de aprendizaje de la EPJA, se plantean como un

“...Programa [que] se enmarca dentro de la Formación Instrumental, definida como un espacio curricular de carácter práctico, cuyos contenidos mínimos proporcionan a los estudiantes adultos y adultas herramientas para enfrentar exigencias y desafíos relevantes propios de la vida adulta y poder manejarse adecuadamente en contextos operacionales concretos” (MINEDUC, 2004, p.11).

Por tanto, estos espacios y contextos operacionales concretos se enmarcan dentro de una sociedad que está permeada por la dinámica de la globalización económica de las naciones principalmente. El Marco Curricular se plantea como un *currículum para la vida*, por tanto, el enfoque por competencias para obtener estos resultados de forjar ciudadanos resulta bastante efectivo. No obstante, y ante esto ¿Los docentes de la Educación de Adultos, estarán en plena consciencia epistemológica y, a su vez, el carácter práctico sobre la implementación de un currículo basado en competencias? ¿Comprenderán en su totalidad la naturaleza de este enfoque? Lo que plantea el Marco Curricular nacional con la implementación de la *Formación Instrumental*, es

“Favorecer la empleabilidad de los adultos enfatizando la formación en lenguajes generales y la incorporación de un espacio curricular de carácter instrumental que aborda el desarrollo de habilidades para desenvolverse adecuadamente en ámbitos específicos de la vida de los adultos (Convivencia Social, Consumo y Calidad de Vida, Inserción Laboral y Tecnologías de la Información y de las Telecomunicaciones)” (Ibídem, p. 15).

Por tanto, está correctamente alineado según lo que plantea la UNESCO y OEI para la Educación de Adultos (o Educación de Personas Jóvenes y Adultas) como renovación conceptual del término, que se ha dado en cada Asamblea y reuniones que han otorgado lugar para discutir la situación de América Latina y El Caribe respecto a la educación (regular, especial y de adultos).

Los diseños curriculares de la Formación Regular versus Formación Instrumental poseen la misma arquitectura: Objetivos Fundamentales (OF) y Contenidos Mínimos Obligatorios (CMO), dividiéndose en Módulos y estos, en Unidades. Sin embargo, en la introducción, a modo de ejemplo, de la asignatura “Consumo y Calidad de Vida” declara que “implica la necesidad de desarrollar las competencias necesarias para desempeñarse en el mercado de modo adecuado” (MINEDUC, 2007a, p.9), esto se refuerza cuando, nuevamente el concepto “competencia” en la presentación del sector “Convivencia Social” en donde apunta a que

“tiene como propósito desarrollar en los estudiantes adultos y adultas la capacidad de establecer relaciones sociales y humanas de calidad, fundadas en la tolerancia y en el respeto de los demás. La calidad de estas relaciones se define desde referentes éticos, culturales y normativos, y también desde **competencias** y **habilidades** que los individuos ponen en práctica para interactuar constructivamente con los demás (MINEDUC, 2007, p.9),

también en tanto a la estructura curricular, hace el alcance que

“las distinciones establecidas responden a criterios analíticos que facilitan la labor de construcción curricular pero, en la práctica, la mayoría de las competencias involucradas en cada uno de los focos temáticos son difíciles de particularizar, ya que unas y otras se requieren mutuamente” (idem).

En este programa de estudio, comprende como antes hemos hecho el alcance basándonos en las definiciones previas sobre “competencia”, que la particularización en tanto a “contenido” en lo establecido en el documento oficial, no va de la mano con el concepto de “competencias”, entendiéndolo como un *ser-saber-hacer*. Evidente es la presencia de la tensión tanto del enfoque como de la arquitectura curricular presente en el planteamiento de los fundamentos de este programa de

estudio. A su vez, en “Reinserción Laboral”, aun no teniendo explícitamente la palabra “competencia”, sí plantea a lo largo de su presentación el marco de cualificación, la importancia del mercado laboral, alusiones claras de forjar habilidades para insertarse en el mercado laboral y a los puestos de trabajo, comprendiendo las lógicas del trabajo en tanto las dinámicas referidas a la globalización de la economía (MINEDUC, 2007b, p.9-11). Por último, el programa referido a “Tecnología de la Información y de las Telecomunicaciones” (MINEDUC, 2007c), hace mención a que

“se espera que los estudiantes adultos y adultas desarrollen las **competencias básicas** que les permitan un adecuado manejo de las herramientas informáticas de mayor uso, pudiendo incorporarlas a sus actividades cotidianas como a situaciones relacionadas con el **ámbito laboral** o académico” (ídem, p.9).

Nuevamente hallamos el concepto de *competencias* y destacando, asimismo, el ámbito laboral, generando el correlato respectivo a lo que apuntan las competencias, de acuerdo a lo anteriormente visto.

Por tanto, develamos que, aun teniendo una arquitectura curricular que declara Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios, la presentación de cada sector de aprendizaje del currículo de Formación Instrumental elabora un relato en sus presentaciones, como objetivos y modularización respectiva para su aplicabilidad e implementación en aula, que es articulada en torno al enfoque del Modelo Basado en Competencias. Otro tema yuxtapuesto, es el docente y la interpretación que da a este currículo que difiere tanto en contenido como en estructura al de Formación General; sin embargo, no es foco en esta investigación, pero un alcance no menor y, que a posteriori, podría indagarse en un proyecto futuro.

Construir(se): aproximaciones filosófico-culturales del ser-estar en los sistemas y espacios. Un recorrido epistemológico e histórico.

Desde los inicios de la modernidad nos encontramos con que el concepto de Sujeto ha sido interpretado de muchas formas, las cuales dan cuenta de la evolución del pensamiento y de las distintas formas que ha asumido el hombre de relacionarse consigo mismo y con su entorno. Esto es, sin duda, una mirada a sí mismo en donde intenta conocerse y reconocerse tanto en lo individual como en lo colectivo.

Dentro de las nuevas corrientes que se presentan durante el siglo XX, la posmodernidad se presenta como una crítica a la Crítica, abordando las subjetividades que los mismos sujetos han ido generando en tanto a su historicidad.

Revisaremos que, el constructo de subjetividad es el que “trasciende” el concepto-sujeto en lo vertebral de las variadas definiciones de este. Según Guattari (1990), la Subjetividad es la propiedad de las percepciones, argumento y lenguaje basado en el punto de vista del sujeto. Quizás lo anterior hace que el sujeto deje de ser tal, al momento de alienarse en una subjetividad ordenada por el medio en el cual se desenvuelve a diario. Así, desde un punto de vista más sociológico la subjetividad se plantea desde el campo de acción y representación de los sujetos siempre condicionados por circunstancias históricas, políticas y culturales. Esta subjetivación del sujeto, lo hace ser uno más dentro de un grupo determinado, compartiendo casi por conveniencia esta homogenización del prisma de la vida - lo que para Guattari (1990) es el “endurecimiento maquinista”.

En esta visión de sujeto, diríamos que éste casi no existe en un cien por ciento puro. Gil (2011), citando a Guattari, nos señala que el estilo de vida que el sujeto conlleva, cual obra de arte, una estética basada en la preservación del medioambiente y en constante lucha contra manifestaciones antiigualitarias. Lo anterior no aseguraría la existencia de un sujeto objetivo ante las influencias del medio. Cada uno de los estímulos que este sujeto recibe es independiente y autónomo, y va en directo perjuicio de este en su pureza como tal. “Más bien que de sujeto convendría hablar de componentes de subjetivación, cada uno de los cuales trabaja por su propia cuenta” (p.22).

El sujeto que pretende mantener objetividad, según Leff (2010) se abstrae de sus valores, de sus sentimientos, se despoja de su ser convirtiéndose en un efecto sujeto, como diría el mismo autor, “en un ente configurado y determinado por las estructuras objetivas en las que se inscribe”.

En definitiva, el sujeto en el transcurso de la vida pierde su mítica libertad y se va transformando en un número más del sistema capitalista malamente globalizado. Funcionando casi como “terminal” receptor de cruces de múltiples componentes - Grupos humanos, conjuntos socio económicos, máquinas informáticas, Etc.- (Gil Claro, 2011, p.3).

Desde una perspectiva más biológica, Varela (1990) plantea *la autopoiesis* definiéndola en un sentido estricto como “la capacidad de los sistemas de producirse a sí mismos”. Si esto lo analizamos detenidamente podemos aplicarlo a cualquier sistema social. En concordancia con lo anterior, Maturana y Varela (2006) sostienen que “es constitutivo de un sistema social el que sus componentes sean seres vivos, ya que solo se constituye al conservar estos su organización y adaptación en él, en el proceso de integrarlo”.

Varela nos explica que si un sistema social permite la realización de un ser vivo y donde ellos se conservan estructural y adaptativamente, es el sistema quien influencia (prácticamente decide) el cambio estructural de los componentes. Pero si los componentes del sistema social lo determinan en base las conductas, son ellos los que determinan las propiedades del sistema. Esto, nos invita a reconocer en el concepto-sujeto la posibilidad de cambiar el sistema desde las subjetividades necesarias para entender al otro, alejándonos del yo euro centrista, afirmándonos en lo que nos dice Maturana que para que exista un sistema social debe darse una interacción cooperativa. Varela (1990) nos aclara que la cultura provee al sujeto de signos, quien los interpreta para luego crear otros nuevos, cayendo con esto en una retroalimentación de experiencias que van generando una intersubjetividad entre los sujetos pertenecientes a una misma cultura.

En cuanto a la *autopoiesis*, Maturana nos señala que todo lo que ocurre en nosotros ocurre en la forma de cambios estructurales determinados en nuestra estructura, ya sean cambios propios o acontecidos en nuestras interacciones en el medio, pero no determinadas por este. Lo que biológicamente no nos debería afectar desde un punto de vista *autopoietico*, si nos afecta desde un punto de vista social, ya que socialmente el medio con el que interactuamos si nos afecta. Desde esta óptica, Guattari destaca agudamente el fracaso del sujeto euro centrista, hoy fragmentado, apegado en la mayoría de los casos a las tradiciones o desarraigado de ellas por medio de las sociedades de comunicación y de control, como de un enfermizo consumismo que cree garantizar su felicidad generando estilos de vida que Guattari llama “*coctel subjetivo contemporáneo*” (Gil Claro, 2011, p.7).

Como podemos ver, también resulta complejo establecer parámetros en lo que respecta a la construcción del sujeto desde la postmodernidad puesto que las miradas sobre éste resultan diversas y muchas veces ambiguas. Es por esto por lo que cualquier análisis debe hacerse desde contextos que sitúan su desarrollo y construcción.

Hugo Zemelman plantea que desde lo social el sujeto se posiciona frente al mundo desde una dimensión de conciencia representada en el ser, situándolo en el tiempo y en el espacio y otra que le permite percibir el mundo real representada en el estar. Al transformarse este mundo en conocido, es decir recibir la expresión de la cultura a la cual pertenece, sus valores, en fin, todo lo que implica la influencia del medio, se constituye la subjetividad. Esta subjetividad se ve estrechamente condicionada por el lenguaje.

Jürgen Habermas plantea que es con este medio que el sujeto configura y tiende a transmitir su construcción personal de mundo real pretendiendo con esto validarla, perpetuarla, constituyéndola como verdad y fruto de un mundo objetivo, configurando de esta forma parámetros normativos de los cuales es consecuencia cada orden social. Sin embargo, la experiencia, el autodescubrimiento y autogeneración vinculada a la integración de los fenómenos sociales al mundo interno del sujeto permiten precisamente generar una relación dialógica entre este mundo y las normas socialmente aceptadas, negociando una suerte convenio desde la lógica de la opresión, dificultando así una real emancipación.

“La crítica de los primeros representantes de la Escuela de Frankfurt resulta tan radical que no cabe escapar de la racionalidad con arreglo a fines y por lo tanto ya tampoco sería posible una racionalidad emancipadora, lo que, para Habermas, es un análisis simplificador de la modernidad” (Ángel Carretero, 2006).

Para lograr construir, ampliar y apreciar la visión del mundo, entendiendo ésta desde lo que implica su gran diversidad cultural, Zemelman plantea romper con los parámetros existentes para así generar mayor capacidad de comprensión y significación. Desde esta perspectiva el sujeto puede generar interacciones que permitan la resignificación del mundo, llevándolo a procesos de transformación que rompan con las relaciones de poder y lo lleven a la emancipación. Esta necesidad emancipadora adquiere sentido desde que se imponen ciertas interpretaciones de la realidad que interfieren en la conformación del sujeto pensando en la posibilidad de que estas pueden estar sesgadas desde lo ideológico, desde lo político concreto - manipulando, de este modo, las proyecciones que el sujeto establece sobre su devenir (Zemelman, 2010). En este sentido, podemos expresar que existen ciertas formas de organización que inhiben la natural construcción de la subjetividad, el orden institucionalizado que estas organizaciones representan, estableciendo rígidos parámetros sobre el sujeto quien constituye su subjetividad a partir de caminos ya trazados

en constante dialéctica entre su construcción y los propósitos que persiguen dichas organizaciones (Zemelman, 2010).

Asimismo, la aparición de los discursos latinoamericanos de la construcción del ser-sujeto, se han vuelto cada día más fuertes y convergen en puntos y lugares comunes, que permiten la comprensión, tanto hermenéutica como fenomenológica de lo que eso significa.

La discusión sobre el ***Sujeto Latinoamericano*** tiene un rol clave dentro de su pensamiento filosófico. En el presente análisis se incorporan los aportes fundamentales de Franz Hinkelammert, Enrique Dussel y Arturo Roig, como autores que han trazado caminos por los cuales transita el pensamiento crítico situado en Latinoamérica, donde la discusión del sujeto tiene una posición estratégica fundamental, en donde

“La Filosofía Latinoamericana se ocupa de los modos de objetivación de un sujeto, a través de los cuales se autorreconoce y autoafirma como tal. Estos modos de objetivación son, por cierto, históricos y no siempre se logra a través de ellos una afirmación de subjetividad plena” (Roig, 1993, p.105).

Esta constitución del sujeto se construye como el resultado de procesos históricos que epistemológicamente intenta superar la modernidad o posmodernidad que como metarrelatos lo han negado y pretendido invisibilizar. Estos metarrelatos se han traducido en discursos inspirados en Descartes, Kant, Hegel, Marx o en la pretendida nihilización del sujeto posmoderno que anuncia su muerte y fragmentación, que como reverso ideológico tiene la hegemonía del mercado como articulador. Frente a estos discursos que consolidan y profundizan las relaciones centro-periferia, el pensamiento latinoamericano emerge con toda su historicidad y criticidad como un pensamiento analítico-crítico-normativo, en la

“Perspectiva de un universalismo concreto a traves de comienzos y recomienzos que son históricos por lo que implican limitaciones. Se orienta a superar el utopismo de la modernidad, así como el anti-utopismo de la posmodernidad. Lo hace desde sujetos empírico-históricos, en una perspectiva realista y pluralista que en lugar de proponer un modelo de sociedad a realizar al modo de la modernidad o de legitimar la sociedad existente como la única posible al modo de la posmodernidad funcional a la ideología del mercado total” (Acosta, 2011, p.101).

La riqueza del pensamiento latinoamericano nos entrega criterios de análisis y acción para criticar y visualizar sociedades presentes y sociedades posibles.

El punto de partida que genera el posicionamiento político, histórico e ideológico del pensamiento latinoamericano tiene que ver con la idea de superar la Modernidad. La Modernidad es un proyecto que se desplegó históricamente colonizando y civilizando a los pueblos bárbaros del resto del mundo. Recordemos que incluso, se discutió si los habitantes de los pueblos americanos eran o no seres racionales, se cuestionó su calidad de seres humanos. El hombre blanco civilizador impone su razón, ciencia, religión y cultura sobre culturas desde ahora subalternas. De ninguna manera esta Modernidad puede ser un proyecto emancipador. Se posiciona como una epistemología totalizante, que encarnó a Europa como una cultura intrínsecamente democrática, racional y liberal.

La Modernidad sometió a millones de seres humanos desde Asia, África y América, disfrazados de civilizadores, expoliaron las riquezas de los pueblos dominados en una relación asimétrica, empobreciendo a unos, y enriqueciendo a otros. La enorme acumulación de capital europea de los siglos XVII y XVIII proviene fundamentalmente de América. Bajo este contexto, la Modernidad no puede emancipar a los pueblos latinoamericanos, pero tampoco lo puede hacer la postmodernidad puesto que también es un proyecto eurocentrista o una modernidad in extremis, como plantea Hinkelammert (1984):

“En buena parte, el anuncio de una cultura de la post-modernidad no es más que el anuncio de esta fusión del anti-racionalismo con el liberalismo transformado en neoliberalismo. Ciertamente no se trata de ninguna post-modernidad. Es el retorno de la modernidad en su forma más extrema; civilización occidental in extremis, como Galtung lo llama” (p.98).

Entonces, ¿cómo podemos superar esta complejidad binaria entre Modernidad y Postmodernidad? Seguiremos el planteamiento de Enrique Dussel y Hinkelammert, en donde desarrollan la Transmodernidad o Altermodernidad como un proyecto descolonizador que logre superar la modernidad y su versión extrema: la postmodernidad.

Fundamentalmente se plantea que las epistemologías totalizantes de Europa, si bien intentaron aniquilar todas las formas de conocimientos o epistemologías de los pueblos colonizados, esto no se logró por la resistencia cultural de los sometidos. Sobrevivieron rastros de epistemologías, subjetividades e identidades culturales, por lo tanto, en nuestras culturas existen

elementos que han sido colonizados, pero que conservan exterioridades al proyecto modernizador que no han sido colonizadas, por lo que aún persisten formas de vida, epistemologías e identidades que sobreviven.

Es aquí donde es posible construir alternativas epistemológicas que superen a la modernidad, donde las culturas “mixtas” podrían realizar una crítica interna a su lado “eurocéntrico” o una crítica externa hacia la Modernidad eurocéntrica. En la exterioridad existen posibilidades para redefinir los conceptos e instituciones que fueron apropiados de la modernidad eurocéntrica superándola hacia una transmodernidad.

“Así el concepto estricto de “trans-moderno” quiere indicar esa radical novedad que significa la irrupción, como desde la Nada, desde Exterioridad alterativa de lo siempre Distinto, de culturas universales en proceso de desarrollo, que asumen los desafíos de la Modernidad, y aún de la Post-modernidad europeo-norteamericana, pero que responden desde otro lugar, *Other Location*. Desde el lugar de sus propias experiencias culturales, distinta a la europeo-norteamericana, y por ello con capacidad de responder con soluciones absolutamente imposibles para sola cultura moderna” (Dussel, 2005, p.17).

El proyecto de transmodernidad no implica un rechazo total a la modernidad ni posmodernidad, ni tampoco caer en un antirracionalismo, sino que, por el contrario, significa realizar una lectura crítica de la modernidad para rescatar aquellos elementos que son útiles para nuestras sociedades latinoamericanas, que sumados a nuestras propias identidades, epistemologías y subjetividades se logre superar nuestra situación de dependencia colonial.

“Necesitamos superar la modernidad. Pero eso no puede jamás implicar superar el racionalismo mismo. Es necesario reenfocar la tradición racionalista a partir de las grandes tragedias sociales que se han originado en ella. Pero el retorno al totalitarismo anti-racionalista comprueba, precisamente, que la superación de la modernidad no se puede encontrar fuera y en contra del racionalismo. Debe ocurrir un cambio en su interior” (Hinkelammert, 1984, p.113).

Sobre estos principios fundantes es que se constituye todo un sistema de pensamiento que, a pesar de los matices por parte de sus autores, tiene coherencia y articulación en sus ideas centrales.

El sujeto epistemológico latinoamericano tiene como principio el sujeto a priori antropológico de Kant que tiene como valioso conocerse a sí mismo y que ese conocimiento del sujeto como tal es valioso, a lo que se suma el “nosotros” o el “pueblo” de Hegel como clave filosófica, lo que sumado al sujeto antropológico a priori permite visualizar al sujeto en sus fundamentos históricos, sociales y culturales. Es un esfuerzo por visualizar lo que la universalidad abstracta intenta someter decodificando este universal-abstracto con la intención de constituir la alteridad sin exclusiones. En este sentido, el *Ethos* y el *Pathos* latinoamericano ocupan un lugar central en decodificar el logos totalizador Moderno, haciendo aparecer las experiencias de dominación, sometimiento, exclusión y marginación del sujeto concreto.

El *Ethos* y *Pathos* se despliegan, en términos culturales e históricos, colectiva e individualmente en los sujetos, afirman y constituyen al sujeto desde la pasión y, la acción motiva el ejercicio de la razón. Tal como señalamos anteriormente, no se trata de caer en un antirracionalismo, sino que se pretende deslegitimar el discurso de un sujeto exclusivamente racional. En contraposición de este sujeto intrínsecamente racional, emerge el concepto de inteligencia trabajado fundamentalmente por Arturo Ardao,

“La opción por la inteligencia que no renuncia a la razón, sino que la acota al reinstalarla en los niveles supralógicos de la compleja relación viviente y que por lo tanto evalúa con discernimiento a la razón, por considerar la relación entre el sujeto y el objeto de la misma en esa trama relacional que trasciende el nivel de la lógica; constituye una ética intelectual de la responsabilidad, desde cuyo ejercicio es posible sustentar con plausibilidad la rectificación de las eventuales limitaciones de aquella lógica de la razón totalizada”(Acosta 2004, p.6).

Se busca que la razón pase de un discurso totalizador a una razón razonable, que la razón en relación con el *ethos* y *pathos* rescate la multidimensionalidad del sujeto integral.

De esta manera, el pensamiento Latinoamericano configura el sujeto bajo un discurso histórico-social.

“Claramente no es un sujeto trascendente, esencial o metafísico, sino que es empírico e histórico y, su condición de sujeto de la enunciación hace que sin dejar de ser individual sea al mismo tiempo colectivo en razón de las mediaciones y relaciones que hacen a la complejidad de la dialéctica histórica entre lo social y lo individual” (Acosta, 2011, p.102).

Esta aproximación al sujeto y su discurso desde una perspectiva colectiva e individual implica una resignificación de la relación entre sujetos en la acción comunicativa donde no hay un sujeto receptor y un sujeto emisor, sino que se plantea la relación entre sujetos emisores-receptores capaces de decodificar la acción comunicativa.

La constitución del sujeto latinoamericano como afirmación de su dimensión histórica, cultural y contextual implica que su identidad no es una categoría exclusivamente subjetiva, sino que es una subjetividad histórica orientada a quebrar las totalidades que lo niegan, motivándolo a su praxis colectiva.

“Se trata de un sujeto que se constituye por el desarrollo de un punto de vista crítico, que no es otro que el de la emancipación humana desde sus condiciones objetivas de existencia, proceso de autoconstitución que supone el desmontaje de las formas de dominación estructurales, sistémicas e institucionales, así como de los discursos de explicación-legitimación que las expresan y acompañan” (ibídem, p.105).

El sujeto cognoscente paradigmático de la modernidad, tal como lo planteo Descartes, es un sujeto pensante que existe por sí mismo “*ego cógito*” no implica ser un sujeto actuante. En el marco del pensamiento crítico latinoamericano, se pretende que el sujeto cognoscente, en su aproximación a la realidad, busque lo que lo trasciende para poder actuar sobre lo trascendente constituyéndose en un “sujeto actuante”. El sujeto actuante debe ser capaz de discernir lo teóricamente posible, por lo que la teoría es parte constitutiva de la acción.

“Llamando a las ciencias empíricas dirigidas hacia el mundo exterior del hombre, las ciencias naturales, podemos [decir]... que: el sujeto de las ciencias naturales es un sujeto actuante con capacidad reflexiva, que se dirige hacia el mundo exterior del hombre en función de fines de la acción más allá de cualquier consideración de factibilidad y que, en este sentido, aspira a la totalidad. Al chocar en su actuación con imposibilidades expresadas en términos de principios de imposibilidad, este sujeto actuante reflexiona a partir de ellos sobre el ámbito de todos los fines tecnológicamente posibles. De esta manera, anticipa la totalidad por medio de conceptos universales y procesos tecnológicos infinitos, transformando la realidad en empiría del sujeto actuante. Es decir, en cuanto la realidad trasciende a la experiencia, el sujeto actuante trasciende al sujeto cognoscente y transforma la realidad en empiría” (Hinkelammert, 1984, p.307).

De esta manera, el conocimiento determina las posibilidades que tiene el sujeto para realizar su acción, pero también la acción determina el conocimiento. Sumado a esto, existen las condiciones materiales de posibilidad que trascienden a las anteriores. El sujeto práctico trasciende al sujeto actuante y al cognoscente ya que es la condición de posibilidad.

“Una vez aclarado el hecho de que el sujeto cognoscente es una instancia reflexiva del sujeto actuante, aparece una nueva dimensión tanto de la realidad como del sujeto enfrentado a ella: se trata de la dimensión del sujeto práctico. Al escoger los fines por realizar, aparece la escasez de medios para esa realización como el condicionante material de toda elección. Así pues, el conjunto de los fines tecnológicamente posibles no es de por sí prácticamente posible; sólo un subconjunto de esos fines puede ser realizado” (ibídem, p.318).

Hinkelammert realiza una trayectoria de las diferentes dimensiones del sujeto cognoscente – actuante – concreto para llegar al concepto fundamental de sujeto viviente, sujeto vivo o necesitado:

“Ahora bien, el sujeto práctico no puede actuar a no ser que sea un sujeto vivo. Hay que vivir para poder concebir fines y encaminarse hacia ellos, pero no se vive automáticamente ni por simple inercia. Vivir es también un proyecto que tiene condiciones materiales de posibilidad y que fracasa si no las logra. Pero este proyecto de vida no es un proyecto específico. Ningún fin determinado se puede deducir del proyecto de vivir, sino que este se realiza a través de los muchos proyectos encaminados hacia fines específicos” (ibídem, p.319).

El sujeto vivo incorpora la corporeidad de los sujetos, sus sueños proyectos y fines, los cuales deben ser incorporados en el estudio del sujeto. Es un sujeto que produce materialmente su vida, que expresa en sujetos y movimientos de sujetos concretos, que obran por mejorar sus condiciones materiales de vida, rompiendo profundamente los supuestos teóricos modernos y posmodernos.

“El sujeto vivo, al ser necesariamente a la vez sujeto actuante y sujeto práctico es parte de la naturaleza sobre la cual actúa persiguiendo sus fines (...) Siendo el sujeto un ser natural, la combinación de fines se tiene que ajustar a las condiciones naturales de cualquier proyecto de vida. En efecto, para vivir hay que poder vivir y para ello hay que aplicar un criterio de satisfacción de las necesidades a la elección de los fines. En tanto y en cuanto el sujeto vivo

trasciende al sujeto práctico, las necesidades trascienden a la elección de los fines. Así pues, la retroalimentación por las necesidades da el marco de factibilidad de los fines. No obstante, el sujeto no es libre para elegir, sino libre para satisfacer sus necesidades. El que las pueda satisfacer en términos de sus preferencias forma parte de la libertad, pero, necesariamente, ésta es una parte derivada y subordinada. Si hay necesidades, las preferencias o gustos no pueden ser criterio de orientación hacia los fines. El criterio básico sólo puede serlo, precisamente, el de las necesidades” (ibídem, p.320).

Frente a un mundo que lo amenaza en su materialidad, el sujeto vivo que contiene al sujeto actuante y al práctico emerge como una alteridad que expresa múltiples expresiones de vida que luchan por resistir y persistir en sus modos de vida transformando las fuerzas que lo someten. De esta manera, el sujeto vivo se presenta como la otra cara de la modernidad y postmodernidad, superándolas según la idea de hipermodernidad de Dussel, al constituirse como “trascendentalidad al interior de estructuras, sistemas e instituciones, y por lo tanto fundamento y criterio de emancipación humana desde y para América Latina y para el mundo, en el contexto planetario vigente” (Acosta, 2011, p.109).

El sujeto vivo es el sujeto en términos materiales y reales, reverso del sujeto como sujeto constituido en términos ideales. Esta condición ideal, según Hinkelammert no es un estado a priori, sino que, por el contrario, se conforma a posteriori:

“El ser humano no es ninguna sustancia y tampoco un sujeto trascendental a priori. Se revela como una necesidad en cuanto resulta que la inercia del sistema es autodestructiva. Se revela, entonces, que el ser sujeto es una potencialidad humana y no una presencia positiva. Se revela como una ausencia que grita y que está presente, pero lo es como ausencia” (Hinkelammert, 1984, p.496).

Por tanto y, en consideración a lo antes escrito, es que nos posicionamos epistemológicamente que, frente a las necesidades del sujeto vivo como un ser necesitado que vive y sufre abre la posibilidad de constituirse como actor social y político con el fin de transformar las estructuras, sistemas e instituciones que lo someten con la posibilidad utópica de constituirse sujeto como sujeto, oportunidad de relacionarse con otro sujeto sin objetivarlo. El sujeto como sujeto trascendental dentro de las estructuras que lo someten intentar destruirlas, transformarlas o simplemente tener como referencia al sujeto vivo como su criterio de conformación.

Es por esto la importancia del pensamiento filosófico latinoamericano crítico, de una vitalidad extrema que tiene como punto fundante al ser humano que vive, sufre y sueña por un mundo mejor. En este sentido, el Pensamiento Latinoamericano ofrece potentes herramientas filosóficas para desarrollar la labor pedagógica con criterios profundamente humanos que ponen en primer y último término al sujeto vivo como criterio de acción.

Juventudes: construcciones sociales, culturales y jurídicas.

Aproximaciones al concepto de *juventudes*: lo jurídico, lo sociopolítico y lo cultural.

La construcción de *juventudes*, *jóvenes*, *adolescentes*, ha sido tema *de iure* como de aspectos socio-antropológicos, políticos, históricos y psico-sociales. Sin embargo y *cum grano salis*, debemos abordar los conceptos/constructos que declaramos, pues, dependiendo de las corrientes epistemológicas – y, por cierto, las disciplinas y ciencias asociadas-, se ha ido dando corporeidad a cada uno de estos.

Aproximándonos desde el Instituto Nacional de la Juventud, desde sus informes del 2015 a la fecha (2020), se posiciona desde *juventudes*, *a grosso modo*, como la población de “jóvenes (hombres y mujeres) de 15 a 29 años, de todos los grupos socioeconómicos, residentes en todas las regiones de Chile, tanto en localidades urbanas como rurales” (INJUV, 2020, p. 4). Esta definición apela, a su vez, a la descripción del universo muestral que recoge el INJUV para efectos de su encuesta y publicación de estadísticas asociadas a múltiples aristas que atañen a las *juventudes*. Observamos, *prima facie*, que el constructo planteado tiene varios alcances. A saber: presenta segregación de los menores de 15 años y, por otro lado, plantea el concepto de *binariedad de género*, excluyendo otras manifestaciones de opción/condición sexual que puedan presentar las juventudes encuestadas (ciertamente, también las minorías de otras índoles). Aun así, la encuesta publicada para enero 2020 levanta estadísticas –en tanto encuesta y técnicas de recolección de datos cuantitativos-, la distribución de la población joven según orientación sexual, solo planteando ítems de *heterosexualidad*, *homosexualidad*, *bisexual*, *todavía en exploración/aún no me defino*, *otro*, *no sabe/no responde* (INJUV, 2020, p. 17).

Por otro lado, y, remitiéndonos a los elementos *corpus de iure* de la República de Chile, la Ley 20.084 sobre Sistema de Responsabilidad de los Adolescentes por infracciones a la Ley Penal (2005), refiérase a *adolescentes*, en tanto al Artículo 3° sobre “Límites de edad a la responsabilidad” (p.3), establece dos apartados:

1. “la presente ley se aplicará a quienes al momento en que se hubiere dado principio de ejecución del delito sean mayores de catorce y menores de dieciocho años, los que, para los efectos de esta ley, se consideran *adolescentes*”.
2. “en el caso que el delito tenga su inicio entre los catorce y los dieciocho años del imputado y su consumación se prolongue en el tiempo más allá de los dieciocho años de edad, la legislación aplicable será la que rijan para los imputados mayores de edad”.

Sin embargo, la definición de la edad del imputado queda *ad nutum* del “juez competente en cualquiera de las formas establecidas en el Título XVII del Libro I del Código Civil” (p.3). Por otro lado, la Ley declara que velará por el Interés Superior del Adolescente en su Art. 2°, en donde “se deberá tener en consideración el interés superior del adolescente, que se expresa en el reconocimiento y respeto de sus derechos” (p. 2). En tanto y en aplicabilidad jurídica de la ley, se deberá tener “en consideración todos los derechos y garantías que les son reconocidos en la Constitución, en las leyes, en la Convención sobre los Derechos del Niño y en los demás instrumentos internacionales ratificados por Chile que se encuentren vigentes” (ídem). Por tanto y *ad pedem litterae*, podemos dar luces que se provoca una dicotomía en la ley citada, pues no establece vírgula evidente entre *adolescente* y *niños*, para efectos de aplicabilidad jurídica sobre el imputado; comprendiendo que, citando a los Derechos del Niño (y la Niña), apela a que, inexorablemente, existe y se da espacio para enjuiciar a “niños” y “niñas”. Según las Naciones Unidas, mediante UNESCO y UNICEF (2006), “se entiende por niño todo ser humano desde su nacimiento hasta los 18 años de edad, salvo que haya alcanzado antes la mayoría de edad” (p.10), *cum grano salis* respecto a lo declarado por UNESCO y tensionándolo con la Ley establecida por la República de Chile para aspectos de imputabilidad jurídica en menores de edad, los constructos en torno a “juventud” y “niñez” definidos se contraponen ontológicamente desde la naturaleza propia del Derecho. Dicho esto, podemos concluir desde los aspectos jurídicos, no existe una construcción tanto epistemológica de la *juventud* y que posea correlato a las convenciones internacionales y, por supuesto, a la perspectiva legal de lo que significa.

Esto, irreductible, nos redirige a lo que sería un *sujeto de derecho* y el ejercicio de la *ciudadanía* en tanto ejercicio efectivo al *sufragio universal*, la que, históricamente, ha estado sujeta a rangos etarios y otras aristas socioeconómicas y culturales.

La exclusión de las *juventudes* en la participación ciudadana respecto al ejercicio del sufragio es precedida por su historia en las naciones; y remitiéndonos a Chile, es una discusión que, para efectos del Plebiscito consultante sobre la Constitución de la República prevista para el 2020, es un debate reciente y no desarrollado en profundidad, aún radicado en la *capacidad electoral* de este sujeto social. Marshall (2017) apunta a que “los principales argumentos para justificar la exclusión de los menores de la participación electoral es que ellos carecen de ciertas capacidades” (p.6). El autor señalado clarifica por *capacidad electoral*, desglosando el concepto para dar un constructo específico. Para “capacidad” establece que apela a “alguna habilidad mental o conocimiento adquirido que posibilita participar en elecciones de manera competente” (ibídem, p.7), suponiendo que, dicha capacidad los adultos fueron desarrollando en sus trayectorias vitales hasta lograr, evidentemente, la adultez, por tanto, carente en los menores. De acuerdo con Lau (2012) hay tres criterios para establecer dicha capacidad electoral y que es citado por Marshall (p.9):

1. **Racionalidad**, atribuyéndole a aquellos que puedan ejercerlo haciendo uso de una capacidad general para tomar decisiones racionales, en términos generales.
2. **Conocimiento político teórico**, tratándose “del conocimiento y comprensión que un sujeto demuestra del proceso político en general y del sistema electoral en particular”.
3. **Conocimiento político pragmático**, en tanto a “favorecer una preferencia política mediante el acto del voto”, entendiéndose desde una asociación ideológico-política respecto a la política partidaria.

Sin embargo, en los últimos años en Chile se han tensionado las capacidades y conocimientos político-ideológicos en las juventudes, asociado a lo que se ha vivificado por medio de los Movimientos Sociales durante el siglo XXI, por ejemplo: “*La Revolución Pingüina*”. Este último alcance es de vital importancia, pues sienta un precedente para comenzar a visualizar a las *juventudes* menores de 18 años, como un actor social que otorga *inputs* al sistema político con finalidad de plantear y, a su vez, solventar sus demandas inherentes a sus requerimientos culturales y situacionales como también generacionales por parte del Estado, comprendiéndose que, sus demandas, han de ser Derechos Fundamentales (principalmente, Educación). Los debates comienzan a radicarse en los procesos psico-sociales y culturales generacionales de las *juventudes* y

su construcción conceptual y epistemológica. Bajo esta lógica, *lato sensu*, entendemos que las *juventudes* han ido tomando un protagonismo que se ha ido, percibiendo a nivel social, como un motor generador de cambios, movilidades de ideas e irrupciones que generan un punto de quiebre en, lo que podemos comprender por “norma” o lo “normalizado”.

Aun teniendo lo anterior en mano respecto a las *juventudes*, la exclusión además de percibirse en las Estructuras del Sistema Político en tanto sujeto de derecho que puede participar efectivamente en los dispositivos democráticos representativos, se vivencia en el sistema educacional nacional, cuasi configurando a estas juventudes como un *quídam*.

De acuerdo con lo expuesto por Aguilera (2009), este sostiene que “la conceptualización implícita de la juventud como una categoría política” (p.112), asimismo también expresa que a estos jóvenes

“se espera es la preparación de unos cuerpos aún inestables biológica, psíquica y socialmente, de allí que hablar de juventud supone desde esta interpretación reconocer el carácter de actores sociales a los y las jóvenes y del necesario control social e institucional de las posibilidades de agencia y transformación que poseen” (idem).

Aguilera, citando a Contreras (2002), resalta la hipótesis expuesta en donde

“señala que los jóvenes reproducen en su sociabilidad la ideología liberal: la juventud popular estaría en un estado de angustia permanente por no cumplir sus expectativas de vida (pautadas por el neoliberalismo) lo que verificaría el fracaso del itinerario pautado por la modernidad (trabajo-tranquilidad/estabilidad-consumo) con el consiguiente descentramiento de las instituciones encargadas socialmente de verificar este tránsito desde lo juvenil a lo adulto” (p.118).

Siguiendo la línea del autor, es que se realizan distinciones de perspectivas y trayectorias específicas asociadas a la *juventud*, logrando condensar en sí, las investigaciones que preceden y a las que hace alusión en su artículo (Aguilera, 2009, p.121):

1. Enfoque sociodemográfico: aquí encontramos perspectivas que no cuestionan mayormente la categoría juventud, y que asumen la convención de definirla a partir de unos determinados rangos de edad (demografía), así como otras que la definen como un proceso de aprendizaje social e internalización del sistema normativo (moratoria). El foco de estas perspectivas se

centra en el tránsito hacia la integración social, desde una perspectiva funcional en el marco de las políticas públicas.

2. Enfoque psicológico: aquí encontramos perspectivas que están más cercanas a las corrientes de la psicología del desarrollo y que por tanto se preocupan de los procesos de maduración psicobiológica, y otras perspectivas que avanzan hacia el análisis de aspectos identitarios y sociales. El foco de estas perspectivas se centra en la constitución de la identidad individual y colectiva.
3. Enfoque sociocultural: en esta categoría ubicamos perspectivas que enfatizan en el carácter socialmente construido, y por tanto relacional del concepto de juventud a partir de su articulación con miradas generacionales, miradas de enfoque de derechos, de la acción colectiva, y de la cultura y sociabilidad juvenil.

También propone leerlas desde una tensión epistémica relacional entre el investigador y el mundo juvenil; a razón de ello, es que propone dos orientaciones (idem):

1. Orientación universalista: se caracteriza por asumir la existencia de un patrón unitario a partir del cual se construiría la noción de juventud. Dentro de esta orientación ubicamos el *adultocentrismo* como una matriz generativa que supone la preeminencia del adulto por sobre los niños, jóvenes y viejos, y desde el cuál se asignan atributos, significados y explicaciones a las acciones de quienes no lo son.
2. Orientación relativista: esta se caracteriza por desconocer la existencia de algún tipo de referencialidad externa acerca de lo que sería la juventud. Dentro de esta orientación reconocemos la existencia de una matriz generativa del tipo *identitaria* que supone la imposibilidad de generar comprensiones totales sobre el sujeto juvenil y por tanto hay que detenerse en sus especificidades evitando las generalizaciones.

En medio de éste diálogo, es que es pertinente abordar las construcciones intersubjetivas y de otredad de los sujetos jóvenes, que es abordado por Arroyo et al (2020), en donde se encuentra a “la subjetividad política, como oportunidad para seguir comprendiendo la Interculturalidad Crítica y su articulación con las construcciones que de sí mismo realizan los sujetos jóvenes” (p.177), por tanto entendiéndola como “la expresión de sentidos y acciones que construye cada individuo sobre sus ser y estar en el mundo, a partir de la interacción con otros, en contextos sociohistóricos particulares” (idem, en Alvarado et al, 2012, p. 859).

Es así y que nos parece pertinente, generar un constructo sobre *juventudes* tomando a Aguilera (2009) y a Arroyo et al (2020), para poder así aproximarnos a los perfiles de *juventudes* que relevan los estudios de este actor social en la EPJA.

Entenderemos por *juventudes*, desde una perspectiva relativista (Aguilera, 2009) y asumiendo el *enfoque psicológico y sociocultural*, como un sujeto en construcción tanto psicológica en vista hacia la maduración psicobiológica, apuntando a las identidades individuales y colectivas, condicionado por caracteres sociales relacionales, articulándose en perspectiva a lo generacional, enfoque de derechos, acción/participación colectiva inmersas en la cultura y la sociabilidad intergeneracional. Por tanto, debemos comprender a estas *juventudes* desde la intersubjetividad y otredad, respectos a sus sentidos y acciones que construyen en y por sí mismos en tanto a su contextualidad única, pero a partir de la interacción con sus pares u otros actores que, a su vez, están sujetos a sus procesos y vivencias sociohistóricas.

Las *Juventudes* inmersas en la Educación de Personas Jóvenes y Adultas en Chile.

Las últimas investigaciones emprendidas por Espinoza (2015) y Gaete (2015), han ido relevando información vital para comprender y dar perfil a las *juventudes* que experimentan y son beneficiarios de las “segundas oportunidades” dentro del sistema escolar chileno; es decir, jóvenes que asisten a Modalidad Flexible, Reinserción en Contextos de Encierro, Centros de Educación Integral de Adultos y Terceras Jornadas, todas ellas pertenecientes a lo que engloba la modalidad educacional de Educación de Personas Jóvenes y Adultas establecidas por el MINEDUC y que son aplicables de acuerdo al espacio y situación de quiénes asisten.

Imbricado a lo anteriormente expuesto, el correlato establecido por la Ley 20.084, en su artículo 13° “dispone que, el menor que sea sancionado debe asistir regularmente al sistema escolar o de enseñanza que corresponda. De acuerdo con lo anterior, muchas veces no es posible la integración al sistema de educación regular, por los límites de edad” (Decreto 445, 2015, p.1); lo que trajo por secuela que se estableciera el Decreto 332/2011 sobre Edades Mínimas para el Acceso a Educación de Adultos, generando flexibilidades etarias, según modalidad, para obtener y otorgar matrículas. Para el Decreto 445/2015, se constata que luego de la vigencia del Decreto 332/2011,

“existen muchos jóvenes, en el tramo comprendido entre 14 y 17 años, que no concurren a ningún establecimiento educacional y no pueden ser recibidos en la educación regular por exceder la edad y además no cumplen la edad requerida para acceder a la educación de adultos” (idem),

reafirmando que para el artículo 5° del antes mencionado Decreto 332/2011 que,

“de acuerdo a estos programas, es difícil insertar a los jóvenes a un sistema educativo por las características que demandan sus necesidades de aprendizaje y por los límites de edad existentes para ingresar a la modalidad de educación de adultos. Así, solo tienen la alternativa de inscribirse para el reconocimiento de aprendizajes mediante la validación de estudios, hecho que se ha evidenciado altas tasas de reprobación, o postular a un cupo del 20% que podría autorizar un director (...)” (idem).

En el texto modificatorio del Decreto 332/2011, se establece en el Decreto 445/2015 que determina las edades mínimas para el ingreso a la educación especial o diferencial, modalidad de educación de adultos y de adecuaciones de aceleración curricular que, “a cualquier nivel de Educación Básica 15 años” y, para “Primer, Segundo y Tercer nivel de Educación Media 17 años” (Ibídem, p.2). No obstante, a lo decretado en el artículo citado, prosigue el artículo 5° en donde

“excepcionalmente los directores de los establecimientos que imparten educación de adultos modalidad regular podrán, fundamentadamente sobre la base de informes presentados por los postulantes, autorizar el ingreso de jóvenes con edades inferiores a las edades establecidas en el artículo precedente, por razones inherentes a situaciones tales como retraso pedagógico, egresar de un proyecto de reinserción educativa u otras de carácter socioeconómicas que justifiquen el ingreso a dicha modalidad. El porcentaje de alumnos que podrá autorizarse no deberá exceder el 20% de la matrícula total del establecimiento” (idem).

Es así como en *stricto sensu*, la integración de menores de entre 14 y 17 años de edad a la modalidad de educación de adultos es evidente, irreductible y, por tanto y a nivel de alcances realizadas por la ley, includible.

Aun siendo “Los centros Educativos Integrados de Adultos, CEIA, por lo general instituciones educativas con infraestructura y recursos orientados específicamente a la educación” (Espinoza, 2015, p.3) y “las Terceras Jornadas, a cargo de escuelas y liceos que en horario vespertino realizan cursos de nivelación de estudios, como una forma de ampliar la oferta de la institución ”

(ídem), la presencia de *jóvenes* es notoria y activa en tanto en la configuración del perfil de estudiante de las modalidades antes señaladas.

Para efectos de la caracterización de la población y perfil de estudiantes, Espinoza (2014) detectó “varios perfiles y estereotipos de estudiantes, que asisten a las diferentes modalidades de educación de adultos y jóvenes” (ídem). Para los CEIA de la modalidad “regular,

“se constituyen en una población más heterogénea, [y que a su vez] es la que muestra la mayor diversidad de perfiles. Pero estas diversidades están asociadas a diferencias en la condición etaria [...], también se constató que los estudiantes de “tercera jornada”, se constituyen en un grupo similar al observado en el subgrupo de los adultos, que asisten a la oferta educativa de los CEIA y a los estudiantes de la modalidad Flexible” (Ibídem, p.4).

En función a lo antes expuesto, es que estos estudiantes son los que estadísticamente poseen indicadores de mayor fracaso, anidadas en lo que sería el rezago, repitencias, expulsiones de colegios y otros.

Remitiéndonos a la “modalidad regular” de la EPJA (CEIA y Terceras Jornadas), prevalecen lugares comunes entre sus estudiantes, radicado en lo que sería su bajo capital cultural, social y económico, aun así, ellos se auto posicionándose a nivel societal, en lo que sería la “clase media” (Espinoza, 2014); respecto a los más *jóvenes*, se “advierte una débil integración a actividades y organizaciones sociales y comunitarias” (Espinoza, Op. Cit., p.5). Asimismo, se evidencia que en esta modalidad se halla la mayor parte los desertores del sistema de educación formal, en donde

“los procesos específicos en cada uno de los casos responden a causalidades diferentes, algunos de los cuales son a consecuencia de razones de orden estructural, relacionados con la carencia de capital económico y cultural. Se advierte, igualmente, una débil valoración, en el momento de la deserción, de la necesidad y utilidad de las credenciales educativas para su incorporación en el mercado laboral” (ídem).

Estos *jóvenes*, en tanto exclusión del sistema escolar regular, develan que su deserción de esta puede reunirse en “dos grandes marcos interpretativos cuyo énfasis está puesto en variables de índole intraescolar y extraescolar” (Espinoza et al., Op. Cit., p.7), siendo la variable “intraescolar” la que engloba aspectos de bajo rendimiento académico, conductuales, el adultocentrismo y el autoritarismo docente, además de otros factores que inciden directamente en esta deserción temprana (Espinoza et. al., Op. Cit.). Asimismo, Espinoza asevera, sosteniéndose en investigaciones

previas que la escuela *fabrica* el fracaso escolar para muchos de sus niños, niñas y jóvenes; entendiendo que esta, también de alguna forma los expulsa. También las “repetencias, expulsiones y la sobreedad del alumnado, son antesalas a la deserción definitiva, [y] son notoriamente más frecuente en las instituciones educativas que atienden a sectores socioeconómicos” (ídem).

Es así que, el perfil de *jóvenes* que asisten a la EPJA posee características estructurales de pauperización en tanto a sus situaciones contextuales a nivel socioeconómico prioritariamente, derivando en un bajo capital cultural y, por tanto, habitando en las marginalidades sociales; predeterminadas tanto por las demografías y las distribuciones poblacionales –principalmente en la Región Metropolitana- atribuidas a las periferias territoriales y marginalización per sé de estas. Esto, sumado a los dispositivos escolares de exclusión, segregación y expulsión atribuibles a una multifactorialidad desplegada por Sistema (escolar, jurídico y sociocultural) que los ha llevado, irreductiblemente y amparado en la falta de oportunidades como también de la injusticia e inequidad social, a integrarse forzosamente a la Educación de Adultos. Vale la pena realizar el alcance, que estas *juventudes* marginadas y excluidas, tanto a nivel jurídico como social, han sido criminalizadas en forma constante, desnaturalizándolos en su condición misma de desarrollo psico-biosocial y las capacidades interrelacionales con su entorno más próximo en diversas capas de acción/participación social, política y cultural.

La Escuela: espacios de construcción sociocultural, identitaria, política e histórica.

Para comprender a la Educación de Personas Jóvenes y Adultas, tanto en su espacio físico como educativo-cultural, es que debemos partir por el constructo de lo que significa “Escuela”, desde la Historia de Chile decimonónica, época en donde se estructura como tal el espacio; para, de ahí, entrar en los debates contemporáneos sobre el

lograr situarnos en los CEIA y Terceras Jornadas de la EPJA, principalmente; pues las otras modalidades poseen características estructurales en sus espacios distintas a las antes mencionadas, sumando a que las dos primeras apuntan a lo que es la “Modalidad Regular”, donde se centra esta investigación.

La Escuela en Chile: construcción histórica de los espacios de las dinámicas y permeabilización de la(s) cultura(s).

El acto Educativo ha estado imbricado en la historia de la humanidad, entendiéndose desde elementos de facto de generación en generación con la entrega de las tradiciones, comprendiendo que toda la cultura enseña. Sin embargo, como menciona Serrano et. Al (2012a) que, aun toda cultura enseña,

“pero no todas, sino más bien pocas en la larga historia humana, han tenido una institución que se organiza en torno al aprendizaje de la lectura y la escritura, a la adquisición o profundización de esas destrezas. Esa institución la llamamos genéricamente escuela” (p.15).

No obstante, el peso del educar no siempre estuvo radicado a ese espacio, también lo fue la parroquia, la familia o los propios gremios (Serrano et al., 2012^a). También la autora hace el alcance en que la expansión de la institucionalidad “escuela” se deben a elementos religiosos y, por cierto, la arista “política como un mecanismo de unificación de los Estados modernos y se extendió de manera universal con la formación de los Estados nacionales en el siglo XIX” (ídem).

Los elementos de la *alfabetización* y la *escolarización* se asocian inexorablemente a elementos políticos en Chile, a razón de la formación del Estado nación republicano (ídem), refiriéndonos precisamente al siglo XIX.

“En el caso chileno tiene la particularidad –que no es cronológica sino conceptual- de que el nuevo sistema político tuvo un profundo impacto no solo en la organización sino en la provisión de educación. Fue fundacional porque esos principios presidieron en la formación del Estado docente y de un sistema educacional cuya extensión fue principalmente pública. Con la independencia, la educación no es “una política”, sino que “es” política” (ibídem, p.62-63).

Ya en el siglo XIX en Chile se da la casualidad de que convergen Andrés Bello y Domingo Faustino Sarmiento, a los que debemos considerar que “en su posición de agentes de construcción de Estado, adquieren una hegemonía dentro de la sociedad desde el poder que ostentan por su intelectualidad y situación en el gobierno de la época” (Sandoval, 2017, p.255). Cabe resaltar que ambos intelectuales tienen un impacto profundo en lo que es la estructuración del sistema educacional chileno y, por cierto, en el argentino, respectivamente. El interés de rescatar a estos

intelectuales en esta introducción a lo que es la base consolidada ya de lo que es la Educación en Chile, es que, mediante *La Controversia Filológica de 1842*, se dieron espacios de discusión, que podríamos incluso mencionar como declaración epistemológica frente a lo que es *educar y alfabetizar*, que dan estructuras que han permanecido hasta el día de hoy en los espacios de las *escuelas* como representación y perpetuación del *status quo* de la estructura social (Sandoval, 2017). De esta *controversia*, develamos que en medio de este debate sobre los procesos de adquisición de la lecto-escritura de las diversas capas de la sociedad, es que nos posicionamos como *pueblo* que

“son los iletrados, fuera del círculo oligárquico y, a su vez, los que están fuera del orden social deseado o esperado. Son quienes, en resumida cuenta, no poseen una educación formal según los parámetros de la ilustración y el romanticismo de la época. Son los sometidos a las superestructuras culturales impuestas tanto por los “letrados” como por las clases dirigentes que poseían el poder en la época” (ibídem, p.257).

Si desprendemos un análisis en retrospectiva de la *escuela y currículo*,

“es que entonces que los consensos en este tiempo acerca del currículo nacional, entiéndase como la estructuración del conocimiento y saberes en cuanto a la enseñanza de la lectoescritura, se enclaustraban en las dinámicas internas de la aristocracia intelectual y político-económica, determinando un prototipo de educación para el progreso (...)” (ídem).

Sarmiento comprende que la educación es un vehículo –como podemos apreciar en sus obras- de superación de los *pueblos* y su instrucción; no obstante, este se plantea frente al constructo *pueblo* como “un vulgo, fuera de lo docto, inexorablemente fuera de las normas preestablecidas y socialmente aceptadas, difundidas y enseñadas” (ibídem, p.258), por tanto, la perspectiva de *educar* y generar un sistema educacional en Chile, responde a un planteamiento mesiánico, de “iluminación” frente al vulgo, a quiénes no poseen educación o instrucción formal. Por otro lado, Bello que, si bien podemos contraponer a Sarmiento y, en lecturas primeras, podría incluso visualizarse en contra del planteamiento del intelectual argentino sobre lo que es la alfabetización y el dominio del lenguaje/idioma, declara que “atribuyendo a la soberanía del “pueblo” todo su predominio en el lenguaje; pues parece tan opuesto al buen sentido, y tan absurdo y arbitrario (...)” (ídem); por tanto, el *pueblo* no puede educar al *pueblo* en tanto transmisión de conocimiento, saberes ni posiciones de instructores o formadores de otros.

Ya para el siglo XIX, se comprende que la educación y la escuela son métodos pedagógicos y de disciplinamiento para la nación. Es así que para Monsalve y Egaña “la escuela es, en esencia, un espacio organizado para la socialización regida mediante normas públicas, ya que su finalidad es preparar al educando para su inserción en la sociedad” (Egaña y Monsalve, 2005, p.119), resaltando que, en vista a lo mencionado, rescatan que Sarmiento en Chile “desea forjar una educación que desarrolle habilidades y competencias industriales, pues ve ahí, en esa educación, el progreso y ordenamiento que se desea en Chile” (ibídem, p.122).

Durante 1842, se da una estructura clara al sistema educacional chileno, en donde Andrés Bello como Rector inicia las funciones de la Universidad de Chile y que, ligado con las necesidades de dar instrucción a la nación, Sarmiento establece la Escuela Normal de Preceptores para el mismo año. Es así que

“la educación y la escuela se erigen como elementos importantes para la integración del “pueblo” a una vida en sociedad, una vida pública y normada. La higiene, la disposición corporal, el correcto uso del lenguaje, la educación moral y la adquisición de algunas nociones de matemáticas básicas, son el centro de la escuela y, también, de los instrumentos que apoyaban estos procesos formativos (...)” (Sandoval, 2017, p.261).

Los dispositivos de alfabetización al interior de la Escuela, contribuyen, nutren y estructuran inexorablemente, los comportamientos y cánones socioculturales de la época, entendiendo a la escuela, como antes ya se menciona, como espacio de socialización y construcción de cultura (que más que construcción, permeabilización de la cultura hegemónica sobre quiénes perciben dicha educación) que apostaba en forma concreta a dar curso a la ejecución del proyecto de identidad nacional para su cohesión y estabilidad política (gobernanza y gobernabilidad sobre las personas), como también, para forjar una élite intelectual, política y que a su vez sea dirigente, que a futuro serán quiénes gobiernen el país.

Asir sobre lo emitido previo, la estructura del sistema educacional chileno actual genera la perpetuación de lo declarado y, podemos dar ejemplos bastante cercanos: los “liceos emblemáticos” como el Instituto Nacional, José Victorino Lastarria y otros, forjan a los futuros líderes sociopolíticos que han de tomar las decisiones por y del país. En tanto, la educación pública, subvencionada y otra que no posee ese *status social*, educan e instruyen en tanto al currículo como

documento oficial, no teniendo la impronta de los “liceos emblemáticos” y, menos, su valoración sociocultural como tal. Forjar elite, forjar ciudadanos no líderes.

La Escuela actual: aproximaciones a los espacios actuales de escolarización y educación. Roles, funciones y propósitos.

Asir como lo hemos expresado en los párrafos anteriores, es que desde –refiriéndonos a Chile- la trayectoria de la *Escuela* ha sido y estado en función de la reproducción de los saberes, actitudes y *haceres* específicos, prosiguiendo con los correlatos de la cultura hegemónica que pretende y espera el Sistema Sociopolítico y, por tanto, quiénes están en las altas cúpulas, entendiéndolos como *opresores*, desde una perspectiva de Freire y, también, Habermas.

Bajo esto, es que estudiar a la *escuela* no puede estar escindida de lo que es la *cultura*, pues es desde ese espacio, como diría Bourdieu, es donde se estructura y adquiere el “capital cultural”, yuxtaponiéndose con el currículum impartido (cultura a impartir) y las prácticas pedagógicas ejercidas en aula (como códigos de control simbólico en donde se forja identidades).

Apple (2008) afirma que, uno de

“nuestros problemas más básicos, en cuanto que educadores y seres políticos, consiste en empezar a captar modos de entender cómo los tipos de símbolos y recursos culturales que las escuelas seleccionan y organizan están dialécticamente relacionados con los tipos de conciencia normativa y conceptual “requeridos” por una sociedad estratificada” (p.12),

es así que la institución de la *escuela* es la que distribuye y, por cierto, conserva no solo la propiedad económica, pues parece existir una propiedad simbólica, arraigada en el “capital cultural”. Posicionándonos así, es que, también tendremos

“una comprensión más completa del modo en que las instituciones de conservación y distribución de la cultura, como las escuelas, crean y recrean formas de conciencia que permiten el mantenimiento del control social sin que los grupos dominantes tengan necesidad de recurrir a mecanismos manifiestos de dominación” (ibídem, p.13).

Para poder abordar a la *escuela* desde la mirada de Apple, es que debemos comprender y entender la *hegemonía*. Apple, considerando lo que plantea Gramsci, es que reconceptualiza y recoge algo fundamental:

“la hegemonía actúa “saturando nuestra misma consciencia, de modo que el mundo educativo, económico y social que vemos, y con el que interactuamos, y las interpretaciones lógicas que de él hacemos, se convierte en el mundo *tout court*, en el único mundo [por tanto], la hegemonía no se refiere a los grupos de significados que residen a un nivel abstracto en algún lugar de “la bóveda de nuestro cerebro”, sino que más bien se refiere a un conjunto organizado de significados y prácticas, al sistema central, efectivo y dominante de los significados, valores y acciones que son vividos” (ibídem, p.15-16).

En un acto de posicionamiento absoluto, es que Apple apuesta y da significado a la tarea de la *escuela* como procesos de aculturación, en donde, se elimina una cultura de origen para superponer una nueva. Pasar del “otros” al “nosotros”, alienando a los niños y niñas en tanto sus contextos y culturas originales, de tradición familiar únicas, para dar e imponer lo que, a modo de consenso social, cultural y político, es el *deber ser y hacer*.

Desde las *hegemonías*, Bourdieu erigiendo el concepto de *habitus* y, desde allí, desprendiendo lo que es el “capital cultural” y el “capital económico”, se adentra en comprender desde los estudios culturales al espacio *escuela*. Pierre Bourdieu explica que “el “habitus” es ese principio generador y unificador que retraduce las características intrínsecas y relacionales de una posesión en un estilo de vida unitario, es decir, un conjunto unitario de elección de personas, de bienes, de prácticas” (Bourdieu, 2014, p.33); es así que, también, el *habitus* está diferenciado, pero también es diferenciante, pero operadores ambos de distinción: “ponen en juego principios de diferenciación diferentes o utilizan de modo diferente los principios de diferenciación comunes” (idem). A su vez, el *habitus* apela a las “estructuras estructuradas, esquemas clasificatorios, principios de clasificación, principios de visión y de división, de gustos diferentes” (ibídem, p.34), en donde también categorizan las binaridades: lo bueno, lo malo; lo que está bien y lo que está mal, lo distinguido de lo que es vulgar, sin embargo, existiendo elementos de una tercera otredad sobre el mismo objeto/sujeto/acción en tanto la percepción desde la posición del *habitus* propio adquirido.

La *escuela*, imbricando a Bourdieu y Apple, genera *habitus* en los sujetos en donde las *hegemonías* imperantes, implícitas, simbólicas como también concretas, se elucubran para desarrollar

especificidades en estos, de acuerdo con las prácticas, significados y significantes que, desde los grupos dominantes, pueden moldear a las sociedades dominadas. Bourdieu (2014) expresa “que la variable educativa, el capital cultural, es un principio de diferenciación casi tan poderoso como el capital económico” (ibídem, p.78). Entendiendo desde la lectura de Bourdieu, comprenderemos que el “capital económico” se basa primordialmente sobre los recursos y capitales económicos, asociados al poder adquisitivo monetario, permitiendo otorgamiento de un poder político y hegemónico. Por “capital cultural”, versamos que son las maneras, modos, formas y estructuras de conocimiento, habilidades, ventajas y educación que radican en un sujeto y, que, con ello, le permite posicionarse en un status superior dentro de sus pares y, por tanto, al interior de la sociedad; los primeros transmisores de este *capital cultural* es el seno familiar (indistintamente de la composición y estructuración de lo que significa *familia* en estos tiempos), el que provee al niño/niña de una base cultural para poder ejercer una socialización e integración a la sociedad para poder desarrollarse en la *escuela*.

Desde una vereda más radical, Iván Illich (2012) se refiere a la *fenomenología de la escuela pública*, en donde a objeto de ello define por “escuela” “como el proceso que especifica edad y se relaciona con maestros y exige asistencia a tiempo completo a un currículum obligatorio” (p.56); para ello, especifica que por *edad* radica en que los niños deben ir a la escuela, pues son agrupados ahí para el aprendizaje, pues es solo ahí donde pueden aprender, ergo, les corresponde ser-estar-ir. Suma que “profesores y alumnos”, los niños son niños/as/es y que, a partir del mercado educacional, se producen los profesores titulados para integrarse a la institucionalidad; frente a ello, enuncia que “la escuela es una institución construida sobre el axioma de que el aprendizaje es el resultado de la enseñanza” (ibídem, p.61) lo que, hasta el día de hoy, es aceptado y consensuado –tal vez sin mayor cuestionamiento- por la sociedad y los actores principales de la *escuela*. El tercer punto sobre la definición asociada a la *fenomenología de la escuela pública* subyace en “asistencia a jornada completa”, en donde el ejercicio de la autoridad referida al profesor radica en la transferencia y superposición de saberes, otorgando así, una sacralidad al espacio *escuela*, la que, a su vez, exige tanto a profesores como a estudiantes, una permanencia en el tiempo escolar, el que puede darse dentro de la *escuela* como en su ambiente exterior. Eso se debe a que “la escuela, por su naturaleza misma, tiende a reclamar la totalidad del tiempo y las energías de sus participantes. Esto a su vez hace del profesor un custodio, un predicador y un terapeuta” (ibídem, p.65). La educación impartida por la escuela es el agente central de la socialización que, a su vez, permite la preparación individual de la personalidad

en tanto a los aspectos emocionales, emotivos y técnicos que son requeridos para, a futuro, ejercer roles de adultos en el sistema social (Parsons, 1971). Para cerrar nuestro marco conceptual de *escuela*, es que profundizaremos, por último, a Iván Illich, en tanto a la figura del “profesor/a”, en la que hace mención sobre el profesorado como “un custodio, un predicador y un terapeuta” (Illich, Op. Cit., p.65); nos interesa retomar esto, pues las categorizaciones desplegadas por el autor nos proponen configurar a los y las docentes en tanto el “sujeto que enseña”. En primera instancia, lo plantea como el “profesor-como-custodio”, como quién “actúa como maestro de ceremonias que guía a sus alumnos a lo largo de un ritual dilatado y laberíntico. Es árbitro del cumplimiento de las normas y administra las intrincadas rúbricas de iniciación a la vida” (ibídem, p.65-66), pero que no lo moviliza ni ilusiona en generar un saber profundo, significativo, refiriéndose meramente a que los estudiantes deban cumplir ciertas rutinas básicas y su repetición de manera longitudinal en el tiempo. En segunda posición, plantea el “profesor-como-moralista”, el que

“reemplaza a los padres, a Dios, al Estado. Adoctrina al alumno acerca de lo bueno y lo malo, no solo en la escuela, sino en la sociedad en general. Se presenta *in loco parentis* para cada cual y asegura así que todos se sientan hijos del mismo Estado” (ibídem, p.66);

por tanto, esta configuración apuesta a que, el docente, ha de cumplir un rol pedagógico el que le permite ejercer una construcción axiomática sobre los y las niñas que asisten a las *escuelas*, generando un prototipo de *ser* que está asociado, como bien menciona Illich, a un mismo Estado, en donde se da cumplimiento al Proyecto País sobre qué sociedad se pretende construir. Para la tercera definición, habla del “profesor-como-terapeuta” el que, “se siente autorizado a inmiscuirse en la vida privada de su alumno a fin de ayudarlo a desarrollarse como persona” (Illich, Op. Cit., p.66) y, si conjugamos esta categorización con las dos anteriormente mencionadas, “significa por lo común que persuade al alumno a someterse a una domesticación de su visión de la verdad y de su sentido de lo justo” (ídem).

Haciendo puente entre Illich y Basil Bernstein (2012, 1975, 1980, 1990, 1998), es que consideramos que existe una base para comprender las prácticas pedagógicas de los profesores; entendiendo que los códigos y dispositivos de control ejercido en la sala de clases, como en el espacio físico general de la *escuela* y, por tanto, mediante el currículo oficial impartido como el implícito u oculto, pueden determinar y construir sujetos y narrativas correlativas a las estructuras

de poder sociopolítico hegemónico, en tanto a los proyectos nacionales de sociedades que radica su construcción desde la *cultura* y *poder* de las élites.

El influjo del profesorado ejercido sobre los niños, niñas y jóvenes está vastamente abordado por teóricos de la Educación, no obstante, nos quedaremos con el planteamiento realizado en los párrafos anteriores, aludiendo a Illich y Bernstein, pues lo encontramos acorde y en correlato a lo que queremos analizar, a posteriori, en los datos y resultados de nuestra investigación.

La Educación de Personas Jóvenes y Adultas: lecturas y consideraciones desde la Pedagogía del Oprimido, la Pedagogía Liberadora y Emancipadora de Paulo Freire.

La Educación de Adultos, en sentido práctico, puede contener 4 perspectivas que ya antes hemos ido mencionando tanto en el desarrollo del Estado del Arte como en los incisos previos abordados en el Marco Teórico. Es por ello, que detectamos que la EPJA apunta, a priori, a:

1. Regularización, certificación y finalización de los estudios de educación regular.
2. Formación permanente y Continua en contextos de reinserción para el desarrollo y perfeccionamiento de competencias sociolaborales.
3. Ejercicio del Derecho a la Educación, consagrada como marco jurídico universal.
4. Alfabetización y erradicación de la analfabetización, para que existan sociedades más equitativas, justas y democratizadas.

Tomando lo anterior, es que trataremos de abordar los puntos enunciados para ir dando forma a un constructo sobre EPJA que, a parecer nuestro, nos sea pertinente para generar un análisis fenomenológico situado.

No obstante, hacemos el alcance sobre la naturaleza de nuestra investigación, la que apunta hacia las tensiones y desafíos que enfrentan *jóvenes* que, de acuerdo a su rango etario, deberían estar insertos en la Educación Regular, tanto en espacio (*escuela*) como en saberes (*currículum*), pero la situación no es tal, llevándolos a las Escuelas de Adultos. Es así que se plantea que, aun realizando el alcance, se concibe que “la educación de personas adultas se plantea como una fuente de perfeccionamiento continuo para el ser humano, desde un punto de vista tanto personal, como

social y profesional” (Sárrate y Pérez de Guzmán, 2005, p.52), que, hoy por hoy, aun teniendo la inserción de este nuevo actor (jóvenes) persiste transversalmente.

La Educación de Adultos y su institucionalización más contemporánea durante el siglo XX, nace por la imperante necesidad de eliminar o menguar las desigualdades sociales presentes. Con la instauración del Estado de Bienestar, los países articulan y despliegan programas para que obreros, empleados, dueñas de casa, empleadas hogareñas y otros oficios, puedan ser beneficiarios de educación para la alfabetización lecto-escritora y lógico-matemática. Durante la década de los sesenta del siglo XX, en el gobierno de Eduardo Frei Montalva (1964-1970), con el fin de impulsar la regulación de los estudios escolares de los adultos en condiciones socioeconómicas y, por cierto, culturales desfavorables, se llamó (y contrató) a Paulo Freire, el pedagogo y lingüista brasileño quien, a lo largo de su obra, desarrolló la Teoría y Pedagogía Crítica, la que lo llevó a ser parte de diversos proyectos nacionales sobre alfabetización y educación de adultos, a modo de combatir, como él conceptualiza, a la “Educación Bancaria”.

Bajo el contexto mencionado, Paulo Freire se enfoca principalmente en el campesinado de la zona central de nuestro país, logrando realizar una resignificación del campo y *sus imaginarios colectivos*²⁹. Constituyó las Comunidades de Aprendizaje y elaboró –en conjunto con los y las campesinos/as- los “Cuadernos Culturales”, en donde reunía el conocimiento co-construido por ellos (los campesinos), desde las percepciones experienciales de lo que significa un concepto en tanto relación a los constructos imaginarios y concretos vitales. Es decir, la validación del conocimiento y *saberes territoriales* que cada sujeto trae consigo, es la base primordial y esencial para, desde ahí, iniciar la alfabetización de los sujetos. Paulo Freire concibe en su teorización a 3 tipos de sociedades: “sociedad cerrada”, “sociedad de transición” y “sociedad abierta”. La primera alude a que la permanencia del *status quo* prima como base de la colonización ejercida sobre las sociedades/naciones primeras del territorio, dando como resultado que la democracia como valor fundante solo esté delimitado y exclusivamente en manos de la elite; por tanto, el poder del ejercicio democrático radica en quiénes accedieron, por su posicionamiento social, a la instrucción lecto-escritora, trayendo por consecuencia que, esa elite, sea la que haga prevalecer *su* construcción cultural por sobre los *otros*, en este caso, los *oprimidos*. La “Sociedad Abierta” apela a que el principio democrático sienta base fundante en el *pueblo*, el que tiene real y efectiva participación sobre el

²⁹ El concepto de *Imaginario Colectivo* es tratado a lo largo de la producción intelectual de Cornelius Castoriadis.

Sistema Político existente, permitiéndole tomar decisiones y otorgar insumos concretos a las autoridades representativas; es así que, esta sociedad despliega en su entramado el diálogo, la reflexión y cuestionamiento constante sobre los fenómenos que ocurren en su entorno y, por supuesto, en su ser, apuntando a la dignificación del sujeto, *concientizado* y en proceso real de emancipación. Cuando refiere a la “Sociedad de transición”, es el estadio medio entre la Abierta y la Cerrada, la que está en pleno proceso de re-observar las realidades tanto individuales como colectivas y que dan pie para avanzar a lo emancipatorio, a lo democrático. Es en este punto, en esta *transición* de las sociedades, es donde resulta imperativo otorgar educación popular, democrática y que genere habilidades lecto-escritoras para que, los *oprimidos*, puedan desenvolverse en las sociedades abiertas, trayendo con ello las participaciones efectivas en el sistema sociopolítico nacional. Es por ello que, para Paulo Freire, la educación se posiciona inexorable e irreductiblemente como una “Educación Liberadora”, en donde la dialéctica entre opresor-oprimido está presente a modo de visibilizar las realidades colonizadoras ejercidas en los territorios, para que, estos *oprimidos*, puedan liberarse, emanciparse y generar transformaciones en las sociedades y sus sistemas. Por tanto, el proceso de *alfabetización* no resulta un hecho mecanicista, sino, posee en esencia, una actitud de creación y, por, sobre todo, de recreación de las realidades individuales y colectivas. A esto, le llamaremos un tejer del entramado de los saberes populares-colectivos pertenecientes a un territorio.

Nos parece pertinente hacer este recorrido pequeño sobre lo que Paulo Freire ha desarrollado en su obra, pues, nuestra posición epistemológica radica en que todo acto educativo ha de ser emancipatorio, que apunte al “tejer del entramado de los saberes populares-colectivos pertenecientes a un territorio”, que pretenda que los sujetos puedan crear, reflexionar y generar acciones transformadoras significativas en sí y en su colectivo, en donde los procesos de la creación cultural estén basados en el desvelar sus realidades, opresiones y violencias concretas y simbólicas estructurantes ejercidas en ellos, para que tal como mencionamos, cambien y, por tanto, generen emancipación. Nos amparamos en el concepto de “Educación Liberadora”. Vale decir que todo el relato esbozado y, que Paulo Freire ha planteado en sus obras, está bajo el contexto de la **Educación de Adultos**, es por eso que hacemos estos alcances y puntualizaciones.

La UNESCO, como organismo internacional y multilateral, suscribe a la definición de Educación de Adultos establecida por primera vez en Nairobi (1976) y que fue desarrollada con mayor detalle en la Declaración de Hamburgo (1997), en donde esta es

“el conjunto de procesos de aprendizaje, formal o no, gracias al cual las personas cuyo entorno social considera adultos desarrollan sus capacidades, enriquecen sus conocimientos y mejoran sus competencias técnicas o profesionales o las reorientan a fin de atender sus propias necesidades y las de la sociedad”.

Por otro lado, Sárrate (1997) comprende que la “Educación de Adultos” son los programas que están orientados al desarrollo de habilidades y contenidos básicos y/o mínimos, que han sido interrumpidos por una multifactorialidad sistémica que han llevado al abandono escolar, en algún momento de las trayectorias vitales de las personas categorizadas como adultas. Espinoza et al (2014), plantean

“en términos generales, en la adultez la ‘no escolaridad’ y la ‘escolaridad interrumpida’ son situaciones particularmente sensibles para los individuos afectados, que suelen ser vividas en términos de fracaso personal y estar asociadas a situaciones personales, familiares o sociales de mayor vulnerabilidad, como es un bajo nivel de ingreso” (p.162),

lo que nos lleva a entender, y que también mencionan los autores en el artículo, que la Educación de Adultos se enmarca en el concepto de “Segunda Oportunidad”. Concepto al que también adhiere y promueve el Ministerio de Educación.

Como antes hemos ahondado en el marco de *escuela*, Espinoza et al (2014), puntualizan que

“diversos estudios plantean que la escuela de una u otra forma ‘fabrica’ el fracaso escolar para muchos de sus jóvenes. Con esto se quiere indicar, por cierto, que la pérdida del valor atribuido a la asistencia y permanencia en un establecimiento educativo también se relaciona con lo que ocurre al interior de la propia escuela” (p.166).

Idea que refuerza que, los dispositivos de control y códigos simbólicos que forjan las exclusiones y segregaciones en tanto a la *normalización* e integración de las culturas hegemónicas imperan en las escuelas regulares; trayendo, en consecuencia, la deserción por motivación o, de plano, las expulsiones de los y las jóvenes.

Por otro lado, la UNESCO (1976), en la Recomendación relativa al Desarrollo de la Educación de adultos, establece una definición que nos parece interesante de puntualizar. A saber:

“La expresión ‘educación de adultos designa la totalidad de los procesos organizados de educación, sea cual sea el contenido, el nivel o el método, sean formales o no formales, ya sea que prolonguen o reemplacen la educación inicial dispensada en las escuelas y universidades, y en forma de aprendizaje profesional, gracias a las cuales las personas consideradas como adultos por la sociedad a la que pertenecen, desarrollan sus aptitudes, enriquecen sus conocimientos, mejoran sus competencias técnicas o profesionales o les dan una nueva orientación, y hacen evolucionar sus actitudes o su comportamiento en la doble perspectiva de un enriquecimiento integral del hombre y una participación en un desarrollo socioeconómico y cultural equilibrado e independiente” (UNESCO, 2014, p.170)

Dentro de la misma conceptualización, determina que “los procesos educativos, que siguen a lo largo de la vida los niños, los jóvenes y los adultos, cualquiera que sea su forma, deben considerarse como un todo” (ídem), proponiendo que, las personas beneficiarias de la Educación de Adultos, deben ser visualizadas en todas sus dimensiones e integralidad en tanto humano. Aun así, la Educación de Adultos en su conceptualización, prevalece la perspectiva que son

“los programas de reescolarización [que] caben dentro de las actividades cuya función puede ser calificada de ‘remedial’ o ‘compensatoria’, por cuanto están orientados a desarrollar habilidades y contenidos mínimos interrumpidos en algún punto dado de la trayectoria vital de los destinatarios” (Espinoza et al., 2014, p.169),

reforzando, a su vez, lo que plantea Sárrate (1997) y que ya hemos mencionado. Nuevamente Espinoza et al. (2014a), explica que “los programas de re-escolarización tienden a limitarse a la reproducción de contenidos básicos, de acuerdo con una lógica de alfabetización tradicional, estandarizando a la población en función de la obtención de Educación Secundaria” (p.71), apuntando a las certificaciones exigidas por el marco legal nacional, meramente.

Asimismo, y de acuerdo con lo desarrollado por Espinoza et al. (2014a), “las definiciones de Educación Formal de Adultos hacen referencia a dos elementos: (i) el estatus de adulto de los estudiantes y (ii) la noción que se trata de actividades de carácter planificado” (ibídem, p.72); por tanto, e irreductiblemente, se observan divergencias entre lo que se plantearía como “aprendizaje de adultos” y “la educación de adultos”, en donde

“el primero se referiría al proceso cognitivo interno del estudiante, incluyendo el aprendizaje no planificado que es parte de la vida cotidiana, la educación de adultos solo contemplaría

las actividades diseñadas expresamente con el objetivo de suscitar el aprendizaje de estas personas” (ídem; Desjardins & Schuller, 2006; Manninen, 2010).

Si nos amparamos en la óptica de Paulo Freire, esto podría tener un correlato con lo que él denomina: “Educación Bancaria”.

Para efectos de plantear y consolidar nuestro posicionamiento epistémico que hemos declarado al inicio de este capítulo, en donde narramos sobre la perspectiva de Paulo Freire, es que nos sostendremos en ciertos postulados y versos de “La importancia de leer y el proceso de liberación” (1984) que expresa el autor latinoamericano.

Paulo Freire siempre ha visto

“la alfabetización de adultos como un acto político y un acto de conocimiento, y por eso mismo como un acto creador (...), por cuanto acto de conocimiento y acto creador, el proceso de la alfabetización tiene, en el alfabetizando, su sujeto” (Freire, 1984, p.104).

A su vez, hace el alcance en que “como ocurre en cualquier relación pedagógica, no significa que la ayuda del educador deba anular su creatividad y su responsabilidad en la creación de su lenguaje escrito y en la lectura de ese lenguaje” (ídem). Es así que, las realidades intersubjetivas de los sujetos que experimentan el proceso de alfabetización, parte por la comprensión objetual de sus contextos o elementos situacionales familiarizados tanto para sí como en su comunidad, pues es desde ahí que, en tanto percepción del “objeto”, su verbalización y creación de la palabra, es que proceden a generar realidades orales y escriturales. Es decir: observo un objeto/situación/escenario, verbalizo desde mis propias creencias y construcciones culturales lo que puedo apreciar para desde ahí, pasar a estructurar en la concreción de las palabras, sean escritas y conceptuales. Por tanto, “la alfabetización es la creación o el montaje de la expresión escrita de la expresión oral. Ese montaje no lo puede hacer el educador para los educandos, o sobre ellos. Ahí tiene él un momento de su tarea creadora” (ibídem, p.105).

Freire se detiene en un punto no menor, en donde

“la significación que tiene para la comprensión crítica del acto de leer y, por consiguiente, para la propuesta de alfabetización [es] que la lectura del mundo precede siempre a la lectura de la palabra y la lectura de ésta implica la continuidad de la lectura de aquél” (ídem).

Por tanto, radicaría la alfabetización en las comprensiones, como antes mencionamos, de las construcciones culturales o cosmovisiones de cada sujeto-colectivo, considerando que “este movimiento del mundo a la palabra y de la palabra al mundo está siempre presente. Movimiento en que la palabra dicha fluye del mundo mismo a través de la lectura que de él hacemos” (ídem), con la finalidad de transformar el mundo a través y mediante de nuestra práctica consciente, lo que hace que el proceso sea dinámico, contextualizado y situado en tanto espacio, objeto y sujeto; lo que, al final, de articularse desde las propias bases sociopolíticas y culturales de estos sujetos en proceso de alfabetización, puede erigirse una acción contrahegemónica. Lo puntualizado y en correlato con Freire, “es tan imposible negar la naturaleza política del proceso educativo como negar el carácter educativo del acto político” (ibídem, p.109), referirse a que el acto educativo se entiende como una “neutralidad”, es caer en un mito y *falacia ad hominem* si la expresan personas que en evidente vereda política la declaran; no obstante “es en este sentido que todo partido político es siempre educador y, como tal, su propuesta política va ganando carne o no en la relación entre los actos de denunciar y anunciar” (ibídem, p.110).

A propósito de la educación como acto político proveniente desde los partidos políticos, es fundamental tener la claridad sobre “en favor de quién y de qué, y por tanto contra quién y contra qué, hacemos la educación y de en favor de quién y de qué, y por lo tanto contra quién y contra qué, desarrollamos la actividad política” (ídem), lo que irreductible nos lleva a querer examinar los propósitos de la Educación de Adultos en tanto declaración de sus fundamentos en Chile.

Según el portal de EPJA MINEDUC³⁰, la Misión de ésta es

“(…) proporcionar oportunidades para completar estudios a personas jóvenes y adultas, que por distintas razones no iniciaron o debieron abandonar su trayectoria educativa. De acuerdo a esto y con el convencimiento de que cada persona puede aprender a lo largo de toda la vida, la Coordinación Nacional de Educación para Personas Jóvenes y Adultas busca asegurar a todas las personas que se encuentran en esta situación la oportunidad de acceder a un sistema educativo de calidad, adecuado a sus intereses, características y necesidades, a través de procesos educativos de calidad y pertinencia, que promuevan la formación integral y permanente de las personas.”

³⁰ La Misión de la EPJA MINEDUC, está disponible en: <https://epja.mineduc.cl/presentacion/mision/> [rescatado 13-06-2020; 22:16 horas]

Con referencia a la Visión³¹ emitida por el MINEDUC respecto a la EPJA, declara que

“nuestra visión consiste en garantizar oportunidades adecuadas a sus intereses, necesidades y características, a jóvenes y adultos a través de diferentes servicios educativos y procesos de examinación, de manera que puedan iniciar o completar su trayectoria educativa y obtener la certificación de estudios de acuerdo con la normativa vigente”.

Tanto en el Estado de la Cuestión sobre la Educación de Adultos como en el Marco Teórico de Currículum, desplegamos un análisis sobre lo que, a nivel nacional como internacional, se comprende por Educación de Adultos, sus énfasis, principios y pilares. El *desarrollo económico para las economías mundiales y la globalización*, el forjar *sociedades más igualitarias y con participación democrática*, el cumplimiento del *marco jurídico sobre la obligatoriedad escolar consagrado en la Constitución Política de la República*, también el otorgar *alfabetización instrumental para la reinserción social y laboral*, procurar el *desarrollo sostenible en la Comunidad Iberoamericana*, y así otros elementos ya descritos anteriormente. No nos detendremos en los análisis ya realizados.

Sosteniéndonos *ad pedem litteræ* en tanto lo expresado, es que cabe abordar estos conceptos ya antes mencionados, desde la “cuestión de poder” (elemento desarrollado, también, previamente), pues

“la educación reproduce la ideología dominante, es verdad, pero no hace solo eso. Ni siquiera en sociedades altamente modernizadas, con clases dominantes realmente competentes y conscientes del papel de la educación, es esta una simple reproductora de la ideología de esas clases. Las contradicciones que caracterizan a la sociedad tal como está siendo penetran en la intimidad de las instituciones pedagógicas en que la educación sistemática se está dando y alteran su papel o su esfuerzo reproductor de la ideología dominante” (Freire, 1984, p.111).

Estas estructuras de *reproducción* de la ideología hegemónica y perpetración de esta en las instituciones educativas (*escuela*) lo abordamos profundamente en el marco teórico de *escuela*, tomando a Ivan Illich para dichos efectos, lo que reforzamos con lo que Freire hace mención en

³¹ La Visión de la EPJA MINEDUC, está disponible en: <https://epja.mineduc.cl/presentacion/vision/> [rescatado 13-06-2020; 22:23 horas]

esta cita. Por tanto, si entendemos que la educación, es por un lado un dispositivo de reproducción de la ideología dominante,

“pero por el otro proporcionando, independientemente de la intención de quien tiene el poder, la negación de esa ideología (o su desvelamiento) por la confrontación entre ella y la realidad (como de hecho está siendo y no como el discurso oficial dice que es), realidad vivida por los educandos y por los educadores, percibimos la inviabilidad de una educación neutra” (ibídem, p.112).

Dicho esto, el acto liberador que debería comprender el proceso educativo y de alfabetización en contextos de Adultos, se ve permeado por las ideologías dominantes, coartando las acciones populares en tanto a lo que sería la emancipación de las estructuras jerarquizantes y opresoras (por sobre el oprimido). El pilar vital *dalteridade*, entender que los procesos emancipatorios no solo radican en lo que es el sujeto en tanto su individualidad, sino que comprende un colectivo-comunidad-territorio, es importante. La perspectiva desde la

“visión crítica de la educación, y por lo tanto de la alfabetización, es el de la necesidad que tenemos, educadoras y educadores, de vivir, en la práctica, el reconocimiento obvio de que ninguno de nosotros está solo en el mundo. Cada uno de nosotros es un ser en el mundo y con los otros” (ibídem, p.113),

Llevándonos, irreductiblemente, a reconocernos en la otredad, en los otros, en mí y en lo que esos otros también me hacen constitutivo como sujeto-ser. Inexorablemente, este ejercicio de reconocimiento en la *otredad* o , nos exige tanto como educadores como educandos, despojarnos de prejuicios, imposiciones y, por, sobre todo, los egos de cada uno; pues el reconocimiento solicita que este acto autorreflexivo nos permita indagar en sí mismo qué tenemos en común, qué nos distancia, por qué nos distancia o reúne y otros cuestionamientos tanto axiomáticos como ontológicos, que permite una heurística situada en el ser-espacio, para desvelar, como dice Freire, sus realidades y sistemas amparados en la heteronomía³² para la transformación del mundo. Aun así, existe “la necesidad que tenemos los educadores y las educadoras de ‘asumir’ la ingenuidad de los educandos para poder superarla con ellos” (ibídem, p.114), por lo que “la cuestión de la coherencia entre la opción proclamada y la práctica es una de las exigencias que los educadores

³² Según Castoriadis, *Heteronomía* se contrapone a lo que es la *Autonomía*, comprendiéndola como lo impuesto e impositivo, lo que se debe soportar a contra voluntad y, en cierta forma, con un grado de indiferencia (pero por desconocimiento o invisibilización de estas estructuras impositivas).

críticos se hacen a sí mismos”, provocándose, muchas veces, una inconexión o discordancia entre el relato y la práctica pedagógica, alterando la *praxis pedagógica crítica*. Ergo, “lo que debemos hacer entonces, en cuanto educadoras y educadores, es aclarar, asumiendo nuestra opción que es política, y ser coherentes con ella en la práctica” (ibídem, p.112). Es, así, que se exige con esto, que el educador y educadora deje de verse como una elite, intelectual ciertamente, que concentra el conocimiento y los saberes, como fuente hegemónica y monopólica de éste; en donde el que sabe enseña, el que no sabe, aprende, ha de ser defenestrado en propósito de construir una praxis pedagógica realmente crítica. Lo mencionado, también conlleva a que

“debe reconocer, primero, en los educandos en proceso de saber más, a los sujetos, junto con él, de ese proceso, y no pacientes mansos (...), reconocer que el conocimiento no es un dato, algo inmovilizado, concluido, terminado, a ser transferido por quien lo adquirió a quien todavía no lo posee” (ibídem, p.115).

En correlato a lo dicho, es que

“desde el principio, en la práctica democrática y crítica, la lectura del mundo y la lectura de la palabra están dinámicamente juntas. El comando de la lectura y de la escritura se da a partir de palabras y de temas significativos en la experiencia común de los alfabetizandos, y no de palabras y temas ligados solamente a la experiencia del educador” (ibídem, p.117).

El desarrollo y praxis del educador Paulo Freire, nos sustenta enormemente la propuesta epistémica que, en este capítulo, deseamos declarar como adherentes y en su vereda sobre la concepción de Educación y Educación de Adultos.

En pos de tensionar el concepto de Educación de Adultos, es que nos parece pertinente hacer referencia a autores que, a lo largo de sus obras, han ido desarrollándolo y realizando alcances sobre el constructo dinámico que representa la EDA. Rita Barros (2013), autora portuguesa, nos plantea que

“A Educação de Adultos tem vindo gradualmente a apresentar-se como uma ferramenta de intervenção pessoal e social da maior relevância e como mecanismo de emancipação por excelência. Face à emergência de novas realidades económicas, históricas e sociais pautadas pela incerteza, aceleração, imprevisibilidade, supremacia dos mercados e pela hipervalorização da função funcional e tecnicista da dimensão humana, a

Educação de Adultos apresenta-se como o recurso que permite lidar como os desafios e complexidades do mundo atual e tornar as pessoas mais humanas” (p.15)

Nuevamente nos encontramos con la concepción que, la Educación de Adultos se construye en base a procesos de emancipación de las sociedades, tal como menciona Barros. En este caso, realiza el alcance que, frente a lo dinámico que resultan los procesos y realidades contemporáneas en sus diversos ámbitos, la Educación de Adultos se ha volcado a la supremacía del mercado y de la hipervalorización de la alfabetización funcional, remitiéndose a lo técnico de la dimensión humana, lo que resulta un puente conceptual a lo que es la “Educación Bancaria” planteada por Freire y, si recordamos, la UNESCO desarrolla a profundidad la alfabetización funcional para el desarrollo de las economías mundiales y la sustentabilidad, aludiendo otros conceptos que menciona la autora.

Nos interesa ahondar un poco más en las propuestas que Barros (2013) hace, pues realiza una observación no menor y que circunda a lo que respecta al desarrollo conceptual del tema, en donde ella precisa que

“Uma das confusões comuns patentes na literatura prende-se com a utilização em simultâneo dos termos de Educação de Adultos e Formação de Adultos (...) [onde] engloba os conceitos de educação, formação, atualização profissional e animação socioeducativa, conceitos tomados como sinónimos, o que denota uma conceção redutora da educação, do ponto de vista científico, e uma conceção funcional em termos políticos e económicos” (ibidem, p.43)

La vírgula establecida y observada por Barros, no es menor, pues las confusiones en la literatura y, también en lo presentado por los organismos internacionales y, también en Chile, recaen en el error de “mezclar” y/o confundir lo que es la Educación de Adultos, frente a lo que sería la Formación de Adultos, produciendo una reducción de lo que refiere a las construcciones conceptuales y, por cierto, a las realidades que enfrenta la modalidad educativa. Asimismo, esta confusión lleva a que, se despliegue de “Educación de Adultos” conceptos como “Aprendizaje a lo largo de la vida”, “Educación Continua”, “Educación Permanente” y “Formación de Adultos” (Barros, 2013). Frente a esta dilatación y expansión de lo que significa “Educación de Personas Jóvenes y Adultas”, es que precisaremos que, a modo aclaratorio, nos amparamos en el fenómeno que se enmarca en la “escolarización” de jóvenes bajo el contexto de las unidades educativas para personas adultas, CEIA en nuestro caso, con enfoque hacia las propuestas de Freire.

Para ir cerrando, es que retomaremos a Freire para ir consolidando nuestra posición. Para él,

“(...) a Educação Popular, de corte progressista, democrático, superando o que chamei, na Pedagogia do Oprimido, ‘educação bancária’, tenta o esforço necessário de ter no educando um sujeito cognoscente, que, por isso mesmo, se assume como um sujeito em busca de, e não como a pura incidência da ação do educador” (Freire, en Gadotti & Romão, 2011, p.22),

entendiendo así, que los sujetos que vivencian los procesos de educación y alfabetización, es un ser que busca aprendizaje y no reside en la pasividad de ser un receptáculo de la palabra impuesta por los y las educadoras, o del sistema educativo normativo. En ese sentido, se la Educación Popular/Educación de Adultos y su contexto, *“crianças e adultos se envolvem em processos educativos de alfabetização com palavras pertencentes à sua experiência existencial, palavras grávidas de mundo. Palavras e temas”* (ibídem, p.23), por lo que *“respeitando os sonhos, as frustrações, as dúvidas, os medos, os desejos dos educandos, crianças, jovens ou adultos, os educadores e educadoras populares têm neles um ponto de partida para sua ação. Insista-se, um ponto de partida e não de chegada”* (ídem).

Por consiguiente, nuestra concepción de Educación de Personas Jóvenes y Adultas se cobija en la “Educación Liberadora y Emancipatoria”, en tanto educando es respetado como *sujeito* que es-está en su contexto y situacionalidad particular, siendo respetado en sus sueños, creencias, dudas, miedos y deseos propios, el que se auto posiciona en la búsqueda del saber y de la *palabra*; siendo esta vista desde una dinámica de creación y recreación de su realidad tanto individual como colectiva, considerando sus experiencias, la significancia y significativo que éste da a la palabra sobre el mundo en el que vive, escindiéndose así, de lo impositivo y coercitivo de lo determinado por las macroestructuras socioculturales y del sistema educativo normativo o, lo socialmente establecido como “norma”. Es un *sujeito* que no viene desprovisto de saberes y conocimientos, sino que carga en sí constructos socioculturales y político-ideológicos emanados de sus trayectorias vitales individuales-comunitarias, otorgando un punto de partida para la recreación en tanto acto político de la educación respecto a la lectura del mundo, reconociéndose en los otros para reconocerse a sí mismo en un acto de vinculación socioafectiva y política de la *otredad*. En donde esta Educación, acompañada por los y las educadoras populares, sin descuidar ni desproveer la facilitación de las habilidades lecto-escritoras, orales y científicas multidisciplinarias, promueve, desde el acto político de lo educativo y su compromiso militante, los valores y axiomas de la democracia, la reflexión

crítica sobre el mundo, las construcciones colectivas del entramado social para, de esta forma, desvelar en forma organizativa las realidades dialécticas del *opresor-oprimido* y, así, provocar en conjunto, las transformaciones de estas estructuras opresoras y reproductoras del poder, las jerarquías sociales, y del conocimiento y cultura hegemónicas, reconstruyéndose tanto sujeto-pueblo desde las epistemologías críticas; replanteando y co-construyendo un “capital cultural” y, por cierto, “capital simbólico” en su más amplio espectro, desde lo vivenciado en las experiencias de la Educación Popular y Emancipadora. Esto, nos aleja profundamente de la Educación Instrumental y/o Funcional, de la “Educación Bancaria”, determinada en pos de la perpetuación de las estructuras dominantes, en pos de la construcción de las narrativas y actos contrahegemónicos emanados y erigidos desde las bases populares de las naciones.

Capítulo IV: Marco Metodológico de la Investigación

*“La investigación cualitativa es aún la voz de una minoría y por eso necesita grandes defensores”
(Maykut y Morehouse, 1994)*

El presente capítulo describe los aspectos más importantes del proceso y arquitectura metodológica desarrollado en este estudio, tales como la tradición investigativa a la que adherimos, su argumentación y presentación; planteamiento del tipo de estudio, las técnicas de recolección de datos y, por último, el plan de análisis de los datos y su triangulación.

La tradición epistémico-metodológica cualitativa: comprensión de las subjetividades y de las realidades situadas.

Las investigaciones interpretativas de corte cualitativo parten de una historia dinámica y multidimensional. Por eso, desde el punto de vista metodológico, se presenta la exigencia de contar con instrumentos y herramientas de análisis correlativas a ello.

Sobre las caracterizaciones y posturas epistémico-metodológicas de la tradición cualitativa, es que, tal como lo describen Maykut y Morehouse (1994), en donde los estudios de este orden contienen ámbitos ontológicos, epistemológicos, social, metodológico, generación de conocimiento, rigurosidad científica y valorativo.

Para lo (1) Ontológico, ha de considerarse que toda realidad es existente en tanto forma de múltiples construcciones, asociadas y fundadas desde lo experiencial y social, remitiéndose a lo específico, a lo local; esto nos exige que la información recogida deba ser interpretada bajo el contexto y situación social investigada, llevándonos a dar con que, los resultados de las investigaciones cualitativas viven un proceso de creación en el mismo proceso, por tanto, el *saber* no será absoluto, verdadero, ni estricto, sino más bien mutable y problemático. Sobre lo (2) Epistemológico, es que lo cualitativo difiere y se aleja de la tradición hegemónica del positivismo, pues la forma en que se concibe tanto el mundo, los sujetos, objetos y el mundo propiamente tal, y las formas de adquisición de los saberes, se aparta en tanto a las formas del conocer y reconocer; estableciendo vírgula sobre las estrategias desplegadas para acercarse al conocimiento de procesos y los fenómenos, no limitándose a la estructura previa e impositiva. Establece, desde lo cualitativo,

una interrelación subjetiva, intersubjetiva, dialógica, participativa, exigiendo al investigador imbuirse en las realidades para comprenderlas y captar sus códigos, símbolos, significados y significantes. En tanto para lo (3) Social, es siempre posicionarse, para la comprensión de la realidad, desde los actores; de tal forma de absorber sus discursos, reconociendo las reglas contextuales y el significado implícito como explícito. Lo que, a su vez, debemos como investigadores, entender lo que implica el contexto y los significados que el actor otorga a su conducta y a sus próximos, comprendido en la coyuntura sociohistórica en la que los actores vivencian. Asimismo, en el plano (3) Metodológico, apela a la divergencia de las maneras de llegar y abordar *esa* realidad, por lo mismo, las investigaciones cualitativas son emergentes, las que se construyen en tanto avance de esta, permitiéndonos recabar diversas perspectivas y ópticas de los actores, escindiendo de la idea modificatoria del contexto recayendo en los escenarios naturales, pues lo fundamental es el fenómeno que ha de desarrollarse tan espontáneo y natural, que no se modifican las condiciones inherentes. En cuanto a la (4) Generación de Conocimiento, posee naturaleza ideográfica, concreta y singular lo que, inexorablemente, nos aleja de la generalización de los resultados pues, dichos contextos como las personas, se constituyen en su unicidad como fenómeno investigativo y, ciertamente, la investigación también se torna única. En lo que respecta al plano de (5) Rigurosidad Científica, se atañe a que es de corte interpretativo en cuanto a la capacidad representativa del mundo tal cual como es comprendido por los actores que lo experimentan, en donde lo inductivo prima para la construcción de núcleos categoriales de análisis a posterior a razón de los análisis realizados de los datos que, a su vez, son espejo y reflejo de los sujetos. Para el plano de las (6) Herramientas Investigativas, alude a que la herramienta que ha de ser la más pertinente y mejor es la capacidad comprensiva e interpretativa de los datos en tanto posicionamiento desde los actores; a razón de esto, es que el investigador ha de describir cómo, también, interpretar todo lo que pueda transcurrir en el contexto y con los sujetos de estudio, obligándonos a permearnos de esta realidad utilizando instrumentos, estrategias y técnicas pertinentes a poder relevar dicha realidad.

No obstante, lo mencionado, las expresiones de los sujetos como las interacciones sociales inmersas en el contexto, han de ser expresadas en los informes de investigación ciñéndose tal y como son emanadas de estos, sin influjo ni acto modificatorio de estas desde la perspectiva o teorización del investigador; lo último, se realiza a posterior en el análisis de los datos. Esto, llevado a la operacionalización investigativa, nos lleva a elaborar un diseño flexible, emergente e incierto, que está sujeto a la realidad abordada, por tanto, no habita en una rigidez del modelo o teórico, pues

va cobrando vida en su transcurso, dando globalidad e integración. Si bien existen métodos y técnicas como la entrevista en profundidad, historias de vida, estudios de caso, registros de experiencias vitales y otros, también se posibilita al investigador a la construcción propia de instrumentos que sean pertinentes a la situación/sujetos, pero bajo una responsabilidad en tanto a la decisión de generar su propia herramienta de recogida de información, pues debe procurar en cuanto acción creativa, por la información que aporta dicho instrumento y, por cierto la información que este en sí mismo resulta aporte. Ahora, remitiéndonos al plano (7) *Valorativo*, lo cualitativo si bien posee un relato teórico-metodológico, no ha de ser reduccionista en tanto control técnico de la aplicación de los métodos; pues el influjo respecto a las finalidades, por los juicios y los valores de los sujetos y, también, por el investigador, no resultan ser independientes de los menesteres de la consideración práctica. Ergo, las investigaciones cualitativas han de estar mediadas tanto por juicios y valores de la teoría, sujetos y contextos.

Ruiz Olabuénaga (2007) plantea que “los métodos cualitativos parten del supuesto básico de que el mundo social es un mundo construido con significados y símbolos, lo que implica la búsqueda de esta construcción y sus significados” (p.31); y si lo conjugamos con el concepto *Verstehen*³³ propuesto por Weber, comprenderemos que las investigaciones de corte cualitativas poseen un énfasis potente y fundante en lo fenomenológico sobre lo social. Esto, refiere a que imperante resulta la necesidad de comprender las creencias y motivos que constituyen y poseen los sujetos de estudio en tanto sus acciones y relatos. La importancia de plantearse desde lo cualitativo, bajo el paraguas del “Comprensivismo”, nos llama a generar, desde este enfoque, técnicas y estrategias de recolección y relevación de información correlativas a la postura epistémica, en donde resulta base el sustento del modelo sobre las nociones de sujeto, conocimiento, objeto, actores, contexto e intenciones de los investigadores.

Es a razón de lo anterior descrito que, la presente tesis, está orientada en la postura comprensiva acerca del problema de estudio. De acuerdo con esta perspectiva, según Bernal (2006) la comprensión es la herramienta esencial de las ciencias humanas o del espíritu, ya que, a través de ésta, se busca entender o interpretar el sentido y significado de la acción humana a diferencia.

³³ El concepto planteado por Max Weber, castellanizado, es denominado como “Comprensivismo”. Sin embargo y sin afán de apoderarnos del concepto y, ciertamente, ejercer una traducción que pueda ir en desmedro del constructo, es que lo dejamos tal cual es en su idioma nativo.

Sumado a lo antes descrito, la investigación tiene un enfoque metodológico cualitativo a raíz de su pertinencia con la perspectiva comprensiva del fenómeno de estudio y, además, por su utilidad práctica en relación con los fines de la misma. Según la noción de Taylor y Bogdan (1994), la metodología cualitativa en su sentido más amplio remite a la investigación que produce datos descriptivos, sea de las palabras de las personas, expresadas de forma escrita o verbal, y/o la conducta observable. Pérez (2004) agrega que la investigación cualitativa constituye la descripción detallada de situaciones, eventos, personas, interacciones y comportamientos observables. De tal modo, la investigación cualitativa requiere de la utilización y recogida de una serie de diversos materiales que indican la costumbre, las situaciones y los significados de las personas en su vida (Rodríguez, Gil y Flores, 1999); por lo mismo, “la definición del problema siempre es provisional, porque la tarea central del análisis cualitativo es averiguar si la definición está bien definida, si la comprensión del fenómeno no está viciada ella misma por una comprensión viciada o viciosa” (Ruiz Olabuénaga, Op. Cit., p.53). Lo Cualitativo es flexible, contextual y, por cierto, dinámico en sus estructuras por su aspecto social, siempre en óptica de los sujetos, situaciones y objetos a estudiar. Por lógica conlleva que

“acerca de la naturaleza de la investigación cualitativa y su relación con la investigación tradicional es radical en tanto en cuanto la investigación cualitativa se fundamenta en una serie de postulados totalmente diferentes a la tradición dominante o positivista de la investigación” (Maykut & Morehouse, 1994, p.7),

en donde “el enfoque alternativo se caracteriza por un cuidadoso análisis de las palabras, acciones y documentos de las personas con el fin de distinguir patrones de significado que se extraigan de tales datos” (ibídem, p.20).

Asir, es que Ruiz Olabuénaga (2007), propone una serie de consignas de procedimiento, las que se resumen en las siguientes máximas de investigación:

1. Introducción Analítica: el trabajo cualitativo parte con la observación detallada y cercana a los hechos. Prefiere lo local y lo específico, en donde pueden o no descubrirse determinados cánones o patrones. Aquí, el investigador mientras menos ceñido a un modelo teórico le permitirá hallar datos ideales. Tentativamente, las generalizaciones serán elaboradas de acuerdo a los datos recogidos y estarán en función de la capacidad específica para su interpretación.

2. Proximidad: en este ámbito, se da vital importancia a la observación de los casos concretos y comportamiento de los/las individuos en actividades que son de su interés.
3. Comportamiento ordinario: aquí se da preponderancia a la cotidianidad en la que los individuos se desenvuelven, interaccionan y actúan, radicando ahí la importancia de plantear los problemas dignos a investigar. A estos, se les atribuyen mayor importancia en contraposición a los problemas que puedan alterar dicha rutina y cotidianidad social.
4. La estructura como requerimiento ritual: la finalidad de este punto es entender que la estructura no viene a modo impositivo desde la investigación, sino que reconoce los significados y contextos en donde los actos resultan ser relevantes en tanto su significación. No existe orden impositivo bajo ningún espectro ni norma o imponer un algo.
5. Focos descriptivos: “los núcleos de interés no son otros que los fenómenos recurrentes en un tiempo y espacios concretos. El descubrimiento y la exposición son objetos de investigación más importantes que la explicación y la predicción” (p.22).

Al respecto, el rol de los investigadores cualitativos responde a que

“intentan comprender las situaciones tal y como las construyen los participantes. Intentan captar lo que la gente dice, es decir, los productos de interpretación que del mundo hacen las personas. La tarea del investigador cualitativo es captar este proceso de interpretación” (Maykut y Morehouse, Op. Cit., p.23),

lo que, en correlato con nuestra postura epistémica desde la teoría y pedagogía crítica, nos exige el ejercicio en tanto investigador el situarnos en las realidades y abordarlas desde sus participantes, no desde lo impositivo ni superposición, valorizando y, a su vez, validando sus experiencias, sentires, pensares, vivencias, objetos y lo que para ellos resulta o no significativo en sus vidas. Sus relatos anclados en la *palabra*, nos permite recrear y analizar desde sus propias narrativas, sus mundos, tal como Freire postula. Es así que, para “conseguirlo se necesita una comprensión empática, una capacidad para reproducir en tu propia mente lo[s] sentimientos, motivos y pensamientos de otros” (Bogdan y Taylor, Op. Cit., p.13-14).

Entender la profundidad e importancia de las narrativas emanadas por los Sujetos/Objetos/Situaciones/Contextos, en tanto cuanto ello nos permite, como investigadores, las aproximaciones, cercanías e involucramiento con el ambiente y sus participantes, tal como lo comprende la Pedagogía Liberadora y Crítica de Paulo Freire. Pues “las palabras son el modo a través del que la mayoría de la gente interpreta sus situaciones. Creamos nuestras palabras con

palabras. Nos explicamos con palabras. Nos defendemos y nos escondemos detrás de las palabras” (ídem supra). Por tanto,

“la tarea del investigador cualitativo es extraer patrones de esas palabras (y acciones) y exponer dichos patrones a la inspección de otros al mismo tiempo que deben permanecer tan cerca de la construcción del mundo tal y como lo experimentan los participantes originalmente” (ídem),

lo que se condice, desde Freire (1984), en donde “este movimiento del mundo a la palabra y de la palabra al mundo está siempre presente. Movimiento en que la palabra dicha fluye del mundo mismo a través de la lectura que de él hacemos” (p.105), dando dinámicas dialógicas entre sujeto-investigador, paritarias y no hegemónicas o jerarquizante, lo que, *in stricto sensu*, se genera un correlato entre el investigador cualitativo y el educador crítico, en donde los puentes epistemológicos se alinean para así, dar respuestas sobre los estudios fenomenológicos desde la Teoría Crítica y de corte Cualitativo. Posicionarnos desde el *Indwelling* es menester como investigadores cualitativos, pues debemos hallar en tanto “armonía entre estar investigando con las personas, ponerse en su lugar durante unas horas y comprender su punto de vista desde una posición empática y no compasiva” (Maykut y Morehouse, Op. Cit., 32), y por supuesto, reflexiva para poder, de esa forma, procesar lo que ocurre en forma reciente. Desde la Fenomenología, “la respuesta a la pregunta de cómo descubrir complejidades de los problemas y de las personas es el *Indwelling*” (ibídem, p.33), permitiéndonos reconocer y detectar los aspectos que sean significativos de la realidad a investigar, tal como lo deseamos en esta tesis.

Diseño de la investigación cualitativa: el estudio de caso como forma de aproximación y reconstrucción de los sujetos, fenómenos y contextos desde lo único.

Asir es que, el diseño de la investigación de corte cualitativa de esta tesis se ampara en el Estudio de Caso que, tal como antes mencionamos sobre los instrumentos y herramientas de recolección como también las comprensiones tanto de los sujetos como de su realidad a ser estudiada, radica en la unicidad fenomenológica en cuanto a su complejidad situada. Es desde este enfoque que se “tiene la oportunidad de aportar extractos de los datos reales, dejando que los participantes hablen por sí mismos –mediante palabras o acciones- ofreciendo al lector, de este

modo, suficiente información para comprender los resultados” (Maykut & Morehouse, Op. Cit., p.55) y, a su vez que “se caracterice por una elaborada descripción [que] debe aportar suficiente información para que el lector pueda determinar si los hallazgos pueden aplicarse a otras personas o escenarios” (ibídem, p.56).

Los Estudios de Caso, en su primigenia apela a la tradición etnográfica, no obstante, en la medida que han avanzado los desarrollos tanto metodológicos como epistémicos de la tradición cualitativa y del diseño de investigación de Estudio de Casos, han ido integrando otras perspectivas que, ciertamente, nutren este diseño, por ejemplo y como lo tomaremos en esta materia, es que la finalidad de este, es conocer el cómo funcionan y articulan en su complejidad situada y contextual todas las partes del fenómeno.

Si pudiésemos elaborar o rescatar una definición de “Estudio de Casos” y su finalidad, es

“El cometido real del Estudio de Casos es la particularización, no la generalización. Se toma un caso particular y se llega a conocerlo bien, y no principalmente para ver en qué se diferencia de los otros, sino para ver qué es, qué hace. Se destaca la unicidad, y esto implica el conocimiento de los otros casos de los que el caso en cuestión se diferencia, pero la finalidad primera es la comprensión de este último” (Stake, 2010, p.20).

Stake (Op. Cit.) identifica 3 tipologías dentro de este diseño:

1. Estudio Intrínseco de casos: en este tipo, el investigador posee un interés particular por procedimientos determinados. Acá, el caso viene dado, pues “porque necesitamos aprender sobre este caso particular. Tenemos un interés intrínseco en el caso” (p.16). Es así que, este tipo, solo se concentra en un único escenario, contexto o categoría de actores que, como bien enunciamos, es de interés propio de quién realiza la investigación. Lo mueve un particular interés que puede ser tanto indagatorio, como personal; lo que, a razón de esto, “más deberemos refrenar nuestra curiosidad y nuestros intereses especiales, y más deberemos discernir y centrarnos en los temas específicos de caso” (ibídem, p.17).
2. Estudio Instrumental de casos: aquí es donde se requiere investigar una cuestión, algo paradójico, algo que exige una comprensión general, por tanto, consideramos que se puede entender aquello, la cuestión, mediante este tipo de diseño.
3. Estudio Colectivo de casos: para lo Colectivo, Stake puntualiza que, para llevar a cabo la investigación, se requieren varios objetos de estudio y no solo uno. Por ejemplo, varias escuelas, en donde cada una de estas aporta bajo ciertos parámetros establecidos a priori, para determinar qué información relevar de ellas sujetas a una excelente coordinación en

los casos individuales. Este tipo, permite que, a través de cada unidad de estudio de caso, puedan relevarse una representatividad mayor y, por tanto, poder elaborar en cierto grado una generalidad o cánones que se repiten entre sí.

Asir, es que las particularidades y unicidades que aluden tanto Stake (2010) como Maykut y Morehouse (1994), se anclan en los estudios que posean características de profundidad como intensivo, sea en uno o diversos casos; pero, sea cual sea, el Estudio de Casos nos llama a considerar el objeto/sujeto/situación/elemento a investigar, como una entidad única y que, dependiendo de la naturaleza emergente del investigador por querer indagar, merecen un interés profundo y de real imperatividad de ingresar, socializar y dialogizar con el o los casos a investigar.

Es así que, en cuanto a la investigación presente, es que consideramos pertinente y en coherencia tanto desde nuestra posición epistémica declarada en nuestro marco teórico como con el planteamiento de la tradición cualitativa antes ya planteada, es que nos llama a anclarnos en el *Estudio de Caso Intrínseco* en un nivel de *interpretativo-descriptivo*, pues responde a un interés particular de quién suscribe, de un caso ya dado por afinidad y deseo de estudio de ese único caso; en donde el propósito fundante y base es indagar, describir y develar las pertinencias (o no) curriculares a nivel sociopolítico entre los *jóvenes* que asisten a un CEIA en específico, permitiéndonos de esta forma entender las unicidades fenomenológicas que se dan, ocurren y desarrollan en el caso puntual que deseamos investigar. Por tanto, nuestra investigación observa como sujetos de caso, a las y los jóvenes que asisten a este CEIA, siendo este último, solo un escenario contextual para tener acceso a las y los informantes claves.

La muestra y el universo: elección del caso a estudiar. Fundamentación, descripción y antecedentes históricos.

Dicho lo anterior, es que nuestra Investigación Cualitativa, desarrollada desde el diseño Estudio de Caso Intrínseco, posee por finalidad el develar las pertinencias sociopolíticas del currículum instrumental en tanto a los jóvenes que lo experimentan, vivencian y les es enseñado en un Centro de Educación de Adultos. Esto con la finalidad de poder tensionar las necesidades de estos actores (jóvenes) en una multifactorialidad de sus contextos únicos y personales, versus lo que propone la institucionalidad sobre el qué, cómo y cuándo enseñar respecto a un documento oficial y, sobre todo, en un espacio que es concebido no para jóvenes, sino para adultos. La elección de

este CEIA radica en su situación geográfica (Lo Prado, sector poniente de la Región Metropolitana y reconocida por las marginalidades e ingreso per cápita anclado en la pobreza) y en la longevidad misma de esta unidad educativa para adultos, siendo la más antigua del sector de Barrancas. A su vez, es de carácter pública, perteneciendo al Servicio Local de Educación Pública Barrancas³⁴ desde el 2018, en donde antes solo tenía dependencia de la Corporación de Educación y Salud de Lo Prado.

Los inicios del CEIA se constituye en la fusión de la Escuela Básica de Adultos F N°425 y la Tercera Jornada del Complejo Educacional Pedro Prado, en donde este último posee sus orígenes para 1974 cuando se funda el Liceo Nocturno N°15 de Barrancas. Para 1971 el Liceo Nocturno pasa a ser la Tercera Jornada del Liceo A n°86. Adicional, la Escuela de Adultos F n°425 inicia sus actividades para el año 1970 en precarias instalaciones infraestructurales, amparándose en un local comunitario de la comuna de Las Barrancas, para ese entonces. Ya para 1981, en contexto de Dictadura Cívico-Militar, se implementan las divisiones territoriales de la comuna Las Barrancas, trayendo por consiguiente que el establecimiento se transforma en la Escuela de Adultos F n°25 Escritor Manuel Rojas, continuando su permanencia en lo que actualmente es Lo Prado, iniciando su funcionamiento como un Centro de Educación Fundamental, en donde para 1986 se constituyen los ETEA bajo Decreto 348/1985. Esta conformación institucional se termina para el 2005 en, donde, para esas alturas, se realizaban las labores en la escuela “Mustafa Kemal Atatürk”, compartiendo infraestructura hasta el 2008. Para el 2014, consulta de las bases mediante, se decide en forma comunitaria, trasladarse a su actual situación tanto estructural como de labores, en el Complejo Pedro Prado. Este último, se conoce popularmente en la comuna por Instituto Pedro Prado. Como observamos y ya destacamos previamente, este centro de educación de adultos ha ido experimentando procesos de desarrollo y evolución llevándolo a ser hoy el CEIA n°425 de Lo Prado.

A nivel personal y cabe explicitar, que la investigadora, tal como se explicita que es un caso de estudio intrínseco, transparenta la decisión de este caso. En primera instancia, el CEIA está geográficamente posicionado en la comuna de Lo Prado, de donde es oriunda quién suscribe, por tanto, existe un sentimiento de pertenencia territorial y afinidad con el caso a estudiar; como segunda máxima, la madre de quién investiga, realizó sus estudios secundarios en el Instituto Pedro

³⁴ El SLP Barrancas engloba las comunas de Cerro Navia, Lo Prado y Pudahuel. Para más referencia: <http://barrancas.edupub.cl/> [Rescatado: 20-06-2020; 02:00am].

Prado, elección yuxtapuesta a la primera planteada. En tercer motivo, el CEIA n°425, nos otorgaba un acceso tanto a sus dependencias, profesores, directivos y, ciertamente, a sus estudiantes (quienes son los constituyentes del Estudio de Caso), esto pues con el PIIE ya se habían realizado investigaciones e intervenciones de corte pedagógico-educativas, en las que también, la investigadora presente, participó en el equipo. Por tanto y como sostiene Rodríguez, Gil y García (1999), en contraste al muestreo probabilístico, los sujetos o grupos de informantes no son elegidos mediante un proceso al azar, más bien son seleccionados por ajustarse a los criterios, intereses o requisitos dispuestos por el investigador.

Aun existiendo la técnica de muestro de “Bola de Nieve” (Maykut y Morehouse, Op. Cit., 68) en donde, mediante un participante o escenario conduce a otro escenario o participante, y así, sucesivamente, es seguir la lógica de ampliación de la bola de nieve en la medida que va recogiendo material sedimentario para ir agrandando dicha bola. Como ya considerábamos *a priori* una cantidad de actores predeterminados según las variables mencionadas, esta posee característica de estructurada y direccionada.

De acuerdo con lo planteado por Maykut y Morehouse (1994) para la selección de la muestra, plantean que

“al recopilar información de los primeros participantes en la investigación y al empezar a analizar los datos, descubriremos cuáles son las dimensiones relativas a los fenómenos que estudiamos. Estos resultados preliminares nos aportarán pistas sobre qué es lo importante conocer sobre los fenómenos, y nos ayudarán a decidir quién o qué debemos estudiar a continuación” (p.68).

Ciñéndonos y, claramente, si hemos de desplegar y utilizar un diseño emergente, “no será capaz de especificar el tamaño de la muestra, sin embargo, puede describir el criterio que seguirá para poner fin al muestreo, como, por ejemplo, el punto de saturación” (Maykut y Morehouse, Op. Cit., p.78). Cuando los autores se refieren a un “punto de saturación” de la información, apelan a que, llegado un momento de la investigación cualitativa y de la aplicación de una cantidad de entrevistas “N”, el material ya no reporta datos nuevos, por tanto, la recolección de información cesa. Sin embargo, no hay un procedimiento/proceso predeterminado para ello, pero la experiencia del investigador y su intuición pueden ser determinantes en esta decisión.

De acuerdo a lo que plantea Mejía Navarrete (2000) en cuanto al “punto de saturación”, es lo que “permite definir el tamaño de la muestra cualitativa, el número de unidades elegidas dentro de ciertas condiciones metodológicas, y cuyos resultados representan al colectivo-objeto de estudio” (Mejía Navarrete, 2000, p.171), en tanto y cuanto, se ha determinado una cantidad de informantes claves respecto a los niveles que deseamos abordar, siendo los *jóvenes* los que son el centro, pues ellos constituyen el Estudio de Caso. Por ello, es que “la amplitud de la muestra alcanza una cantidad mínima de unidades, según procedimientos rigurosos, basados en el principio del punto de saturación” (ídem). Por cuanto y tanto, la elección, selección y determinación del muestreo, consideramos ciertamente, que nos otorga el punto de saturación que deseamos obtener; por ello, es que en ciertos y puntuales casos tenemos más de 1 entrevista por sujeto; lo que, sustentado por el autor, nos expresa que “el punto de saturación es la metodología que facilita operativamente la determinación del tamaño de la muestra cualitativa” (ídem).

Cuando planteamos que los puntos de saturación radican en una cantidad de entrevistas “N” en donde ya no reportan más información, es que “el examen sucesivo de casos que van cubriendo las relaciones del objeto social, de tal forma que, a partir de una cantidad determinada, los nuevos casos tienden a repetir –saturar- el contenido del conocimiento anterior” (ídem), se ha alcanzado la cima de información por recolectar y relevar, pues, cada sujeto entrevistado, ha recurrido a los mismos conceptos, categorías o núcleos conceptuales que sus pares u otros actores que han sido entrevistados. Por tanto,

“la saturación del conocimiento, supone que se han establecido las pautas estructurales que subyacen a un determinado conjunto de procesos sociales, y los nuevos casos no introducen correcciones ni complementos al conocimiento de la realidad estudiada, solo repiten el contenido de la pauta social definida” (ídem).

Por tanto, la redundancia conceptual, narrativa y de los relatos de los entrevistados que se amparan en lugares comunes, nos otorga, primigeniamente, un punto de saturación inicial, en donde el tacto, intuición y ciertamente, la experiencia del investigador determina que se ha llegado a tal momento. Es por ello, que fijarse en las redundancias del contenido del conocimiento referido al contenido del conocimiento y su repetición en los casos, es resultante de una saturación (Mejía Navarrete, 2000). De esta forma, es que “se requiere que todos los niveles estructurales de la heterogeneidad del universo se encuentren representados por las unidades de muestra” (Mejía Navarrete, Op. Cit., p.172). Inexorablemente y en concordancia con lo ya desarrollado según los

estudios cualitativos, las variables asociadas a los puntos de saturación dependen tanto del universo, determinación de la muestra y la aplicación de los instrumentos y la retribución informática que ellos nutren a la investigación. En este caso, para las entrevistas semi estructuradas, los campos semánticos son de vital importancia y pilar base para generar dicho análisis; entendiendo que las emergencias de conceptos, constructos, nichos y lugares comunes resulten redundantes, repetitivos. He ahí donde radica, prioritariamente, un punto de saturación de la información. En general, no existen pautas que establezcan de forma radical las estructuras para la “saturación de información”. No obstante, “un proceso de saturación bien logrado favorece la cientificidad en la aproximación de la realidad social. El rigor metodológico no sólo permite alcanzar niveles mayores de objetividad, sino que proporciona una base sólida para la legitimación de la investigación cualitativa (...)” (Mejía Navarrete, Op. Cit., p.173). Es en base a la rigurosidad exigida para esta investigación, que hemos definido un muestreo intencional, que sea representativo en este Estudio de Caso único intrínseco, interpretativo-descriptivo. Esto también aplica, a su vez, al análisis documental de tercer nivel de abstracción abordado en la Grounded Theory.

En consideración a ello, es que abordaremos 4 niveles para la saturación de información en cuanto y tanto a la categoría de informantes:

1. 1er nivel: Estudiantes jóvenes; 8 sujetos.
2. 2do nivel: docentes; 2 sujetos.
3. 3er nivel: directivos; 2 sujetos.
4. 4to nivel: profesional área EPJA MINEDUC; 1 sujeto.

Como un 5to nivel, pero que difiere tanto método y técnica de recolección, son los Programas de Estudios de Nivel Medio, Regulares y de Formación Instrumental, implementados en el CEIA.

Técnica de recolección de información y datos.

De acuerdo a lo que menciona Stake (2010), no existe a priori un momento específico en donde se dé inicio a la recogida de datos, pues comienza en las primeras interacciones entre investigador y caso (contexto/actores/objeto), las que poseen un carácter informal para poder adentrarse en las sintonías y dinámicas internas de este, para ir desarrollando la empatía y las

habilidades necesarias para poder lograr de la mejor forma, una recogida de información lo más accesible y respetuosamente, por cierto.

Por último, la cantidad de sujetos entrevistados estuvo sujeta al criterio de saturación que, como señalan Taylor y Bogdan (1994) y Canales (2006), refiere a que el proceso de entrevistas debe finalizar en el momento en que la realización de nuevas entrevistas adicionales no proporciona información nueva. La realización de entrevistas adicionales solo tuvo sentido cuando permitió acceder a nueva información significativa y útil al estudio en cuestión. El número de informantes seleccionados no tiene relevancia como tal, más bien es el potencial informativo de cada caso para facilitar la comprensión teórica del área de investigación (Taylor y Bogan, 1994).

Asimismo, una cualidad del investigador es la experiencia per sé en el acto investigativo, como también el

“hábito de la observación y la reflexión, la del investigador cualitativo es la experiencia de saber lo que conduce a una comprensión significativa, de reconocer las buenas fuentes de datos, y la de comprobar, de forma consciente o inconsciente, la veracidad de lo que ve y la solidez de sus interpretaciones, exige sensibilidad y escepticismo” (Stake, Op. Cit., p.51).

Para efectos de nuestra investigación, utilizaremos e implementaremos dos tipos de instrumentos y técnicas de relevación de información y datos: Entrevistas Semiestructuradas y Análisis Documental.

Entrevista Semiestructurada: instrumento base y primario.

Si bien utilizaremos como instrumento primario la Entrevista semiestructurada, esta no carecerá de profundidad y estará abierta a preguntas y respuestas emergentes en tanto se dé el diálogo en torno a la recolección de información, mediante herramienta; pues comprendemos que toda información, dato y elemento que los actores nos quieran otorgar a y por voluntad propia, es de significancia y valorativa para ellos y ellas. En este caso, las entrevistas no se enmarcan en un diálogo informal, sino, en instancias puntuales y específicas en donde cada sujeto a investigar está consciente, informado y asiente a la entrega de la información que solicitamos (o que desee entregar en medida del diálogo).

Maykut y Morehouse (1994), citando a Mishler (1986), destacan que:

“En su esencia, la entrevista es una forma de discurso. Sus características particulares reflejan una estructura y unos objetivos distintivos, a saber, que está organizada y diseñada como un discurso mediante la formulación y la contestación de una serie de preguntas. Una entrevista es el resultado conjunto de lo que los entrevistados y los entrevistadores hablan y de cómo hablan el uno con el otro. El registro que nosotros los investigadores hacemos de una entrevista y que más tarde utilizaremos en nuestro análisis e interpretación es una representación de dicha conversación” (p.94-95).

Planteamos este instrumento, pues la Entrevista nos ofrece la posibilidad de obtener “profundidad de la conversación, que va más allá de la charla superficial hasta convertirse en una rica discusión sobre pensamientos y sentimientos. Esto es posible gracias a los diversos rasgos que caracterizan las situaciones de la entrevista cualitativa” (ídem). La aplicación de las Entrevistas solicita en el investigador poseer una gran capacidad indagatoria y, ciertamente, escuchar con tacto lo que el sujeto entrevistado está diciendo de forma oral, corporal y gestual, pero, fundamentalmente, este debe tener un real, genuino y profundo interés en comprender las experiencias de los demás (Maykut y Morehouse, 1994). Para ello, es menester elaborar el instrumento, el guion de la entrevista, el “que consiste en una serie detallada de preguntas y preguntas de sondeo” (Maykut y Morehouse, Op. Cit., p.99). A razón que nuestra intención es poder, mediante esta serie de preguntas es “descubrir qué es lo importante para el entrevistado y, dentro de los amplios límites de los temas y preguntas de la entrevista, indagar sobre estos nuevos descubrimientos en la entrevista” (ídem). Como es deseo nuestro poder captar y absorber los pensares, sentires, experiencias, vivencias y conocimientos de los actores, la entrevista encaja perfectamente en esto, radicándose en ese lugar la elección de esta herramienta.

Caracterización de los informantes claves del Estudio de Caso que fueron partícipes en las entrevistas.

Se consideró entrevistar a 8 estudiantes del CEIA, siendo ellos los informantes claves prioritarios que constituyen el Estudio de Caso. También, se consideró a 2 docentes y 2 directivos del equipo de gestión del Establecimiento y, por último, a un 1 profesional del MINEDUC asociado a la EPJA. Para cada informante entrevistado, se levantaron categorías especiales para poder tener

una representatividad en tanto sexo, nivel en curso, años de antigüedad, roles y labores realizadas, conocimiento y trayectoria en el área, entre otros. Inexorablemente, la variable “accesibilidad” fue prioritaria, más aún en docentes y estudiantes.

Cuadro n°1: Caracterización de los y las Informantes Claves juveniles.

Identificación de Informantes Claves	SEXO		EDAD		NIVEL		CAUSA DE LLEGADA	
	Mujer	Hombre	14-16 años	17-18 años	I Nivel	II Nivel	Ajena a voluntad	Decisión propia y/o familiar
1_EM	X		X		X		X	
4_EM	X		X			X		X
2_EM	X			X	X		X	
3_EM	X			X		X		X
2_EH		X	X		X		X	
4_EH		X	X			X		X
1_EH		X		X	X		X	
3_EH		X		X		X		X

Cuadro n°2: Caracterización informantes claves docentes entrevistados

Identificación de informantes Claves	SEXO		JORNADA		CURRÍCULUM IMPARTIDO		AÑOS DE EJERCICIO DOCENTE EN CEIAS		EJERCICIO DOCENTE EN CENTROS EDUCACIONALES	
	Mujer	Hombre	Tarde	Nocturna	Regular	Instrumental	menos de 10 años	más de 10 años	CEIA/CEIA	CEIA Ed. Regular
1_PM	X		X	X	X			X		X
2_PM	X		X	X	X	X		X		X

Cuadro n°3: Caracterización informantes claves Directivos entrevistados

Identificación de Informantes Claves	SEXO		JORNADA		PROFESIÓN		AÑOS DE EJERCICIO DE LABORES EN CEIAs		ROL AL INTERIOR DE LA UNIDAD EDUCATIVA	
	Mujer	Hombre	Tarde	Nocturna	Profesor de formación inicial	Formación Profesional con perfeccionamientos en pedagogía	menos de 10 años	más de 10 años	Director	Jefatura Técnico Pedagógica
1_DED		X	X	X		X		X	X	
2_DEP	X		X	X	X			X		X

Cuadro n°4: Caracterización y descripción de Informante Clave Profesional MINEDUC entrevistado

Identificación de Informantes Claves	SEXO		PROFESIÓN		DEPENDENCIA INSTITUCIONAL	ROL AL INTERIOR DE LA INSTITUCIÓN
	Mujer	Hombre	Profesor de formación inicial	Formación Profesional con perfeccionamientos en pedagogía		
P_MINEDUC	X		X		Pública Ministerio de Educación	Coordinadora de Formación y Capacitación de la modalidad regular de educación de personas jóvenes y adultas (EPJA), de la División general de Educación (DEG) el MINEDUC, encargada de los diversos cursos de formación para directivos y docentes de la modalidad regular de EPJA, además de desempeñarse como profesional del equipo del nivel central de EPJA, también estuvo encargada de la ejecución y consulta nacional con diversos actores (docentes, estudiantes, sostenedores, empresarios, supervisores y coordinadores de EPJA) de las nuevas bases curriculares para la EPJA.

Confidencialidad y codificación de los sujetos de estudio.

Ciñéndonos bajo el criterio de *confidencialidad* que exige una investigación que involucre personas, es que amparados bajo el resguardo inherente y propia de los sujetos entrevistados en tanto su identidad, es menester del investigador generar códigos para poder citarlos en el proceso de análisis de las entrevistadas a las que fueron sometidos, sin recurrir a la utilización de sus nombres, aun teniendo sus consentimientos expresos, en los casos de docentes, directivos y

profesional del MINEDUC, para ser usados en la presente. Sin embargo y por iniciativa de quien suscribe, es que homogenizamos la codificación que presentamos a continuación y no invocar sus nombres. Esto contribuirá en la economía de escritura, resguardo y protección de los sujetos, también aportará en la triangulación de información para la citación respectiva.

Cuadro n°5: Códigos para citación de Informantes claves entrevistados

Codificación de sujetos entrevistados	Descripción codificación
1_EM	Caso 1- Estudiante Mujer
2_EM	Caso 2- Estudiante Mujer
3_EM	Caso 3- Estudiante Mujer
4_EM	Caso 4- Estudiante Mujer
1_EH	Caso 1- Estudiante Hombre
2_EH	Caso 2- Estudiante Hombre
3_EH	Caso 3- Estudiante Hombre
4_EH	Caso 4- Estudiante Hombre
1_PM	Caso 1- Profesora Mujer
2_PM	Caso 2- Profesora Mujer
1_DED	Caso 1- Directivo Establecimiento Director
2_DEP	Caso 2- Directivo Establecimiento Pedagógico
P_MINEDUC	Profesional EPJA Ministerio de Educación

Tributación y matrices metodológicas: Cuadro Organizativo de la Información, Temas, Tópicos y Guion de Entrevistas.

En primera instancia, consideramos de pertinencia absoluta, presentar el Cuadro Organizativo de la Información, matriz que orienta y estructura los instrumentos de cada entrevista. La finalidad es para explicar los *temas* y desglose de estos en *tópicos*, emanados desde los objetivos específicos de la investigación. El objeto de ello es procurar que el lector, sea académico o quién la tenga en sus manos, pueda comprender la naturaleza misma de las preguntas estructuradas para

cada categoría de actor/sujeto entrevistado y, de esta forma, logre engarzar lo más expedito y clarificador posible, lo que se deseamos plantear en los análisis posteriores y resultados. En ese sentido, también deseamos que la lectura sea llevadera, comprensiva y no distante entre texto-lector sobre lo metodológico de esta investigación; más aún en donde se utilizarán 2 niveles de análisis y 2 métodos para dichos efectos. Encaminaremos dicho deseo lo más posible en cada representación que prosigue.

Posterior a la presentación de la matriz de información, explicaremos la naturaleza del Tipo de Preguntas, respondiendo a la estructuración misma de estas, también en una matriz que presente los datos lo más claro posible en tanto descripción como referencia teórica o de elaboración propia de la investigadora.

En consideración a lo ya expuesto sobre la Entrevista Semiestructurada y los sustentos epistémico-metodológicos, es que seguido del Cuadro Organizativo de la Información, descripción y explicación del Tipo de Preguntas, presentamos el Guion de Preguntas para Entrevista. Cada apartado responde y está sujeto a los objetivos tanto general como específicos de la investigación cualitativa desarrollada, tal como podrán apreciar en la primera matriz. Asimismo, cada categoría de actor/sujeto, posee su propia matriz de información para una visualización más clara e higiénica.

Cuadro n°6: Matriz de Organización de la Información para la tributación metodológica del instrumento de Entrevista Semi-Estructurada.

Objetivo Específico	Temas	Formas de tributación metodológica
1. Analizar las arquitecturas y estructuras curriculares mediante los Programas de Estudios que son actualmente implementados en los Niveles Medios de la modalidad regular de la Educación de Adultos, con énfasis en la Formación Instrumental.	1.1 Construcción y desarrollo curricular. - Criterio de selección de expertos para la elaboración curricular. - Propósito del currículum. - Instrumentos curriculares orientadores para la implementación en CEIA.	Sobre la construcción y desarrollo curricular, este tema y tópicos fueron dirigidos hacia docentes, directivos y profesional del MINEDUC, pues la finalidad de esto es indagar el nivel de conocimientos y experiencias sobre los procesos asociados al diseño del currículum de EPJA. A su vez, visualizar si existen divergencias entre el Currículo de Educación Regular Escolar y el de la EPJA; qué criterios rigieron dichos procesos de elaboración del documento oficial y, por tanto, los propósitos fundantes que este posee. Por último, identificar la existencia de instrumentos que sirvan de orientación para la implementación del currículum de Adultos en niveles directivos y docentes (aula). Desde la “voz oficial”, saber la selección de expertos que participaron en las mesas para el diseño del currículum actual y el criterio que primó en dicho escogimiento. Cabe mencionar que esto se abordó desde el nivel Macro Curricular (base estructurante). Indistintamente de lo relevado mediante el instrumento de Entrevista, este ítem también fue abordado a nivel documental en el Estado del Arte y Marco Teórico.

	1.2 Programas de Estudio. a) Coherencia entre programas de estudio con marco jurídico (currículo). b) Coherencia de programas de estudio Formación Instrumental con fundamentos de estos y el marco jurídico (currículo). c) Correlatos curriculares entre los programas de formación regular y los instrumentales. d) Correlatos curriculares entre programas de Educación Regular y EPJA.	Respecto a los Programas de Estudio, es un tema transversal a todos los actores, pero en distintos tipos de preguntas, las que fueron adecuadas a los entrevistados. Este tema radica en la “coherencia” a nivel Meso Curricular (estructura intermedia), en donde principalmente fue consultado si los Programas de Estudio de la EPJA poseen un hilo narrativo coherente entre los decretos que la rigen, como también entre la Presentación y Fundamentación de estos con el Contenido/Objetivos Fundamentales que estos tienen. A su vez, identificar si los Programas de Estudio de la EPJA poseen diferencia en sus asignaturas referente a los Programas de Estudio de la Educación Regular. Asimismo, captar qué asignaturas son más o menos atractivas para ciertos actores, e identificar el cómo se utilizan e implementan dichos programas en las aulas por parte de los docentes. Al igual que el punto anterior, este ámbito también fue abordado a nivel documental en el Estado del Arte y Marco Teórico.
2. Analizar las intencionalidades sociopolíticas imbricadas en el currículum de Formación Instrumental impartido en el Nivel Medio de la modalidad regular de la EPJA.	2.1 Intencionalidades sociopolíticas. a) Concepción de sujeto. b) Hegemonías culturales en el currículum. c) Reproducción sociocultural del poder y conocimiento.	En tanto para las Intencionalidades Sociopolíticas, también fue aplicado a todos los actores de forma transversal y, a su vez, desarrollado en el Marco Teórico fuertemente, sin ir en desmedro, por cierto, de las voces de cada relato relevado. Aquí deseamos identificar desde las entrevistas, las relaciones interpersonales y cómo estas puedan o no perpetuar las jerarquías y discursos dominantes sobre las masas, en contextos de escolarización. Asimismo, develar los motivos estructurales de la presencia de menores de edad en Educación de Adultos, con el fin de detectar dispositivos hegemónicos culturales que, al no ser integrados por las juventudes, estas se ven excluidas de los espacios “normados”; lo que bajo esos contextos, provocan puntos de inflexión y quiebre de las reproducciones del <i>ethos</i> en tanto <i>ser-deber</i> de acuerdo a lo normativo, por consiguiente, se llega al nivel de concreción de segregaciones y marginalización; y por añadidura, detectar si este mismo comportamiento macro estructural del sistema escolar regular es replicado en la educación de adultos. Este análisis está fuertemente radicado en el Currículum de Formación Instrumental en tanto y cuanto documento oficial, implementación en aula como puente de desarrollo de competencias y/o habilidades, tornándose transversal a cada punto que está declarado como tópico.

3. Identificar si las asignaturas de Formación Instrumental de la EPJA, poseen un correlato significativo con los contextos socio-culturales y las necesidades propias expresadas por jóvenes de entre 14 a 18 años que asisten a un CEIA de la Región Metropolitana.	3.1 Pertinencia curricular. a) Utilidad en la vida cotidiana de lo enseñado-aprendido en las aulas. b) Utilidad en la vida laboral de lo enseñado-aprendido en las aulas. c) Relación de contenido curricular con la vida del estudiante. d) Relación de contenido con la realidad de la sociedad nacional.	En lo relativo a la Pertinencia Curricular y sus tópicos, fueron aplicados en distintos tipos de preguntas y de forma transversal a todos los actores involucrados en la investigación. El fondo de este se anida en la “pertinencia” a nivel micro curricular, en donde deseamos detectar si los contenidos y objetivos fundamentales del currículum de Formación Instrumental y sus cuatro asignaturas asociadas, poseen relación en cuanto a la realidad de los jóvenes que asisten al CEIA. Se pregunta si hay utilidad verdadera para ellos en sus vidas y diversos ámbitos; qué contenidos son trabajados y por qué y, sobre todo, si la Formación Instrumental está en correlato a las necesidades de la población juvenil. Asimismo, identificar si estas asignaturas tienen relación o se asocian a lo que es la realidad social del país de forma transversal, tanto para jóvenes como para los adultos que asisten a la unidad educativa.
4. Caracterizar las tensiones y desafíos socioculturales que experimentan los jóvenes al asistir a un CEIA de la Región Metropolitana.	4.1 Desafíos experimentados por jóvenes. a) Integración al CEIA. b) Integración al grupo-curso. c) Clima de aula. d) Reincorporación a los estudios (motivación).	En lo concerniente a Desafíos experimentados por Jóvenes, también fue aplicado el guion de entrevista a todos los sujetos involucrados. Aquí se deseaba indagar sobre las motivaciones que llevaron a los jóvenes al CEIA, lo que para ellos significaba estar ahí, las relaciones interpersonales entre sus pares como con sus profesores y directivos, y las relaciones de los docentes para con sus estudiantes. Visualizar a su vez, si existe una integración/inclusión de estos jóvenes a la realidad del CEIA y las posibles problemáticas y desafíos que estos jóvenes puedan experimentar al interior de la unidad educativa.
	4.2 Tensiones experimentadas por jóvenes. a) Compatibilidad estudios-vida laboral. b) Compatibilidad estudios-vida personal. c) Relación con la autoridad de la comunidad educativa. d) Inclusión participativa de jóvenes en decisiones en la comunidad educativa.	En lo que atañe a este tema y tópicos, solo fueron aplicados mediante entrevista a estudiantes, docentes y directivos, pero con un foco preponderante sobre los jóvenes; pues se deseaba relevar información sobre las compatibilidades de sus contextos situacionales únicos por caso, en tanto a los estudios y la vida laboral (de existir esta variable) como también su vida personal/privada. El impacto de estar en un CEIA en sus vidas juveniles. Nuevamente, abordamos las interrelaciones, radicadas entre jóvenes-directivos, pero desde la perspectiva de la inclusión participativa en las decisiones democráticas al interior de la unidad educativa. También identificar si existen instancias extracurriculares que colaboren a que estos jóvenes puedan integrarse desde diversos ámbitos a la comunidad educativa. A su vez, desde los docentes, si ellos observan el cómo sus estudiantes jóvenes logran compatibilizar sus estudios con sus realidades.
5. Tensionar teóricamente el concepto juventudes desde las construcciones multidisciplinarias y epistemológicas contemporáneas, para poder configurarlo como sujeto que es-está en un sistema.	5.1 Construcciones teóricas del ser-estar. a) Síntesis histórico y epistemológicas del ser-estar desde la óptica europea. b) Definir el Sistema-Mundo.	Para iniciar y aclarar, el objetivo específico (5) se aborda y cumple en tanto a la teorización de lo que propone, en todos sus temas y tópicos, es por ello que se subsana en el Marco Teórico de nuestra investigación. Para este objetivo, sus temas y tópicos, existe una particularidad, porque su foco es la elaboración en tanto a la teoría y las tensiones epistemológicas existentes en torno al ser-estar en un Sistema-Mundo, pero desde las voces europeas, en un inicio. Esto se pensó como un recorrido histórico e historiográfico, partiendo desde la Modernidad y cómo el <i>hombre</i> inició un caminar en el repensarse en un sistema y mundo alejado de Dios, entendiéndose como ser que puede ser autónomo, pensante y sin ataduras religiosas ni dogmáticas. Irreductiblemente, esto conlleva a repensar los espacios y las Macroestructuras sociopolíticas y culturales, para

		que, de esa forma, el pensamiento antropocéntrico, pueda resituarse en un nuevo sistema-mundo. Desde ahí, es que logramos dar una base epistémico-teórica vasta para poder entender las bases que para Occidente resultaron fundantes en la filosofía latinoamericana pero que, inexorable, derivaron en un repensarse desde lo latinoamericano; de esta forma, las filosofías europeas quedan atrás y las Epistemologías del Sur nacen como una búsqueda incansable e incesante sobre las identidades propias de nuestro continente, lo constitutivo del pensamiento, del ser, estar y convivir y co-construirse en seres en Latinoamérica. Todo esto se desarrolla en el Marco Teórico, lo que tributa directamente al objetivo específico. El desarrollo de este tema/tópicos, es la antesala, sobre todo el pensamiento latinoamericano (Epistemologías del Sur, Marginalidades, Periferias) para la construcción del concepto de <i>juventudes</i> . Hacer el alcance que todo el recorrido epistemológico inicial de las voces europeas se halla en un anexo y, lo respectivo a las Epistemologías del Sur, están en el mismo Marco Teórico como tal.
	5.2 Construcciones del concepto juventudes. a) Perspectiva jurídico-normativa. b) Perspectiva Sociopolítica y Democrática. c) Perspectiva Cultural.	Tal como el anterior tema, este fue desarrollado a nivel teórico-documental, abordado en su completitud en el Marco Teórico de la presente investigación. En este apartado, hacemos un recorrido que tiene por objeto tensionar a las <i>juventudes</i> desde lo jurídico-normativo nacional, abordando las criminalizaciones, marginalidades, exclusiones e inconexiones institucionales que existen en Chile sobre lo que es-ser <i>joven</i> . A su vez, trabajamos las tensiones en tanto “criminalización” de la juventud desde la Ley 20.084 y la negación supraestructural como Sujeto y actor válido del sistema democrático. Por añadidura, también elaboramos un relato dialéctico y, por cierto, dialógico, entre los autores que abordan las <i>juventudes</i> desde las construcciones e interacciones socioculturales con su entorno y, por tanto, relacionado con sus trayectorias y experiencias de vida que los hacen constituirse en y entre jóvenes, en dinámicas de alteridad y otredad, en un sistema, espacio y contexto específico. Así, es que el desarrollo de este punto nos permite teorizar, cristalizar y dar concreción a nuestra propia construcción de las <i>juventudes</i> . Este es un puente teórico esencial para poder, así, construir un perfil de <i>jóvenes</i> en Escuela de Adultos.
	5.3 Juventudes inmersas en EPJA. a) Construcción jurídica e institucional de juventudes. b) Construcción perfil de jóvenes que asisten a EPJA.	A propósito de este tema/tópicos, posee una construcción mixta: se aborda y absorbe en parte, pero profundamente en el Marco Teórico de Juventudes inmersas en la EPJA en Chile, no obstante, también se releva información desde entrevistas aplicadas a Docentes y Directivos del CEIA. En una primera fase, el desarrollo teórico se centra en tensionar el marco jurídico de la ley 20.084 (retomando puntos anteriores), los decretos de educación de adultos, convenciones internacionales sobre Los Derechos de los Niños, las Niñas y los Jóvenes y, como esto se contrapone a la concepción de jóvenes como un actor en tanto sujeto de Derecho, pero escindido de las capacidades de accionar frente al sistema sociopolítico del país, ergo, influir en sus decisiones en cuanto y tanto elección de sus representantes y generar <i>insights</i> sobre sus necesidades, requerimientos y deseos, por cierto. Por esto resulta importante haber generado un preámbulo sobre las construcciones epistémico-teóricas sobre el ser-estar y la comprensión de los sistema-mundos, para pasar a las construcciones desde los

		pensamientos latinoamericanistas, para descender, al fin, a la constitución de la <i>juventud</i> y, en efecto, en un sistema-mundo específico. Asimismo, y por añadidura, se integran las investigaciones de los últimos años sobre jóvenes en contextos de Escuela de Adultos, en donde estas develan los perfiles asociados a la EPJA en sus diversas modalidades; aquí nos centramos en la Modalidad Regular, siendo la que nos compete por interés investigativo. Las tensiones teórico-empíricas para el último caso, radican en las disyuntivas que, menores de edad, <i>deban</i> estar en educación de adultos. Por tanto, este tema, se ampara en un nivel primario de análisis documental cualitativo, principalmente.
6. Analizar el posicionamiento de Chile en el contexto mundial y Latinoamericano respecto a la Educación de Adultos, de acuerdo a los antecedentes de evidencias empíricas, convenciones y tratados internacionales sobre la EPJA.	6.1 Contexto Mundial. a) Rol UNESCO en la EDA. b) Tratados y Convenciones Internacionales. c) Desarrollo y evolución del concepto de Educación de Adultos.	Para iniciar y aclarar, el objetivo específico (6) se aborda y cumple en tanto a la teorización, análisis y relevación de información de lo que propone, en todos sus temas y tópicos, en el Estado del Arte de nuestra investigación. En este tema en específico, se aborda a nivel de desarrollo o evolución lo que ha sido la Educación de Adultos en lo global. El recorrido parte desde 1949 con las primeras convenciones de la UNESCO, hasta lo más actual, 2019. Se describe el rol preponderante que ha tenido la UNESCO mundialmente en el impulso de políticas y tratados internacionales en torno a la Educación de Adultos en los países; a su vez, como esto ha ido influyendo en las definiciones conceptuales sobre la Educación de Adultos y, como con el transcurso de las décadas, mutó a Educación de Personas Jóvenes y Adultas, planteando, por cierto, las implicancias, alcances y como las políticas públicas se han ido implementando sobre esto. Se presentan los resultados a nivel mundial y continental mediante estudio longitudinal y estadístico que demuestran avances, retrocesos o consecución de la moda, según monitoreos y reportes emanados de las naciones participantes. Por tanto, este tema, se ampara en un nivel primario de análisis documental cualitativo, principalmente, sin embargo, la presencia de lo cuantitativo está presente, para generar un relato nutritivo y con sustento.
	6.2 Contexto Latinoamericano y Chile. a) Desarrollo de políticas públicas para la EDA. b) Seguimiento sobre la implementación de iniciativas y políticas públicas de la EPJA en Latinoamérica y Chile. c) Estado del arte sobre investigaciones nacionales respecto a la EPJA.	Secuenciando lo previamente declarado, es que, en este apartado, se observa y analiza desde el panóptico Latinoamericano para, posterior, adentrarnos en la situación particular chilena. Se analizan las políticas públicas para EPJA de los últimos años, como también la diversidad de iniciativas asociadas y, que pueden ser tanto privadas como públicas. Por último, se aborda el Estado de la Cuestión a nivel nacional sobre las investigaciones que se han elaborado en los últimos años, lo que nos permite develar las orientaciones que estas han tenido en cuanto metodología como marco teórico, de esa forma, lograr esbozar las prioridades investigativas que se han tenido, los focos y lo ignorado. Al igual que el anterior tema y tópicos, se desarrolla en un nivel primario de análisis documental cualitativo, pero también con base estadística cuantitativa para sustento y, de esa manera, generar un relato nutritivo y fuerte en sus postulados.

La mayoría de la tipología de preguntas que hemos desarrollado en el cuadro, son la condensación de la vasta experiencia investigativa y de diversos autores que ha realizado la académica del Departamento de Estudios Pedagógicos, perteneciente a la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad de Chile, Doctora Marcela Gaete Vergara. Dicho sea de paso, ejerció la labor de validación y confiabilidad de los instrumentos que hemos presentado en este ítem en su más completa totalidad. Asimismo, tomamos desde Maykut y Morehouse (1994) ciertas tipificaciones las que son rescatadas desde Patton (1990), en donde esboza seis tipos de preguntas (experiencia/conducta; opinión/valor; sentimiento; conocimiento; percepción; antecedentes/demográficas) (Maykut y Morehouse, Op. Cit., p.106) y que están presentes en el cuadro.

Patton (1990) plantea que otra característica de la tipología de preguntas es el “marco temporal” de cada una de ellas. “Una pregunta puede ser formulada en tiempo presente, pasado o futuro. El tipo de preguntas que se formulen y el marco temporal que cada una de ellas refleje vendrán determinadas en gran medida por el foco de estudio del investigador” (Maykut y Morehouse, Op. Cit., p.108). Así, que, por consiguiente, definimos las tipologías de preguntas desarrolladas en la matriz de información y, a su vez, en el guion de entrevista. A saber:

Cuadro n°7: Tipología de la naturaleza de las Preguntas del Guion de Entrevista Semi-Estructurada.

Tipología de Pregunta	Descripción
Antecedentes	Este tipo de preguntas “pueden resultar importantes ya que facilitan que el investigador caracterice a cada uno de los entrevistados, así como a la muestra que conforma la investigación. Sin embargo, la información sociodemográfica no debe recogerse de manera ambigua ni rutinaria (...), deben formularse únicamente cuando sean potencialmente útiles para comprender el fenómeno de estudio” (Maykut y Morehouse, Op. Cit, p.107-108). Usualmente, la recolección más efectiva de estos datos, que muchas veces pueden parecer al entrevistado un tanto indiscretos, se realiza al final de la entrevista o, en su defecto, generar oportunidades para “recoger información biográfica discretamente en diversos momentos de la entrevista” (idem). Todo esto, nos contribuye para construir antecedentes sobre un fenómeno, actor, hecho o contexto.
Conocimiento	“Las preguntas de conocimiento instan al entrevistado a decir lo que sabe sobre un tema en particular, haciendo hincapié en su conocimiento factual” (Maykut y Morehouse, Op. Cit., p.107). Por tanto, la elaboración se basa en el saber sobre hechos que son relacionados a ellos mismos. “Esta clase de preguntas pueden resultar un tanto intimidadoras si el entrevistado piensa que deberían conocer las respuestas y no lo hace. Una entrevista puede resultar un fiasco si el entrevistado tiene la sensación de que la sesión consiste en una serie de preguntas acerca de tópicos sobre los que no puede aportar la información necesaria” (idem), por lo mismo, la experiencia del investigador y su tacto, han de saber encausar de la mejor forma estas preguntas para que no desembogue en un clima de incomodidad para el entrevistado y pueda extraer los datos que precisa.

Detalles	Son preguntas de seguimiento para obtener más detalles sobre lo que se desea indagar. Tienen por función ampliar la comprensión del tema que se está tratando, por tanto, exigen una profundidad media para el entrevistado, pues debe entregar datos empíricos y/o documentales para dar respuesta a la pregunta.
Documental	Aquí proponemos que las preguntas, más que en sí mismas, sean un recurrir mediante cuestionamientos y búsqueda de información basada en lo documental, con la finalidad de poder estructurar relatos desde la oficialidad/institucionalidad como otras fuentes documentales que no sean formales y que sean de carácter personal del entrevistado o del caso en general. Si bien se radica en aspectos descriptivos, permite relevar datos importantes para ser utilizados en la investigación. Esta tipificación es propuesta de la autora de la presente investigación, a razón de la necesidad relevada en tanto a lo emergente que se ha ido dando en el proceso.
Elaboración	Estas se utilizan para alentar al entrevistado a que nos diga más de lo que ya ha expresado. Explicitamos nuestro deseo de conocer más sobre lo que está diciendo mediante gestos, como asentir con la cabeza mientras habla, pronunciando suaves palabras que provoquen en el entrevistado a proseguir y ahondar en su relato, como también el silencio es recurso o, en su defecto, también se le puede solicitar que continúe hablando.
Experiencia	También llamadas de “Conducta”. En este tipo de preguntas apelan a sobre lo que la gente hace o ha hecho. Por tanto, en este caso, se le pregunta al entrevistado sobre qué hace, el por qué, cómo y lo que pueda plantearse para poder absorber su experiencia y vivencia en contextos situados (Maykut y Morehouse, Op. Cit., p.107)
Opinión	“Las preguntas de opinión/valor son de gran utilidad al comenzar una entrevista, sobre todo cuando instan al entrevistado a describir qué es lo que hacen en la actualidad. Eso es algo que el entrevistado obviamente conoce muy bien y puede servir para iniciar la conversación” (Maykut y Morehouse, Op. Cit., p.107). Estas se centran en las apreciaciones de naturaleza, básicamente, cognitiva. En donde, a razón de un tema específico o general, el entrevistado desarrolla un relato desde su propia voz, basándose en una diversidad de elementos para la elaboración de este.
Percepción	Este tipo de preguntas “están diseñadas para indagar sobre lo que el entrevistado ve, oye, siente, huele o gusta, y para proporcionar al investigador una especie de experiencia indirecta” (Maykut y Morehouse, Op. Cit., p.107). Es aquí donde se recurre principalmente a la empatía por parte del investigador, en donde mediante la narrativa del entrevistado, logra captar elementos fundamentales los que son imperceptibles e intangibles.
Sentimiento	“Las preguntas de sentimiento interrogan acerca de estados afectivos (...). El entrevistador debe tener claro qué tipo de información busca –pensamientos o sentimientos- y aportar las preguntas y las pistas adecuadas a los entrevistados” (Maykut y Morehouse, Op. Cit., p.107). Tal como mencionan los autores, aquí se interroga sobre los estados afectivos del sujeto asociado a una situación puntual como a un contexto general. Su elaboración es menos racional y mucho más emocional, lo que obliga al entrevistado a remontarse al hecho planteado para que, mediante su memoria emotiva, pueda elaborar su relato.
Teorización	En lo concerniente a la Teorización, va de la mano con lo que es el tipo Documental, pues desde las búsqueda, recolección y relevación de información, bibliografía y fuentes escritas o de otra categoría, se nos permita en un nivel de abstracción mayor, generar cuestionar y reelaborar en tanto y cuanto, a la teoría y epistemología subyacente a la investigación, para poder dar respuestas a las dudas emergentes que se desprenden de la lectura y análisis de los textos. Esta tipificación es propuesta de la autora de la presente investigación, a razón de la necesidad relevada en tanto a lo emergente que se ha ido dando en el proceso.

Cuadro n°8: Guion de Preguntas para Entrevista semiestructurada para Estudiantes

Temas	Tipo de pregunta	Estudiantes
1.1 Construcción y desarrollo curricular. -Criterio de selección de expertos para la elaboración curricular. -Propósito del currículum. -Instrumentos curriculares orientadores para la implementación en CEIA.	1.1.2 Conocimiento/Elaboración	9. ¿Qué herramientas (textos de estudio, por ejemplo) te entrega el Ministerio de Educación para que utilices en tu formación, aquí en el CEIA? ¿Cómo los utilizas? ¿En qué contexto/situación? 10. ¿Te han servido los textos para aprender? ¿cómo?
1.2 Programas de Estudio. -Coherencia entre programas de estudio con marco jurídico (currículo) -Coherencia de programas de estudio Formación Instrumental con fundamentos de estos y el marco jurídico (currículo). -Correlato curriculares entre los programas de formación regular y los instrumentales. -Correlato curriculares entre programas de Educación Regular y EPJA.	1.2.2 Opinión/Elaboración	7. Según tu experiencia ¿qué semejanzas y diferencias existen entre lo que te enseñan en el CEIA y lo que te enseñaban en tu anterior/último colegio/liceo/escuela? 8. ¿Qué asignatura te llama más la atención? ¿Por qué? ¿Tiene algo distinto de las otras?
2.1 Intencionalidades sociopolíticas. -Concepción de sujeto. -Hegemonías culturales en el currículum. -Reproducción sociocultural del poder y conocimiento.	2.1.1 Conocimiento/Detalles	1. ¿Por qué optaste por la Educación de Adultos? ¿Conoces sus finalidades? 2. ¿Sabes cuál es la diferencia en los contenidos, entre la Educación Regular y la Educación de Adultos? ¿Podrías ejemplificar?
	2.1.2 Experiencia	3. Según tu experiencia en la Educación de Adultos: ¿qué crees que aprendes? ¿Por qué? ¿podrías ejemplificar? 4. ¿Crees que la EPJA sirve para insertarte en la vida laboral o como ciudadano? ¿por qué?
	2.1.3 Opinión	5. Según tu opinión ¿Por qué crees que jóvenes como tú vienen a la Educación de Adultos?
3.1 Pertinencia curricular. -Utilidad en la vida cotidiana de lo enseñado-aprendido en las aulas. -Utilidad en la vida laboral de lo enseñado-aprendido en las aulas. -Relación de contenido curricular con la vida del estudiante. - Relación de contenido con la realidad de la sociedad nacional.	3.1.1 Percepción/Opinión	6. ¿Qué contenidos de los que se trabajan en la Educación de Adultos te sirven? ¿Para qué te servirían? 25. ¿Sientes que el contenido o lo que te enseñan en clases está también presente en tu vida? ¿Y cómo? 29. ¿Cómo te han ayudado las asignaturas de Formación Instrumental en aspectos de tu vida personal o familiar? ¿Podrías ejemplificarlos? 32. ¿Tú crees que lo que te enseñan en las asignaturas (nombrar asignaturas de Formación Instrumental) está acorde a tus necesidades como joven estudiante?
	3.1.2 Experiencia/Opinión	24. Lo que has visto en tus asignaturas y clases ¿lo has aplicado en tu vida laboral y/o personal? ¿Podrías darnos ejemplos al respecto? 26. Según tu percepción ¿Crees que lo que se enseña en la Educación de Adultos está ligado con la realidad de la sociedad chilena actual? ¿cómo? (solicitar ejemplos) 30. ¿Qué contenidos de las asignaturas de Formación Instrumental has podido aplicar en tu vida personal y familiar? Cuéntanos una situación.

	3.1.3 Conocimiento/ Experiencia	27. ¿En qué te ha contribuido, en lo laboral, lo que te enseñan en (nombrar las asignaturas de Formación Instrumental)? ¿Podrías describirnos alguna situación o hecho? 28. ¿Crees que las asignaturas de la Formación Instrumental (nombrárselas) te ayudan o mejoran habilidades o conocimientos del ámbito laboral? 31. ¿Qué contenidos de las asignaturas de Formación Instrumental has podido aplicar en tu vida laboral? Cuéntanos una situación.
4.1 Desafíos experimentados por jóvenes. -Integración al CEIA. -Integración al grupo-curso. -Clima de aula. -Reincorporación a los estudios (motivación)	4.1.2 Antecedentes/Experiencia	11. ¿Cómo fue que llegaste al CEIA? ¿Qué te motivó?
	4.1.3 Sentimiento/Experiencia	12. ¿Cómo te han tratado en el CEIA tus compañeros? ¿Podrías contarnos más de ello? 13. ¿Qué significa para ti estar en el CEIA? ¿Por qué? 21. ¿Sientes que el trato que recibes por parte de los profesores y los directivos es distinto al de tus compañeros adultos? ¿por qué?
	4.1.4 Experiencia/Sentimiento	14. ¿Cómo te llevas con las autoridades (director, UTP, orientadora) del CEIA? ¿Podrías describir tu relación con ellos? 22. ¿Cómo te han tratado en el CEIA tus profesores y directivos? ¿Podrías contarnos más de ello? 34. ¿Cómo tratan los profesores y directivos a tus compañeros y compañeras que son de tu misma edad?
	4.1.5 Opinión/ Elaboración	15. ¿Hay alguna diferencia en cómo tratan los profesores y directivos a tus compañeros adultos y a los jóvenes como tú? Ejemplifica. 33. ¿Usted recomendaría a otra persona de tu edad, estudiar en un CEIA? ¿Por qué?
4.2 Tensiones experimentadas por jóvenes. -Compatibilidad estudios-vida laboral. -Compatibilidad estudios- vida personal. -Relación con la autoridad de la comunidad educativa. -Inclusión participativa de jóvenes en decisiones en la comunidad educativa.	4.2.1 Experiencia	16. ¿Qué experiencia ha sido estudiar en jornada nocturna del CEIA y compatibilizarla con otras actividades? ¿cuáles serían ellas? 17. ¿Con qué actividades compatibilizas tus estudios? (cuando no es nocturna). 19. ¿En qué sentido ha afectado el trabajo a tus estudios y viceversa? ¿Podrías ejemplificar? 20. ¿Ha tenido algún impacto en tu vida familiar el estudiar en un CEIA? ¿Cuáles serían esos impactos?
	4.2.2 Experiencia/sentimiento	18. ¿Cómo ha afectado tu vida estudiar en un CEIA y la realización de otras actividades (personales, familiares, laborales, etc.)?
	4.2.3 Conocimiento/ Elaboración	23. ¿Ustedes como jóvenes ¿tienen participación en el CEIA? Por ejemplo: actividades extracurriculares.

Cuadro n°9: Guion de Preguntas para Entrevista semiestructurada para Docentes

Temas	Tipo de pregunta	Docentes
1.1 Construcción y desarrollo curricular. -Criterio de selección de expertos para la elaboración curricular. -Propósito del currículum. -Instrumentos curriculares orientadores para la implementación en CEIA.	1.1.1 Conocimiento/Detalles	1. ¿Me podría decir usted cuáles son los propósitos actuales de la Educación de Adultos en Chile? ¿Cómo se enteró? ¿Por cuál vía o medio? 6. ¿Usted conoce los criterios bajo los que se construyó el Currículum de Educación de Adultos? 7. ¿Cuáles son las diferencias curriculares entre Educación Regular y Educación de Adultos? (ir ahondando más según la respuesta que vaya dando).
	1.1.2 Conocimiento/ Elaboración	11. ¿Cómo utiliza usted en la sala de clases los textos escolares que entrega el MINEDUC? ¿Qué criterios utiliza en su aplicación? 12. ¿Qué le parecen los textos que entrega el MINEDUC para la EPJA? ¿Son pertinentes?

1.2 Programas de Estudio. -Coherencia entre programas de estudio con marco jurídico (currículo) -Coherencia de programas de estudio Formación Instrumental con fundamentos de estos y el marco jurídico (currículo). -Correlato curriculares entre los programas de formación regular y los instrumentales. -Correlato curriculares entre programas de Educación Regular y EPJA.	1.2.1 Conocimiento/Detalles	22. Según su experiencia pedagógica ¿Existen diferencias entre el Currículum Regular de Educación de Adultos y el Currículum Regular de Educación Media Regular?
		2. Según su experiencia y lo que es exigido por el sistema ¿Qué tipo de persona y ciudadano está formando la Educación de Adultos?
		3. Según su experiencia en la Educación de Adultos y las asignaturas que usted imparte ¿Cree que estas permiten a los estudiantes se desarrollen como un ciudadano activo y crítico?
		5. ¿Por qué cree usted que se flexibilizó el grupo etario de ingreso a la Educación de Adultos? ¿A qué le atribuye usted esto? 25. ¿Usted recomendaría a otros jóvenes menores de 18 años estudiar en el CEIA? ¿Por qué?
2.1 Intencionalidades sociopolíticas. -Concepción de sujeto. -Hegemonías culturales en el currículum. -Reproducción sociocultural del poder y conocimiento.	2.1.2 Experiencia	10. ¿Qué asignaturas o áreas les gustan más a los estudiantes jóvenes?
		24. Tomando en consideración a la población sub-18 años ¿Considera usted que el Currículum Regular está acorde a las necesidades de la población juvenil que está en Educación de Adultos?
		7. ¿Cree que los contenidos que se trabajan en la Educación de Adultos son pertinentes?, ¿Por qué?
		22. Según sus conocimientos y experiencia ¿Cree que lo impartido por las asignaturas de Formación Instrumental están en concordancia con las necesidades de sus estudiantes?
3.1 Pertinencia curricular. -Utilidad en la vida cotidiana de lo enseñado-aprendido en las aulas. -Utilidad en la vida laboral de lo enseñado-aprendido en las aulas. -Relación de contenido curricular con la vida del estudiante. - Relación de contenido con la realidad de la sociedad nacional.	3.1.1 Percepción/Opinión	4. Según su experiencia ¿Qué problemáticas ha debido enfrentar para hacer clases en el CEIA?, ¿Cuáles son las problemáticas y desafíos de la Educación de Adultos?
		14. ¿Qué procedimientos llevan a cabo en el CEIA para la integración de los estudiantes menores de 18 años?
		15. ¿Usted conoce los motivos por los cuales sus estudiantes, menores de 18 años, ingresan al CEIA?
		26. ¿Cómo ve la relación de los estudiantes más jóvenes con los estudiantes de más edad?
4.1 Desafíos experimentados por jóvenes. -Integración al CEIA. -Integración al grupo-curso. -Clima de aula. -Reincorporación a los estudios (motivación)	4.1.1 Conocimiento/Experiencia	20. Según su experiencia y los sentimientos que despiertan en usted sus estudiantes ¿Existe un trato diferenciado entre los jóvenes menores de 18 años y los estudiantes adultos? ¿Por qué?
		9. A nivel de Prácticas Pedagógicas ¿Qué diferencias y semejanzas existen entre la Educación Regular y la Educación de Adultos? ¿Por qué existe esa diferencia?
		17. ¿Usted cree que debería haber alguna diferencia en la relación que se establece con los estudiantes adultos y con aquellos menores de 18 años? ¿Cuál sería esta? ¿Por qué?
	4.1.2 Antecedentes/Experiencia	
	4.1.3 Sentimiento/Experiencia	
	4.1.4 Experiencia/Sentimiento	
	4.1.5 Opinión/Elaboración	

4.2 Tensiones experimentadas por jóvenes. -Compatibilidad estudios-vida laboral. -Compatibilidad estudios- vida personal. -Relación con la autoridad de la comunidad educativa. -Inclusión participativa de jóvenes en decisiones en la comunidad educativa.	4.2.1 Experiencia	19. Según su experiencia y lo que ha logrado percibir de sus estudiantes ¿Cómo ha percibido la compatibilidad entre sus trabajos y sus estudios? ¿Ha tenido algún impacto en el aprendizaje y en sus relaciones con la comunidad educativa?
	4.2.3 Conocimiento/ Elaboración	21. ¿Usted sabe si existe actividades extracurriculares enfocadas a los estudiantes de hasta 18 años de edad? ¿Cuáles son estas? ¿Podría describirlas y/o mencionarlas?
5.3 Juventudes inmersas en EPJA. -Construcción jurídica e institucional de juventudes. -Construcción perfil de jóvenes que asisten a EPJA.	5.3.2 Conocimiento/ Elaboración/ Experiencia	13. ¿Cuál es el perfil de estudiante que usted tiene en su sala de clases? ¿Podría describirlo? 18. ¿Está de acuerdo con que jóvenes menores de 18 años asistan a la Educación de Adultos? ¿Por qué?

Cuadro n°10: Guion de Preguntas de Entrevista semiestructurada para Directivos

Temas	Tipo de pregunta	Directivos
1.1 Construcción y desarrollo curricular. -Criterio de selección de expertos para la elaboración curricular. -Propósito del currículum. -Instrumentos curriculares orientadores para la implementación en CEIA.	1.1.1 Conocimiento/ Detalles	1. ¿Me podría contar cuáles son los propósitos actuales de la Educación de Adultos en Chile? 3. ¿Usted conoce los criterios bajo los que se construyó el Currículum de Educación de Adultos?
	1.1.2 Conocimiento/ Elaboración	7. ¿Qué herramientas y/o dispositivos curriculares entre el MINEDUC para apoyar a los CEIAs y a los y las docentes de la EPJA para la enseñanza de las asignaturas? ¿Son utilizados efectivamente y de qué manera?
1.2 Programas de Estudio. -Coherencia entre programas de estudio con marco jurídico (currículo) -Coherencia de programas de estudio Formación Instrumental con fundamentos de estos y el marco jurídico (currículo). -Correlato curriculares entre los programas de formación regular y los instrumentales. -Correlato curriculares entre programas de Educación Regular y EPJA.	1.2.1 Conocimiento/ Detalles	4. ¿Existen diferencias entre Currículum Regular de Adultos y el Currículum Regular de Educación Media Regular? ¿Cuáles son esas diferencias curriculares entre estas? (ir ahondando más según la respuesta que vaya dando y los énfasis).

2.1 Intencionalidades sociopolíticas. -Concepción de sujeto. -Hegemonías culturales en el currículum. -Reproducción sociocultural del poder y conocimiento.	2.1.2 Experiencia	16. ¿Cuál es el trato que ustedes otorgan a sus estudiantes, tanto dentro como fuera de la sala de clases, que son menores de 18 años? ¿Podría describirlo? 17. ¿Cuál es el trato que dan sus profesores y profesoras a los estudiantes que son menores de 18 años? ¿Qué situaciones particulares ha visto?
	2.1.3 Opinión	2. ¿Cómo cree usted que el Estado se plantea frente a la Educación de Adultos? 5. Según su experiencia en la Educación de Adultos y las asignaturas impartidas ¿Cree que estas permiten el desarrollo de un sujeto que se vea a sí mismo como un ciudadano activo y crítico? 8. ¿Usted cree que los y las docentes deberían tener distintas metodologías en la sala de clases, a modo de diferenciar entre Educación Regular y Educación de Adultos? ¿Por qué?
3.1 Pertinencia curricular. -Utilidad en la vida cotidiana de lo enseñado-aprendido en las aulas. -Utilidad en la vida laboral de lo enseñado-aprendido en las aulas. -Relación de contenido curricular con la vida del estudiante. - Relación de contenido con la realidad de la sociedad nacional.	3.1.1 Percepción/Opinión	15. Tomando en consideración la población sub-18 años ¿Considera usted que el currículum Regular está acorde a las necesidades de la población juvenil que está en la Educación de Adultos?
	3.1.3 Conocimiento/ Experiencia	6. Según sus conocimientos y experiencia ¿Cree que lo impartido por las asignaturas de Formación Instrumental están en concordancia con las necesidades de sus estudiantes?
4.1 Desafíos experimentados por jóvenes. -Integración al CEIA. -Integración al grupo-curso. -Clima de aula. -Reincorporación a los estudios (motivación)	4.1.1 Conocimiento/ Experiencia	18. ¿Existen actividades extracurriculares que estén enfocadas a los estudiantes de hasta 18 años? ¿Cuáles serían estas? ¿De qué tratan?
	4.1.2 Antecedentes/Experiencia	12. ¿Cuáles son las principales motivaciones que llevan a jóvenes menores de 18 años a ingresar a la Educación de Adultos?
	4.1.4 Experiencia/Sentimiento	14. ¿Cómo percibe usted la integración de los y las jóvenes que tienen menos de 18 años al CEIA? ¿Qué cosas o acciones le asombraron?
4.2 Tensiones experimentadas por jóvenes. -Compatibilidad estudios-vida laboral. -Compatibilidad estudios- vida personal. -Relación con la autoridad de la comunidad educativa. -Inclusión participativa de jóvenes en decisiones en la comunidad educativa.	4.2.1 Experiencia	9. Según su experiencia y lo que ha logrado percibir de los y las estudiantes ¿Cómo ha percibido la compatibilidad entre sus trabajos, familia y sus estudios? ¿Ha tenido algún impacto?

5.3 Juventudes inmersas en EPJA. -Construcción jurídica e institucional de juventudes. -Construcción perfil de jóvenes que asisten a EPJA.	5.3.2 Conocimiento/ Elaboración/ Experiencia	10. ¿Cuál es el perfil de estudiante que ingresa a la Educación de Adultos? 11. ¿Qué opina sobre la flexibilización del grupo etario que puede ingresar a la EPJA? ¿Por qué? 13. ¿Está de acuerdo con que jóvenes menores de 18 años asistan a la Educación de Adultos? 19. ¿Usted recomendaría a otra persona de su edad, estudiar en un CEIA? ¿Por qué? 20. ¿Usted recomendaría a otros jóvenes menores de 18 años estudiar en el CEIA? ¿Por qué?

Cuadro n°11: Guion de Preguntas de Entrevista semiestructurada para Profesional área EPJA
MINEDUC

Temas	Tipo de pregunta	Profesional MINEDUC
1.1 Construcción y desarrollo curricular. -Criterio de selección de expertos para la elaboración curricular. -Propósito del currículum. -Instrumentos curriculares orientadores para la implementación en CEIA.	1.1.1 Conocimiento/Detalles	1. ¿Me podría contar cuáles son los propósitos actuales de la Educación de Adultos en Chile? 2. Sobre el Currículo de Formación Instrumental y sus cuatro asignaturas ¿Qué motivó al Ministerio de Educación y al Gobierno de ese entonces a instaurarlas dentro de la Educación de Adultos? ¿En qué se basaron para ello? 6. ¿Cómo se conformó el equipo que construyó el currículo de adultos, tanto de formación regular como de formación instrumental? 7. ¿Qué procesos se llevaron a cabo para la construcción del Currículo actual de Educación de Adultos?
	1.1.2 Conocimiento/ Elaboración	3. ¿Bajo qué contexto el gobierno pasado de la presidenta Michelle Bachelet, promulga el decreto nro.313 que flexibiliza el grupo etario para el ingreso a la EPJA? ¿Cuál fue la motivación? 10. ¿Qué herramientas y/o dispositivos curriculares entrega el MINEDUC para apoyar a los CEIAs y a los y las docentes de EPJA para la enseñanza de las asignaturas? ¿Cuáles la función y/o rol de cada uno de estos?
	1.1.3 Experiencia/Elaboración	4. Según su experiencia ¿de qué manera están llevando a cabo los CEIAs el Currículum Ministerial? ¿Qué procesos ha podido visualizar? (solicitar descripción) 18. ¿Cree usted que los y las docentes están preparadas para desempeñarse en la Educación de Adultos? 19. ¿La Formación Inicial Docente debería hacerse cargo de preparar a los futuro profesores para la Educación de Adultos?
1.2 Programas de Estudio. -Coherencia entre programas de estudio con marco jurídico (currículo) -Coherencia de programas de estudio Formación Instrumental con fundamentos de estos y el marco jurídico (currículo). -Correlato curriculares entre los programas de formación regular y los instrumentales. -Correlato curriculares entre programas de Educación Regular y EPJA.	1.2.2 Opinión/Elaboración	9. Según su apreciación ¿Cuáles son las diferencias existentes entre la Educación de Adultos y la Educación Regular a nivel curricular? 11. ¿Cree que los CEIA están ocupando adecuadamente los textos escolares? ¿Por qué? ¿Podría narrar alguna experiencia?

2.1 Intencionalidades sociopolíticas. -Concepción de sujeto. -Hegemonías culturales en el currículum. -Reproducción sociocultural del poder y conocimiento.	2.1.1 Conocimiento/Detalles	5. ¿Cómo se incorpora la población menor de 18 años en el enfoque de la Educación de Adultos? 8. ¿Qué criterios se tomaron en cuenta para la incorporación de Jóvenes en las Escuelas de Adultos? 12. A nivel Institucional ¿Se han propuesto instancias de participación activa para que el estudiantado aporte con su perspectiva a la construcción de una Educación de Adultos acorde con las necesidades de la sociedad actual? ¿Cómo cuáles?
	2.1.2 Experiencia	12- ¿En qué ámbito la EPJA presenta sus mayores retos y dificultades? ¿Por qué? 17 ¿Cuáles son los desafíos para los docentes al tener a estudiantes menores de 18 años en las aulas, comprendiendo el contexto de Educación de Adultos?
	2.1.3 Opinión	14. ¿Cuáles son las principales motivaciones que llevan a jóvenes menores de 18 años a ingresar a la Educación de Adultos? 20. ¿Está de acuerdo con que jóvenes menores de 18 años asistan a la Educación de Adultos? ¿O existiría otra posibilidad como que la Educación Regular debería tener instancias de acogida o planes de acción para estos jóvenes?
3.1 Pertinencia curricular. -Utilidad en la vida cotidiana de lo enseñado-aprendido en las aulas. -Utilidad en la vida laboral de lo enseñado-aprendido en las aulas. -Relación de contenido curricular con la vida del estudiante. - Relación de contenido con la realidad de la sociedad nacional.	3.1.1 Percepción/Opinión	15 ¿Siente que el Currículum de Adultos es pertinente para los jóvenes menores de 18 años? ¿Por qué 21. Tomando en consideración a la población sub-18 ¿Considera usted que el currículum regular está acorde a las necesidades de la población juvenil que está en la Educación de Adultos?
	3.1.3 Conocimiento/ Experiencia	22. Según sus conocimientos y experiencia ¿Cree que lo impartido por las asignaturas de Formación Instrumental están en concordancia con las necesidades de sus estudiantes? ¿Por qué?
4.1 Desafíos experimentados por jóvenes. -Integración al CEIA. -Integración al grupo-curso. -Clima de aula. -Reincorporación a los estudios (motivación)	4.1.5 Opinión/ Elaboración	16. ¿Usted cree que se integran bien los jóvenes menores de 18 años a los CEIAs, tanto en sus aulas como en la institución misma?

Cada entrevista se da inicio con un primer acercamiento al sujeto a entrevistar, en donde se transparenta la naturaleza de esta entrevista, sus finalidades, tópicos y temas a tratar. A su vez, se entrega el asentimiento y el consentimiento informado, brindándoles tiempo para que lean y planteen las dudas que puedan surgir a razón del escrito presentado; asimismo, se les explica que están en total derecho, facultad, potestad y libertad frente a lo propuesto, de aceptar o denegar el ser partícipe de la investigación. Dichos documentos contienen aspectos relacionados con las características principales y requerimientos de la participación, asimismo, sobre la confidencialidad, anonimato y posibilidad del participante de querer retirarse a voluntad, en el momento que sea y

crea pertinente de la investigación, explicitando que dicha decisión no atañe consecuencia alguna en ningún aspecto ni espectro. La entrevista y diálogo llevado a cabo, es grabado en registro oral para, a posterior, ser transcrito en su integridad absoluta, sin desvirtuar ni cambiar palabra alguna que sea emitida por el sujeto entrevistado. Cada entrevista fue realizada al interior del CEIA, en lugares que proporcionen comodidad y que fueron elegidos por los mismos actores:

1. En el caso de los y las estudiantes, ellos/as mismos/as eligieron lugares cómodos para sí, en donde sintieran que lo que dijeran, fuere lo que fuere, no serían oídos por autoridades u otra persona. Buscaron, por sí solos, tanto espacio como modos propios la confianza y comodidad para que la expresión propia fuera totalmente explícita, sin restricciones y, al otorgar por parte del investigador el sentir de la empatía, ellos/as mismas pudieron desplegar el lenguaje que cotidianamente utilizan entre sus pares. Estas entrevistas duraron entre 35 a 60 minutos, en donde algunos casos pudimos obtener 2 entrevistas de la misma duración, con la finalidad de generar una saturación de información e, incluso, por deseo de los mismos actores, todo esto, de acuerdo al plan de entrevista.
2. En cuanto a las entrevistas con las docentes del establecimiento, tal como el punto anterior, ellas mismas determinaron qué lugar les resultaba cómodo y otorgando, a su vez, confianza. Quién suscribe más que plantearse frente a ellas como investigadora, establece un plano de paridad en tanto a que comparten el *ser* docentes, logrando empatía con las actoras. Pudieron expresarse a sus anchas, sin restricciones ni limitaciones, incluso con espacios de humor y reflexión profunda en base a la dialogicidad. Con cada una de ellas, solo existió una entrevista y, que tuvieron un promedio de una hora y 10 minutos. A razón del tiempo extendido y la información recogida, no existió necesidad de una segunda oportunidad para poder generar saturación de datos, pues las entrevistas son en exceso nutritivas y entregan información de gran relevancia.
3. Sobre los directivos, estimaron pertinente que las entrevistas fueran realizadas en sus lugares de trabajo, bajo el argumento que les daba confortabilidad y acceso a información rápida que pudiese ir nutriendo sus relatos inmediatos; por ejemplo, para el caso del director, accedía a sus bases de datos para poder ser más preciso en lo que él explicaba y detallaba; para la Jefa UTP, lo mismo, el acceso a sus bases de información, programas de estudio, planillas de seguimiento docente, libros de clases y anotaciones personales sobre el contexto del mismo CEIA. Para estos casos, el acercamiento de la investigadora fue desde un plano de aprendiz, de una escucha activa, respeto a sus jerarquías, pero no distante. Comprendiendo que ambos se sitúan en generaciones distintas, con el director el trato fue mucho más protocolar, en confianza total, pero protocolar; con la jefa de UTP, la confianza y confortabilidad que ella expresaba era total, no hubo restricciones en ninguna parte de su relato. En ambos casos, se realizaron dos entrevistas, en donde cada una de estas tuvieron un promedio de 60 a 65 minutos,

logrando en total por cada sujeto alrededor de 2 horas y 10 minutos de diálogo, lo que permitió una saturación de alto nivel.

4. Respecto a la Profesional área EPJA del MINEDUC, ella misma eligió una oficina muy apartada del resto del espacio de los otros profesionales y espacios abiertos, la que contaba con ciertos resguardos de accesibilidad para entrar. Accedió muy gentilmente a la entrevista, pues quien suscribe iba con respaldo del PIIE³⁵ para dichos efectos. Innatamente, la confianza, empatía y el confort se dio naturalmente, lo que permitió que en ambas entrevistas pudiera ella desplegar su discurso sin restricción alguna, todo lo contrario, entregó información importante para la investigación. En este caso, el acercamiento fue posicionamiento de investigador con característica de querer aprender y conocer su historia de vida y trayectoria profesional, como también el discurso oficial institucional y sus opiniones más personales. A razón de lo nutritivo que resultó el diálogo, emergieron preguntas *in situ* que son yuxtapuestas al tema de investigación. El promedio de ambas entrevistas fue de 2 horas y 10 minutos.

Análisis Documental desde la *Grunded Theory*: método e instrumento secundario.

El Análisis Documental recae en una técnica de relevación de información y de datos que yace en la interpretación de textos y documentos de diversa categoría y formato y, que, por cierto, entregue según su registro, información importante, nutritiva y aporte a la investigación. En ellos, en tanto y cuanto factor común denominador, es que estos materiales poseen en su capacidad de albergar contenido leído y, ciertamente, interpretado de forma pertinente y adecuada, que, a su vez, permiten una apertura a un conocimiento diverso y que presentan fenómenos únicos.

Si bien, hay una tradición mucho más “simple” respecto a la lectura y análisis de los documentos, existe una “visión del mundo y los intereses del investigador que lo conducirán a acercarse de una forma o de otra a los hechos, como las intrínsecas particularidades de las temáticas escogida” (Páramo, 2015, p.vii), nos referimos a la *Grounded Theory*, la que ofrece una forma de abordar los documentos, en donde la revisión de estos proporciona una partida para la teorización (o micro-teorización) sobre un fenómeno, propendiendo a su vez, a la dirección de las ideas teóricas

³⁵ Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación, corporación en donde quien suscribe es Investigadora Asociada.

más que el comprobar o probar una teoría ya estructurada; por tanto, permite adaptar cada descubrimiento previo a las características intrínsecas del caso/fenómeno a estudiar (Páramo, 2015).

La Teoría Fundamentada exige, asimismo que el investigador posea un alto nivel de sensibilidad teórica, pues ha de identificar categorías teóricas derivadas de los datos levantados utilizando un *método comparativo constante*. Una de las características de la *Grounded Theory*, es el foco puesto en el análisis detallado de datos empíricos antes que en la lectura focalizada de la lectura (ídem). “El objetivo es adaptar los resultados precedentes a los resultados del estudio en cuestión, más que sean las preconcepciones basadas en la literatura existente las que influyan en la interpretación de datos” (Glaser & Strauss, 1967; Goulding, 1998, en: Páramo, Op. Cit., p.ix), por tanto, la GT no modifica ni altera en forma alguna ni se contradice con la técnica de Entrevista semi-estructurada que posicionamos como un primer instrumento, la que, incluso, ambas son interpretativas y con raíces en el interaccionismo simbólico. Es por ello, que la mixtura de los métodos resulta relevante en fenómenos sociales, en donde las relaciones entre actores son cercanas, tal como lo es nuestro caso.

“La TF como proceso interpretativo depende de la sensibilidad del investigador a los elementos tácitos de los datos o a los significados y las connotaciones que pueden ser aparentes como resultado de una lectura superficial de contenidos reveladores” (Páramo, Op. Cit., p.x), bajo este contexto, radicar el análisis documental (que también puede aplicarse en entrevistas, observaciones de campo, biografías de vida, por ejemplo) en la *Grounded Theory*, nos permitirá develar en una profundidad teórica los elementos que resulten significantes e importantes para poder comprender, en nuestro caso, las intenciones que contienen los programas de estudio de la EPJA a analizar.

A parecer nuestro, un análisis documental que solo radique en plantear la cita del texto leído y tensionarlo con teoría para desvelar elementos arraigados en una epistemología ya estructurada, no nos satisface del todo, pues deseamos generar una teorización fenomenológica en torno a la documentación con la que contamos, sin alejarnos, ciertamente, de nuestra postura tácita del marco teórico antes desarrollado.

Continuando con la explicación de la *Grounded Theory*, es que se plantea que

“uno de los focos de interés principales de la teoría fundamentada consistió en ofrecer una armazón conceptual y metodológica que permitiera fundamentar la conformación

explicativa, generada y desarrollada por medio de la información que se produce en el proceso de investigación de corte cualitativo” (Flores y Naranjo, 2014, p.76)

y, es en este proceso investigativo, que se releva la necesidad imperante de analizar documentos oficiales, los que ofrecen una apertura a la comprensividad fenomenológica del estudio, como también, el acceso a elementos subyacentes no explícitamente declarados en la realidad estudiada pero que sí podemos hallar en los textos, por ejemplo, Programas de Estudio de la EPJA que son implementados actualmente. A su vez, “la utilización de herramientas metodológicas características, comenzando con la definición de diseños investigativos que utilizaran, en el muestreo teórico, la realización de comparaciones constantes de categorías y propiedades, hasta llegar a la saturación de las categorías analíticas” (ídem), ha de permitir dar con los elementos nucleares y de real importancia, los que permiten el análisis a fondo para poder, desde ahí, teorizar aspectos que, a priori, pueden resultar no visibles pero que al saturar información, mutan a lo inverso: visibilidad.

Enmarcándonos en lo mencionado, nos interesa continuar, preponderantemente con la línea de la *Grounded Theory* que prosiguió desarrollando Strauss, pues él “(...) en cambio, se desplazó con mayor énfasis hacia el método de verificación, contrastando categorías elaboradas previamente a partir de la revisión de la literatura teórica” (Flores y Naranjo, Op. Cit., 76); en tanto, Glaser, ha desarrollado en el tiempo, la que diverge de su otro cofundador, Strauss. Para Glaser la *Grounded Theory* es un método principalmente de descubrimiento, en donde las categorías resultan ser emergentes a partir de los datos recolectados (o documentos analizados o por analizar), lo que permite un mantenimiento del principio de análisis empírico de los procesos sociales (Flores y Naranjo, 2014). El continuar con la tradición de Strauss, mas, sin desestimar la línea trabajada por Glaser ni, menos no rescatar elementos importantes, pero Strauss y su planteamiento es la que se adecúa al tipo de análisis documental que deseamos llevar a cabo. Es por ello que, como un ejercicio previo de lectura de los diversos documentos a los que recurrimos, nos permite identificar a priori ciertas categorías, las que por consiguiente, son las que se utilizan para los análisis concretos; en la medida que la lectura se torne más profunda, analítica y comparativa, irán emergiendo categorías que pueden ser conceptos que se repiten o son reiterativos en diversos textos, esto puede llegar a redefinir las categorías esbozadas en un inicio, para poder plantear unas nuevas para efectos de la comparación constante del contenido/información/datos.

Si bien la Teoría Fundamentada, nacida de manos de Barney Glaser y Anselm Strauss, y publicada en su primera publicación *“The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research”* (1967) para realizar aportes a la Metodología Cualitativa en dirección a la Sociología, en un contexto donde la tradición positivista y cuantitativa que, por cierto, era homologada por “ciencia” y en efecto, validada por sus procesos, procedimientos, técnicas y estrategias que daban certeza, ergo, “conocimiento científico riguroso” por resultado. Esta propuesta contra- hegemónica de Glaser y Strauss, no se vio menos cuestionada, sin embargo, la capacidad del diseño metodológico, la saturación de información e instrumentos de relevación de información, significaron un aporte vital y nutritivo a lo Cualitativo; a razón de ello, es que, a lo largo de las décadas postrimeras, las Ciencias Sociales y Humanidades como la Educación, Trabajo Social, Psicología Social, Ciencia Política, Historia, Medicina y Enfermería, han validado la propuesta metodológica e implementado en sus campos de estudio respectivos (Flores y Naranjo, 2014). Asimismo, la Teoría Fundamentada, ha ido recibiendo influjos, adecuaciones y relecturas que han permitido una aplicabilidad diversa, en donde la Economía, Marketing y Publicidad, se incluyen en esas categorías. Con ello también se acepta, divulga y difunde mundialmente en las universidades, centros de investigación, revistas de corte investigativo, simposios, congresos y seminarios de distintas especialidades y campos de estudio. También se ha ido enriqueciendo desde otras corrientes y, sobre todo, desde las perspectivas críticas, inclusive se han dado a lugar interesantes acercamientos desde la teoría sociológica de Niklas Luhmann.

Flores y Naranjo (2014), extraen desde Glaser y Strauss elementos de la práctica de la Teoría Fundamentada que apoya a los sociólogos a poder controlar sus propios procesos investigativos, para de esta forma, incrementar su poder analítico del trabajo, empero, ello no significa que deban ceñirse al pie de la letra, pues los procesos de investigación cualitativa son flexibles y contextuales, lo que invita a los investigadores a adecuarlas a sus propios estudios. Para ello se observan los siguientes elementos (p.77):

- a. Involucramiento simultáneo de recolección de datos y su análisis.
- b. Construcción de códigos y categorías analíticas provenientes de los datos, no de una preconcepción de hipótesis inferida lógicamente.
- c. Uso del método comparativo de forma constante en cada una de las etapas del análisis.
- d. Elaboración teórica durante cada etapa de recolección y análisis de datos.

- e. Escritura de memos, notas y diagramas para elaborar categorías, especificando sus propiedades, definiendo relaciones entre categorías e identificando brechas o inconsistencias evidentes entre ellas.
- f. Muestreo basado en la construcción teórica (muestreo teórico), no en representaciones estadísticas, hasta lograr el punto de saturación de las categorías analíticas.
- g. Llevar a cabo la revisión de la literatura después de desarrollar un análisis en forma independiente.

“Por cierto, no es neutral la forma en que los investigadores utilizan estas pautas, como también los supuestos epistemológicos y teóricos que cada uno de ellos asume durante el proceso” Flores y Naranjo (Flores, 2014), lo que ofrece, tal como antes enunciamos, una flexibilidad y adecuación a nuestro estudio, en donde recogemos los postulados y pautas que sí se puedan aplicar, en tanto naturaleza propia de nuestra investigación. Es por ello y, en concordancia con lo que proponen Flores y Naranjo (2014), es que “valoramos la teoría fundamentada como un conjunto de principios y prácticas, y no como un set de reglas, recetas o requerimientos prescriptivos y rígidos” (p.78), pues el horizonte de su aplicabilidad en nuestro estudio radica en avanzar a explicaciones teóricas que exijan de una mayor complejidad.

Dicho lo anterior, es que nos parece pertinente declarar que, para efectos de la investigación, los documentos analizados fueron los siguientes:

1. Programas de Estudio de Formación Diferenciada³⁶:
 - a. Filosofía (1ra edición)
2. Programas de Estudio de Formación Instrumental de Educación Media de la EPJA:
 - a. Convivencia Social (1ra edición, 2007)
 - b. Consumo y Calidad de Vida (1ra edición, 2007)
 - c. Inserción Laboral (1ra edición, 2007)
 - d. Tecnología de la Información y de las Telecomunicaciones (1ra edición, 2007).

Los últimos mencionados, poseen preponderancia y foco especial, pues es ahí en donde se anida y emana la investigación en tensión con los actores jóvenes entrevistados.

³⁶ Para Formación Diferenciada, es que hacemos una excepción en este caso, pues existe la asignatura de “Filosofía”, la que, a nuestro juicio, nos puede entregar información y datos respecto a la concepción de sujeto y reproducciones hegemónicas del saber, conocimiento y de las jerarquías socioculturales imperantes.

Para efectos de explicar los procedimientos e instrumentalización de los análisis de datos desde la *Grounded Theory* como de las Entrevistas Semi-Estructuradas, lo desarrollamos en los siguientes apartados; no obstante, hemos de abordar, primeramente, los criterios de rigurosidad científica para las investigaciones de corte cualitativo-emergente.

Criterios de rigurosidad metodológica de la investigación.

Los criterios de rigor respectan a cada recurso o elemento que puedan servirse a los propósitos que acerque al investigador al objeto y/o fenómeno que se estudia. Esto refiere a la tensión que pueda presentarse entre el saber/conocer y el respeto fundante sobre la fuente, por tanto, invita a plantear elementos que aseveren el sesgo del investigador, como también los propios de la investigación, los que, traducidos en objetivos y preguntas, otorgaron inicio a que se diera origen al estudio, por tanto, a los resultados, conclusiones y alcances que puedan generarse sobre el proceso.

Para dichos efectos, es que existen ciertos aspectos referidos a la rigurosidad de la investigación cualitativa en sus diversos niveles y etapas, los que dependen del ámbito a ser enjuiciados.

“A las críticas habituales de falta de rigor, con las que los positivistas asaltan a los investigadores cualitativos, éstos, lejos de intentar defenderse reclamando validez interna o externa, fiabilidad u objetividad, rechazan la relevancia de tales criterios y *presumen de garantizar la confiabilidad de sus resultados* en función de criterios tales como la credibilidad, la transferibilidad, la dependencia y la confirmabilidad” (Ruiz Olabuénaga, Op. Cit., p105).

Dicho esto, es que a continuación describimos los *criterios de excelencia* que nos permiten dar y otorgar rigurosidad científico-metodológica a la investigación, viniendo a sumar lo que ya hemos venido desarrollando sobre los diseños y metodologías que hemos de utilizar.

Guba (1981) propone ciertas normas que combinan los “criterios de excelencia” (que, por cierto, no son excluyentes entre sí, al contrario, son dialógicos), los que denomina como “*Trustworthiness*”³⁷. Estos se desglosan de la siguiente forma (Ruiz Olabuénaga, Op. Cit., p.108):

- a) Se explicita el modo de recogida de datos.
- b) Se utilizan constructos analíticos.
- c) Se recurre a información negativa, así como a comparaciones y contrastes.
- d) Se reconocen los propios sesgos del investigador.
- e) Se documentan las decisiones analíticas y se elabora un ‘esquema de auditoría’.
- f) Se utilizan ejemplos específicos de los datos.
- g) Se evalúa la garantía de los informantes.
- h) Se explicita la significación teórica de las interpretaciones.
- i) Se controla la representatividad.
- j) Se triangulan datos, técnica y sujetos.
- k) Se va y vuelve entre recogida e interpretación de datos.
- l) Se obtiene retroalimentación de los informantes.
- m) Se acepta la apertura a posibles cambios.
- n) Se coparticipan los hallazgos metodológicos.

Sumando a lo ya dicho, Skrtic et al. (1985), añade técnicas bastante pragmáticas, que puedan ser más eficaces para poder evaluar los criterios de validez de un estudio cualitativo. Propone “Técnicas de Confiabilidad” asociadas a los criterios antes mencionados por Guba y Ruiz Olabuénaga. A saber (Ruiz Olabuénaga, Op. Cit., p.109):

1. Respecto a la Credibilidad:
 - a. *Observación persistente*: enfoque intenso en aquellos puntos de la situación que son más característicos o permisivos.
 - b. *Triangulación*: recurso a una variedad de fuentes de datos, de investigadores, de perspectivas (teorías) y de métodos, contrastando unos con otros para confirmar datos e interpretaciones.
 - c. *Control de miembros*: examen continuo de datos e interpretaciones con los miembros de los diversos grupos y audiencias de los que han sido extraídos los datos.
2. Respecto a la Transferibilidad:
 - a. *Muestreo teórico/intencional*: buscando maximizar el objeto y la amplitud de la información recogida y, con ello, iluminar los factores más necesarios a la hora de comparar dos contextos para estudiar su semejanza.
 - b. *Descripción espesa*: descripciones llenas y densas que suministren una base de sustancia para los juicios de semejanza.
3. Respecto a la Dependencia:

³⁷ Nuevamente, dejaremos el concepto “*Trustworthiness*” en su puro y origen idioma, para no generar ni elaborar una traducción errática sobre este.

- a. *Auditoría de Dependencia*: el proceso de control seguido por el investigador es examinado por un investigador externo para determinar si los procesos de investigación seguidos caen dentro del esquema de una práctica profesional aceptable.
- 4. Respecto a la Confirmabilidad:
 - a. *Auditoría de Confirmabilidad*: por la que se controla a través de un agente externo la relación existente entre los datos brutos y las deducciones e interpretaciones que el investigador interno extrae de ellos.

Cuando logramos la combinación y comprensión en tanto las propuestas de Guba como las de Skrtic, podemos entender la relevancia científica en cuanto a la excelencia de una investigación cualitativa. Por otro lado, “Sherman y Reid añaden a los criterios propuestos por Guba y Lincoln (Credibilidad, Confirmabilidad, ...) un nuevo criterio de rigor, el de la *autenticidad*, directamente interrelacionado con sus postulados” (Ruiz Olabuénaga, Op. Cit., p.109).

Ahora, hecho los alcances mencionados de los autores citados, es que procedemos a describir los criterios de rigurosidad y excelencia de una investigación cualitativa.

Credibilidad y Transferibilidad.

En primera instancia, “aplicaremos el concepto de credibilidad al diseño y realización de nuestras propias investigaciones cualitativas y en la evaluación del trabajo de otros investigadores cualitativos” (Maykut y Morehouse, Op. Cit., p.166), es por ello, que esta investigación ha contado con la participación y contribuciones en cuanto a lecturas, correcciones, validaciones y aportes de otros investigadores e investigadoras que se han ido especializando en la tradición emergente-cualitativa, los que, mediante sus alcances, se ha dado perfectibilidad al diseño de la presente. “Es decir, en lugar de buscar una validez interna, apunta a observar al valor verdad de la investigación (Ruiz Olabuénaga, Op. Cit., 106). Para estos menesteres, es que investigadores e investigadoras, partiendo por base con la guía y tutela de la patrocinante, Doctora Andrea Alfaro Lay, es que se ha hecho lectura profunda, analítica y crítica de la presente, de principio a fin del documento resultante de la investigación. Agradecemos, a su vez, las lecturas y observaciones realizadas por la Magíster Loreto González y Magíster Svenka Troncoso, quienes aportaron a la perfectibilidad y credibilidad de esta tesis.

Asimismo, los datos confrontados entre sí para, de esta manera, otorgar credibilidad a los mismos y, ciertamente, a las interpretaciones otorgadas por la investigadora suscrita. A su vez, esto

exige una constante y diversos intentos por relacionar las distintas fuentes y datos recogidos, a fin de contrapesar la riqueza y fiabilidad de unos con las de otros.

A su vez, la validez de los diseños cualitativos se ampara más en un tema personal interpersonal que metodológico, pues

“el efecto del investigador en la recogida de sus datos, tanto por su incapacidad como por la limitación de sus informadores, afectan directamente a su validez. En realidad, bien porque los informantes se dejen dominar por la falta de confianza o porque el investigador se haga excesivamente ‘nativo’ en la situación, la validez de la información obtenida puede quedar profundamente sesgada o parcializada” (Ruiz Olabuénaga, Op. Cit., p.106).

Por añadidura, la valoración de los informes sobre investigaciones cualitativas se sustenta sobre los aportes de datos e información bastante detallada y clara, en cuanto a los siguientes aspectos (Maykut y Morehouse, Op. Cit., p.167):

- a) El propósito de la investigación;
- b) El modo en que los participantes y/o escenarios llegaron a formar parte de la muestra;
- c) Los actores y/o contextos únicos o específicos estudiados;
- d) El o los procedimientos de recolección y análisis de información utilizados, y;
- e) Los resultados o hallazgos de la misma.

De esta manera, “la información detallada sobre el propósito y los métodos pone de manifiesto el proceso de investigación ante los lectores, invitándoles a que examinen el trabajo” (ídem), por tanto, un informe que posea y desarrolle una descripción lo bastante detallada en cuanto al proceso de investigación y los resultados coligados, permite que los lectores puedan poseer una base sobre la cual juzgar dicha credibilidad de una investigación; esto les permite “examinar más atentamente la muestra y los procedimientos específicos de recogida y análisis de datos, y aumentará (o disminuirá) el nivel de confianza de los resultados publicados” (ídem). Por cuanto dicho, es que resulta menester y obligatoriedad, desarrollar un informe bien detallado respecto a la claridad metodológica de la investigación, propiamente tal. Es por ello, que la redacción *in extenso* del presente marco metodológico es preponderante para poder, así, otorgar transparencia, higienización, estructura y rigurosidad investigativa, aumentando de esta forma, la probabilidad que los lectores e investigadores, por cierto, consideren serio nuestro estudio y trabajo.

Para el grado de transferibilidad,

“se refiere al grado en que los sujetos analizados son representativos al universo del universo al cual pueden extenderse los resultados obtenidos (...), es una cuestión de grados que pueden ser evaluados, pero no debe olvidarse que la transferibilidad no es una función del número de sujetos estudiados (muestreo probabilístico) sino de los tipos de sujetos analizados (muestreo opinático)” (Ruiz Olabuénaga, Op. Cit., p.107).

Existe una manera de reconocer este nivel de transferibilidad de datos, el que consiste en la consideración en tanto resultados de una investigación como proyecciones o meras hipótesis de otro próximo semejante (Ruiz Olabuénaga, 2007). Por tanto y en consideración a lo anterior, es que la transferibilidad está en directa función sobre la similitud entre contextos en los que se aplica la investigación; esta técnica posee por característica la descripción del contexto y situacionalidad social e institucional de los actores que constituyen la muestra, elemento ya elaborado previamente en los puntos anteriores (muestreo opinático).

Dependencia y Auditabilidad.

Este punto refiere a los dispositivos desplegados y la manera en la que se lograron las conclusiones, las que deben ser explicadas y explicitadas de forma extensa, para que, de esa forma, un tercero pueda aplicar auditoría de, sí, verídicamente las conclusiones están en correlato en cuanto y tanto a los datos y no depende, ciertamente del sesgo de quién investiga. Dicho criterio hace alude a que la información, en cuanto a que, dos o más, el significado de los datos.

Maykut y Morehouse (1994), plantean que “el diario de investigación, las transcripciones originales de las entrevistas y notas de campo, los datos unificados, y el proceso de enganchar fichas perteneciente al método comparativo constante contribuyen en gran medida a la auditoría de la investigación” (p.167), es ahí donde radica la importancia de contar con todos los instrumentos, sus diseños, los resultados inmediatos de su aplicabilidad sin análisis y todo lo que a nivel de dispositivos metodológicos asociados a la investigación, permiten una auditoría de los estudios cualitativos. Es por ello que, previamente, hemos desarrollado matrices clarificadoras sobre las tributaciones que estas otorgan a los objetivos específicos, estos ligados el objetivo general, sucesivamente, a la pregunta de investigación y, por tanto, al problema de investigación. “Toda esta documentación le

permitirá guiar a los lectores a través de su trabajo, desde principio a fin, de modo que puedan conocer el camino seguido y juzgar la fiabilidad de los resultados” (ídem). Por tanto, esa seguidilla de documentación en tanto diseño y los resultados (transcripciones, anotaciones) derivados de estos, otorgan la dependencia entre sí de los datos, asimismo, con lo que el diseño plantea.

De acuerdo a Ruiz Olabuénaga (2007), “la dependencia es la equivalente de la fiabilidad de los estudios cuantitativos” (p.107), sin embargo y por otro lado Taylor y Bogdan (1986) mencionan que “tal vez sea imposible lograr una fiabilidad completa si lo que se pretende es un conocimiento válido del mundo real”, esto se da porque, al ser un estudio de corte social, la dinámica constante, inestabilidad y mutabilidad existente en el mundo, hace que, un fenómeno recaiga en que no sea replicable, absoluto irrepetible. Aun así, existen sugerencias para aumentar tal grado de fiabilidad en estudios emergentes (Ruiz Olabuénaga, Op. Cit., p.107):

- a) Estableciendo de entrada un plan flexible que permita efectuar cambios y documentarlos detalladamente.
- b) Recurriendo a técnicas de triangulación de personas, de situaciones y de técnicas de recogida de información.
- c) Utilizando auditores que chequeen, como expertos, la calidad de las decisiones tomadas en la recogida y en la interpretación de los datos.
- d) Especificando un cuadro de actuación que describa a posibles controladores posteriores, los motivos y los tipos de decisiones adoptados en el estudio.

Confirmabilidad.

La Confirmabilidad se relaciona a la objetividad, elemento que es esencial en la investigación. Es decir

“ser objetivo equivale a captar el mundo de la misma forma que lo haría alguien sin prejuicios ni llevado por los intereses particulares. La investigación cualitativa por su afán de captar los fenómenos en su misma inmediatez puede perder la distancia y la perspectiva necesarias, por su afán de interpretar los fenómenos para captar su significado puede caer en riesgos de interpretación excesivamente personal.” (Ruiz Olabuénaga, Op. Cit., p.107).

A razón de lo expuesto, es que el punto de la Confirmabilidad es un punto de inflexión problemática central. Si bien existen divergencias frente a lo planteado, en donde autores plantean una negación de la objetividad como hasta quienes aspiran a esta como a un objetivo que puede ser

alcanzado mediante los controles de la metodología cualitativa, basándose de la fidelidad ética a los datos, su modo de obtención, ergo, su presentación.

Plan de Análisis de Datos y Triangulación

El análisis de la información y datos es el proceso en donde estos han de ser sometidos a interpretación por parte del investigador. Resulta vital declarar, que dichos análisis cualitativos poseen carácter emergente (sea de las entrevistas o de los documentos) y simultáneo, comprendiendo que las investigaciones sociales son dinámicas, flexibles y no lineal, por tanto, es un proceso dinámico y que requiere de una actividad incesante, continua. De este modo,

“Aunque el proceso de análisis de datos cualitativo puede tomar varias formas, es fundamentalmente un procedimiento analítico, no matemático que implica el estudio del significado de las palabras y acciones de la gente. Los resultados de la investigación cualitativa derivan de forma inductiva de estos datos” (Maykut y Morehouse, Op. Cit., p.139).

Por otra parte, Anselm Strauss³⁸ y Juliet Corbin, describen 3 acercamientos distintos al análisis cualitativo de datos; vale decir que “considerar estos tres enfoques al análisis como variaciones dentro de un continuo que va desde un nivel bajo de interpretación y de abstracción requerido para la construcción de teorías” (Ibidem, p.140). Estos 3 niveles poseen las siguientes características:

- i. 1° Nivel “Descriptiva”: aquí el investigador se posiciona en el querer presentar los datos sin un análisis, por consecuencia, el objetivo propiamente tal radica en permitir que los actores participantes del estudio hablen por sí mismos lo más tanto y cuanto sea posible, en donde ellos y ellas puedan dar explicación y/o narrar sus historias sin interpretación mediante por parte de quién investiga el fenómeno.
- ii. 2° Nivel “Interpretativo-Descriptivo”: en este segundo nivel, la preocupación principal del investigador es la descripción fiel a lo que ha entendido, en donde los datos se reconstruyen en pos de presentar una “realidad reconocible”; análogamente, la selección e interpretación de la información y datos, es donde el investigador que ciertamente es más experto, ha de tornarse en un adepto a “convertir el tejido de las descripciones, las palabras del hablante, las citas de las notas de campo junto

³⁸ Como antes mencionamos, Anselm Strauss, es cocreador de la Grounded Theory con Barney Glaser.

con sus propias interpretaciones en una narrativa descriptiva creíble” (ídem). Si bien el objeto inicial es lo descriptivo, algunos autores sugieren que, al ser *interpretativo*, inexorable se yuxtapone al interés intrínseco por la elaboración teórica, sin embargo, esto apunta al tercer nivel.

- iii. 3° Nivel “Grounded Theory”: como vastamente hemos desarrollado a priori, este enfoque para el análisis de los datos e información relevada exige un ejercicio del más alto nivel interpretativo y, por cierto, de abstracción de estos para así, lograr ordenar y organizar los conceptos y principios de una teoría para la explicación del fenómeno que se tiene por interés de estudio.

En consecuencia, al correlato de lo que hemos desarrollado, nuestro plan de análisis y triangulación se ampara en lo “*Interpretativo-Descriptivo*” (2° nivel) para efectos de las entrevistas aplicadas a los sujetos en estudio; en cuanto para el análisis documental, nos remitiremos a la “*Grounded Theory*”, situada en el 3° nivel. En suma, a lo ya dicho, es que especificaremos para cada nivel de análisis los procedimientos y estrategias de análisis respectivamente.

Análisis de Entrevistas Semi Estructuradas.

Como anteriormente planteamos, ambos instrumentos, nos ofrecen una riqueza para la recolección y posterior análisis y triangulación de los datos. En tanto para la Entrevista, este dispositivo nos permite la posibilidad de obtener una “profundidad de la conversación, que va más allá de la charla superficial hasta convertirse en una rica discusión sobre pensamientos y sentimientos. Esto es posible gracias a los diversos rasgos que caracterizan las situaciones de la entrevista cualitativa” (Maykut y Morehouse, Op. Cit., p.94-95); los espacios dialógicos y de interacción social, en donde la discusión e intercambio, provocan elementos emergentes como el ahondar en aspectos significativos, importantes y valiosos para los actores que relatan, nos permiten un análisis exhaustivo del discurso de ellos, sin interpretación, juicio o modificación alguna por parte del entrevistador.

La aplicación del instrumento de las Entrevistas sea cual sea su tipo³⁹, nos permite el acceso a información en tanto sujeto entrevistado, logrando captar su lenguaje verbal, gestual, paraverbal y no verbal, y así, entender desde ellos, sus relatos comprendidos en tanto realidades, experiencias

³⁹ Versando a una diversidad de autores, se ha llegado a consenso que existen tres tipos de Entrevista: 1. Estructurada, 2. Semi-Estructurada o Semi-Abierta, 3. Estructurada. Cada una es escogida, por tanto, diseñada, por el/la investigadora, de acuerdo a los objetivos y naturaleza intrínseca e inherente del estudio que pretende llevar a cabo.

y elementos significantes y significativos. A razón de ello, es que la Entrevista Semi-Estructurada es el instrumento primordial en esta investigación, por cuanto el sujeto principal de estudio, son los actores en relación con un fenómeno específico (compréndase que no se objetiva el sujeto ni aísla de éste). Cada actor entrevistado, orientado por el instrumento, pudo expresar libremente y en directo diálogo cada pregunta predeterminada como las emergentes.

Es por ello, que “el proceso de análisis de datos consiste en extraer significado de las palabras y acciones de los participantes en la investigación dentro del marco del foco de investigación definido por el investigador” (Maykut y Morehouse, Op. Cit., p.147), esto rige, a su vez, para el análisis documental desde la Grounded Theory, haciendo ejercicio de comenzar con identificar los núcleos más pequeños en tanto datos recolectados, los que, a futuro, darán forma y cuerpo para definir categorías de significado mayores. Estos “núcleos de significado”, para que resulten ser útiles para el análisis respecto a los datos, deben “poseer significado propio, es decir, debe ser comprensible sin necesidad de mayor información” Maykut y Morehouse (Lincoln y Guba, 1985). Sin embargo, puede haber la necesidad de expresar estos núcleos categoriales en más de una palabra, en donde se comprenda un párrafo completo, más aún cuando se abordan historias personales. Por otro lado, también para poder detectar estos núcleos categoriales, es menester leer de forma detenida las transcripciones y, de ser requeridas y utilizadas en una investigación de corte cualitativo, las notas de campo como los documentos consultados. Sin embargo y sin ir en desmedro de la extensión de las categorías significantes, estas pueden ser correlativas y no excluyentes entre sí. De esta forma y, respondiendo a la naturaleza metodológica, es que los núcleos categoriales se han ido relevando en tanto a la saturación de información, por cuanto reiteración y redundancia de: lugares comunes, conceptos repetitivos y, ciertamente, reiteraciones de hechos, relaciones y fenómenos expresados por los entrevistados. Esto, responde a una codificación abierta, emergente, sujeta a los procesos de organización de los datos y las propiedades inherentes a las categorías en tanto a sus dimensiones, lo que nos llevó a reconocer relaciones primarias en los conceptos detectados; por tanto, la reducción de datos fue inexorable.

Asimismo, la temporalidad, dimensión importante en tanto a la longitudinalidad del estudio, se remite a las instancias que ya hemos desarrollado previamente, en donde fue un tiempo determinado y en una o dos instancias de entrevistas aplicadas a los actores participantes. Sobre las fuentes documentales, que en este caso son los Programas de Estudio de Educación Media de la

EPJA, están fuera de un marco temporal, pues el acceso y disponibilidad inmediata que poseen, nos permiten recurrir a ellos las veces que encontremos necesario para realizar el análisis asociado.

Análisis de Documental: Grounded Theory.

Siguiendo y, dicho sea de paso, los procesos, técnicas y métodos utilizados para las entrevistas, no se alejan de la TF, al contrario, van mucho de la mano; no obstante, cada una posee un nivel de abstracción distinto. Los métodos de análisis y triangulación desde la *Grounded Theory*, nos exigen extendernos en este apartado, pues debemos explicar y con la mayor claridad posible, el cómo se desarrolla el trabajo de los datos para dar con las micro-teorizaciones y abstracciones requeridas para poder dar con los resultados que esta plantea en su diseño.

La Grounded Theory, para los métodos de análisis

“consisten en extraer significado de las palabras y acciones de los participantes en la investigación dentro del marco del foco de la investigación definido por el investigador. La búsqueda de significado se inicia con la identificación de las unidades más pequeñas de significado en los datos, que más adelante formarán la base para la definición de categorías de significado mayores. Para que cada unidad de significado sea útil para el análisis de datos debe poseer significado propio, es decir, debe ser comprensible sin necesidad de mayor información” (Maykut y Morehouse, Op. Cit., 148);

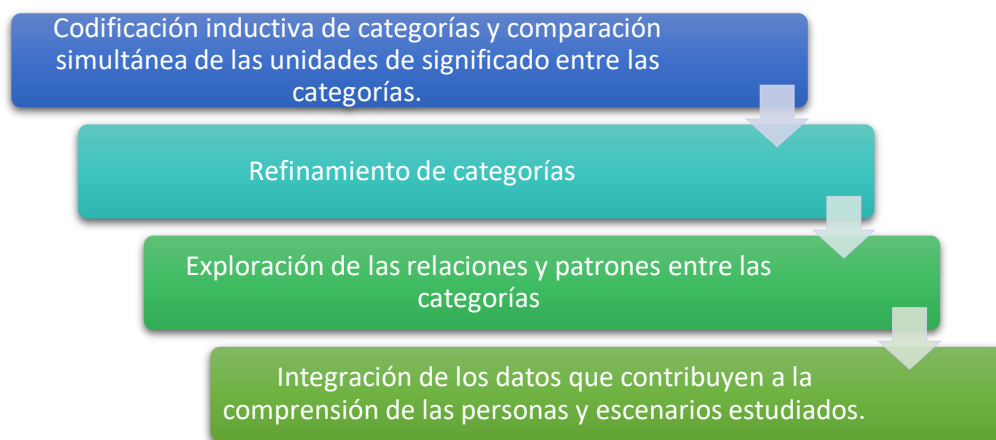
para ello, es que se ha de identificar las unidades significantes mediante lectura profunda, detenida y analítica de las transcripciones, notas de campo y, en este caso, los documentos, de esta forma, poder “definir en una palabra o frase la esencia del significado de la unidad” (ibídem, 149). Estos procesos se coadyuvan mediante la utilización de nemotecnias, anotaciones en post-it, anotaciones de puntualización y que puedan ejercer como puente entre uno que otro recurso. Exige de la visualización concreta de los documentos transcritos o textos en análisis, para que de forma rápida y de accesibilidad inmediata, el investigador pueda recurrir a ellos en medio del desarrollo del análisis y su escrituración. Es así como la *Grounded Theory*, para su primera fase, recae en el método comparativo constante de análisis de datos cualitativos, en donde “combina la codificación inductiva de categorías con una comparación simultánea de todas las unidades de significado que se hayan obtenido” Maykut y Morehouse (Glaser y Strauss, 1967). En medida que “una nueva

unidad de significado se selecciona para su análisis se va comparando con las demás unidades de significado y agrupando consecuentemente (categorizándose y codificándose) con otras unidades de significado” (Maykut y Morehouse, Op. Cit., 154), si, al no hallarse núcleos categoriales similares, entonces, ha de crearse una nueva para efectos de la investigación; incluso, al ser una metodología dinámica y emergente, es que existe lugar para realizar ajustes en el proceso, en donde “las categorías iniciales puedan combinarse u omitirse; se crean nuevas categorías; y otras nuevas pueden descubrirse” Maykut y Morehouse (Goertz y Lecompte, 1981).

Lincoln y Guba (1985), proponen un proceso de categorización y codificación:

La función principal de la categorización es la de agrupar en categorías provisionales aquellas fichas (fichas de datos) que, aparentemente, se refieren a un mismo contenido; idear reglas que describan las propiedades de las categorías y que, en último, término, puedan ser utilizadas para justificar la inclusión de cada una de las fichas de datos asignados a una determinada categoría, así como proporcionar una base para las próximas pruebas de replicabilidad; y que para declarar una determinada categoría como internamente consistente” (p.347).

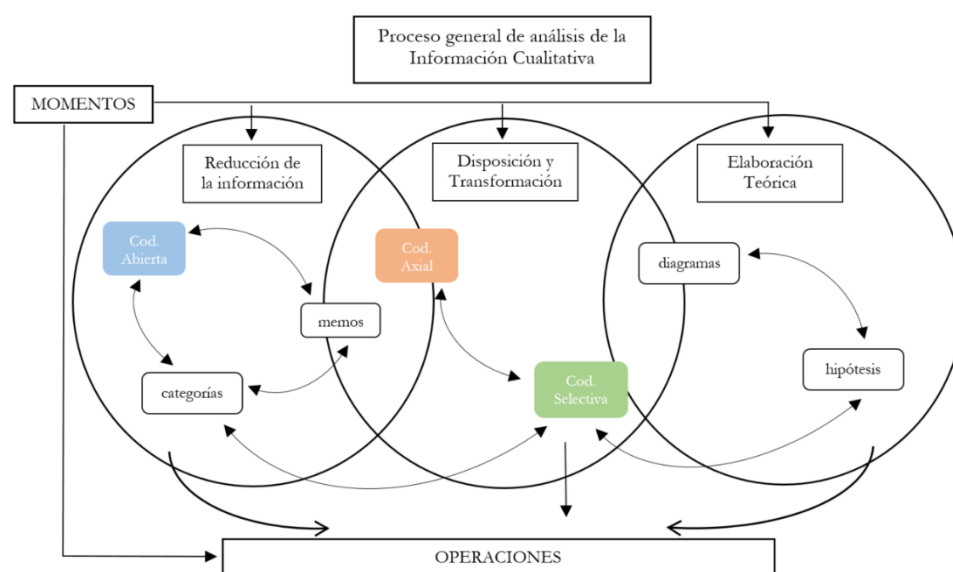
En consecuencia, dichos procesos de la categorización y codificación, el investigador pretende en su búsqueda, desarrollar una serie de categorías las que, a su vez, proporcionen la reconstrucción ‘razonable’ de los datos que este ha recogido (Lincoln y Guba, 1985). Para entender el método comparativo constante de análisis de datos, daremos en ejemplo visual que pueda clarificarlo (Maykut y Morehouse, Op. Cit., 155):



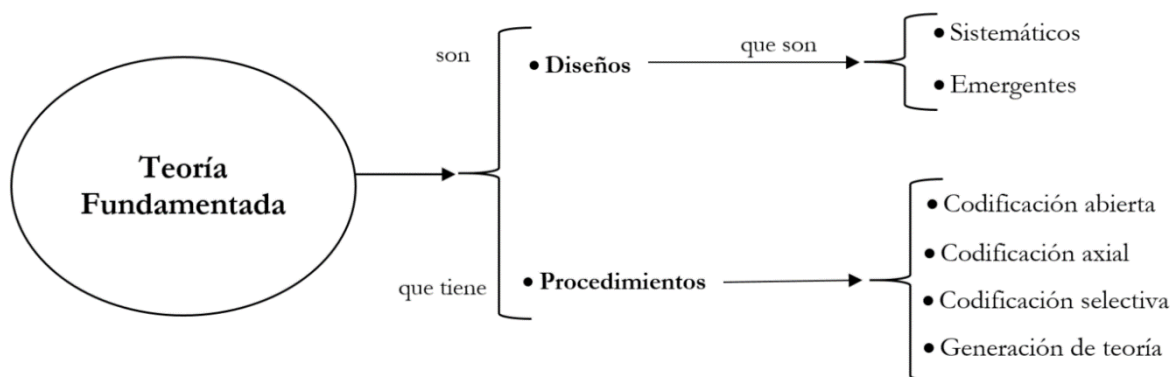
Se puede visualizar un momento inicial de “reducción de información cualitativa, caracterizado por la fragmentación del discurso social y su conceptualización en un

conjunto/categorías que tienen por objetivo dar cuenta de los elementos mínimos que los componen de manera sintética” (Flores y Naranjo, Op. Cit., p79), este procedimiento se ha denominado de forma tradicional como “codificación línea a línea y/o codificación abierta” (ídem). Por tanto, el apoyo visual –tal como antes lo hemos desarrollado- es vital para poder ir identificando los tópicos y temas que son repetitivos, coincidentes. Se continúa en una segunda fase, en donde “de disposición y transformación de los datos, que permita relacionar los conceptos y construir categorías analíticas, ha sido denominado tradicionalmente con el nombre de Codificación Axial” (ídem), aquí es donde cada anotación hecha sobre los textos analizados, comienzan a tomar forma y a yuxtaponerse más evidentemente. Al final, existe un tercer momento del análisis llamado “Codificación Selectiva”, “en donde es relevante la elaboración de explicaciones tentativas sobre los fenómenos propios de un área sustantiva, para el cual se pueden utilizar diagramas. Es así, que, de esta forma, tanto técnica de recolección y recogida de datos, análisis como también su explicación, deben estar en correlato e hilo narrativo metodológico entre sí, idealmente (Naranjo y Flores, 2013). En resumen, existen tres momentos de análisis desde la Grounded Theory: 1º fase: Codificación línea a línea y/o Codificación Abierta; 2º fase: Codificación Axial, y; 3º fase: Codificación Selectiva.

Flores (2009) propone un esquema en donde se pueden visualizar los procesos de análisis de los datos utilizando la teoría fundamentada (Flores y Naranjo, Op. Cit., p.79), los que, a primera vista, se ven las interacciones más complejas que el gráfico antes presentado. A saber:



Por otro lado, Hernández Sampieri et. al. (2006), propone un esquema mucho más simple sobre lo que es la visualización de los procesos de la Teoría Fundamentada:



Según la definición de los autores citados,

“el diseño de teoría fundamentada utiliza un procedimiento sistemático cualitativo para generar una teoría que explique en un nivel conceptual una acción, una interacción o un área específica. Esta teoría es denominada **sustantiva** o **de rango medio** y se aplica a un contexto más concreto” (Hernández Sampieri et. al., 2006, p.687).

Añade, a su vez, que las teorías que son sustantivas responden a una naturaleza que es “local”, ergo, han de relacionarse con un contexto y situación específica; siendo de esta forma que, las explicaciones emanadas de este diseño se circunscriben a un ámbito puntual, pero a su vez, contienen en sí una riqueza interpretativa y, que, a razón de ello, son innovadoras y aportan visiones nuevas de un fenómeno en estudio.

“El planteamiento básico del diseño de la teoría fundamentada es que las proposiciones teóricas surgen de los datos obtenidos en la investigación, más que de los estudios previos. Es el procedimiento el que genera el entendimiento de un fenómeno educativo, psicológico, comunicativo o cualquier otro que sea concreto” (Hernández Sampieri et. al., Op. Cit., p.687).

En concordancia con lo ya desarrollado, es Hernández Sampieri et. al. (2006), captura de igual forma la Teoría Fundamentada que los teóricos e investigadores citados anteriormente; lo que confirma que el diseño es tal y las orientaciones como procedimientos y naturaleza, es situacional, contextual, factual y única.

Identificación de Descripciones.

Una Descripción, sea cual sea esta, siempre se presenta ante un científico social como un algo objetivado, esto, en sentido que representa una selección y/o fragmento de un fenómeno, evento, idea, acontecimiento, etcétera, elaborada por alguien; estas son la base primaria y fundante con las que se ha de iniciar el análisis respectivo (Flores y Naranjo, 2014). Existen dos tipos de Descripciones (Flores y Naranjo, Op. Cit., p.80):

- La primera está orientada por un propósito, fin o intencionalidad, es decir, lo que se desea comunicar (¿para qué describir si así no fuese?);
- La segunda, unos posibles destinatarios o público objetivo (¿quién va a recibir o escuchar la descripción?).

Las descripciones, para la *Grounded Theory*, son la base que permite generar interpretaciones abstractas de la información, afín de elaborar explicaciones de un alcance mayor. “La descripción incorpora conceptos, al menos de manera explícita, sobre el fenómeno que se está indagando. No obstante, aunque las descripciones puedan ser completas y prolijas, no sirven, por sí mismas, para alcanzar la comprensión cualitativa” (Flores y Naranjo, Op. Cit., 81); por tanto, el investigador ha de desarrollar explicaciones de un mayor alcance y, por cierto, profundidad. Para efectos de aplicación de la Teoría Fundamentada a entrevistas, existen cinco tipos de preguntas a realizar, las que permiten y colaboran a entender de más y mejor forma, la intención con la cual se expresa una determinada descripción por el sujeto⁴⁰, que, para nuestro caso, no aplican a razón que esta metodología es propuesta para el análisis de documentos y, las preguntas, apuntan a las entrevistas y observaciones de campo. Por otro lado, la TF “indica que para el desarrollo de un adecuado proceso de análisis de datos se requiere formular preguntas que deben realizarse a lo largo de una investigación, las cuales ayudan a dirigir el muestreo teórico” Flores y Naranjo (Strauss 1987; Strauss y Corbin, 2002, p.84). Estas se desglosan de la siguiente manera (Flores y Naranjo, Op. Cit., 82):

1. *Preguntas Sensibilizadoras*: estas preguntas apuntan a que, el investigador pueda estar en sintonía con aquello que los datos pueden estar indicando; abordando elementos sobre: a) asuntos, problemas, preocupaciones, explicaciones; b) Sujeto/actor social en cuánto y cómo ordenan la realidad; c) Cómo interpretan el mundo; d) acciones, estrategias que llevan a cabo

⁴⁰ Estas cinco preguntas básicas son desarrolladas por Strauss y Corbin (2002): a) ¿Quién realiza las afirmaciones?; b) ¿cómo es el fenómeno y por qué es así?; c) ¿Cuándo tiene lugar un acontecimiento?; d) ¿Dónde ocurren los acontecimientos, sucesos, eventos, etcétera?; e) ¿Por qué se presenta el fenómeno o es entendido de una determinada manera? (p.81)

los diversos actores; e) esquemas o relaciones de acuerdo a diversas muestras y conglomerados, en el caso de ser diversos actores y diversas situaciones.

2. *Preguntas Teóricas:* estas coadyuvan al investigador a mirar el proceso, variaciones y semejanzas, realizando interrelaciones y conexiones entre conceptos. Por ejemplo: ¿Cuáles son las relaciones de un concepto con otro? ¿Qué sucedería si... (se modifica un asunto, problema)? ¿Cómo cambian los acontecimientos o las acciones con el tiempo? ¿Cuáles son los asuntos estructurales más importantes en este caso, y cómo intervienen o afectan estos acontecimientos lo que estoy viendo o escuchando?
3. *Preguntas de naturaleza práctica y estructural:* estas son las que dirigen el muestreo y coadyuvan el proceso y desarrollo de la teoría que va evolucionando. Por ejemplo: ¿Cuáles conceptos que forman parte de mi análisis se encuentran bien desarrollados y cuáles no y por lo tanto requieren ser ampliados? ¿Dónde, ¿cuándo y cómo voy a recolectar la información que me falta para ir elaborando de mejor manera mi teoría? ¿Es lógica la explicación teórica que estoy construyendo? ¿Dónde se producen faltas o saltos en la lógica? ¿Qué inconsistencias existen en el planteamiento teórico que estoy elaborando? En este caso, al ser un análisis documental bajo el paraguas de la TF, nos sirven perfectamente para dicho menester. Se adecuan de forma perfecta para poder ir revisando, iterando y reelaborando en tanto análisis como teorización asociada a los conceptos y núcleos elaborados.
4. *Preguntas guías:* aquí se aplican a entrevistas, observaciones de campo y el análisis de las descripciones y documentos cualitativos. Estas preguntas que cambian con el tiempo se basan en la teoría que se está desarrollando y son específicas para la investigación particular.

El análisis de los datos mediante la incesante búsqueda del sentido de las descripciones es menester del investigador, donde, ordenando estas de acuerdo con esquemas de clasificación, han de resultar vitales para el estudio; pues, este método, intrínsecamente es analítico y clasificatorio: “busca las unidades mínimas conceptuales que refieran a las descripciones establecidas por los actores sociales” (Naranjo y Flores, Op. Cit., p.83), para nosotros, los documentos. No obstante, es holístico, en tanto que las descripciones y conceptos contruidos/elaborados/desarrollados, se hallen interrelacionados, interconectados, conformando así, influjos recíprocos y, por tanto, dependencias mutuas. Es así, que la descripción es un instrumento y herramienta que se emplea afín de estimular en tanto el pensamiento sobre las dimensiones y propiedades de las categorías relevadas, en donde estas pueden ser ordenadas conceptualmente en una estructura de Esquema de

Clasificación, poseyendo dimensiones características propias. Otro elemento para considerar es la constante comparación de las descripciones, siendo este la propiedad y esencia de las ciencias sociales y de las investigaciones de tradición cualitativa. “De este modo, las comparaciones son herramientas para observar algo con cierta ecuanimidad, antes de clasificarlo o darle un nombre sin un examen profundo” (ibídem, p.84).

La construcción y elaboración de comparaciones constantes.

La *Comparación Constante*, es el método de análisis de datos e información utilizado por la TF, la que tiene por fin generar explicaciones sistemáticas mediante la codificación explícita y el uso indispensable de procedimientos de corte analítico.

“El método fue diseñado para que el investigador realice explicaciones, hipótesis y teorías de los fenómenos de estudio, donde, al hacerlo, cada una de ellas sea comprobada e integrada, resistiendo pruebas de consistencia que se encuentren siempre sustentadas y comparadas con la información recogida a través del trabajo de campo” Naranjo y Flores (Glaser y Strauss, 1967; Glaser, 1978, 1992, 1994, 1998, 2001; Strauss, 1987, 1995; Strauss y Corbin, 2002).

De acuerdo con Strauss (1987) el nombre otorgado a la operación que permite dar códigos, donde los productos son dimensiones y subdimensiones, es “Dimensionalización”. Para la conceptualización de los códigos, la terminología utilizada es “codificación”. Es decir, “los conceptos son entendidos como las bases fundamentales de la teoría, mientras que las categorías son en sí mismas conceptos que refieren a fenómenos, los cuales quedan representados en la unión indisoluble de una propiedad con sus dimensiones” (Flores y Naranjo, Op. Cit., p.85). Una *propiedad* es, por tanto, la característica más tangible de algo y que puede conceptualizarse, permitiendo el orden de especificidad que se requiere por parte del investigador respecto a su investigación. Las *dimensiones*, son escalas o grados, en las que varían las propiedades generales de las categorías y, que, asimismo, dan especificaciones a las posibles variaciones de la teoría esbozada. Un *código*, es el término usado referente al producto del análisis (sea de una categoría como la interrelación entre dos o más de estas); “mientras que una categoría refiere a un resultado de la dimensionalización” Flores y Naranjo (Strauss, 1987, p.21). Para “descubrir códigos emergentes supone realizar

preguntas y otorgar respuestas provisionales a la investigación –hipótesis- sobre ciertas categorías y sus relaciones” (ídem supra).

Asir, es que la *comparación constante*, está diseñada para “ser realizada mediante la utilización de un muestreo teórico como forma de identificación de los actores sociales óptimos para la investigación social” (Ibidem, p.86). En este sentido, es que

“(…) el muestreo teórico es el proceso de recolección de datos para generar teoría, mientras el analista a la vez recolecta, codifica y analiza los datos y decide qué tipo de datos requiere para contraer o expandir los conceptos y desarrollar adecuada mente su teoría emergente” (ídem).

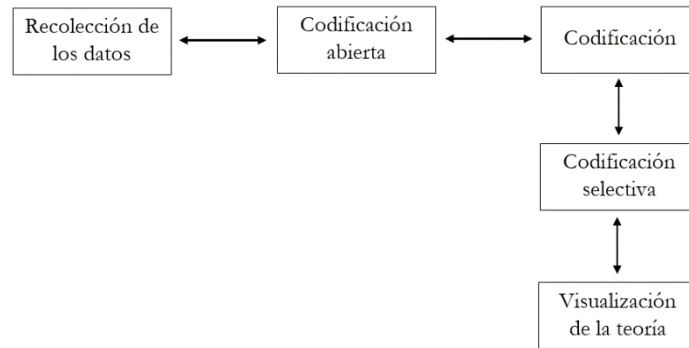
Por añadidura, es que “la comparación y la identificación de categorías, propiedades, dimensiones y subdimensiones debe ocurrir hasta que el investigador identifique que ha llegado al punto de saturación” (ídem), dicho punto, es cuando se identifica que, de todo el material recolectado, documentado o de carácter empírico, no puede concebir ni contribuir a propiedades nuevas. Sobre el Punto de Saturación, nos hemos referido con antelación en apartados anteriores, dicho sea de paso.

1º fase de análisis: Codificación Abierta o Codificación línea a línea.

Como hemos desarrollado y mencionado antes, existe para la teoría fundamentada, tres fases de análisis y procesos asociados, siendo el primero el de “codificación abierta” o, también llamado de “codificación línea a línea”. Según lo que plantea Hernández Sampieri et. al. (2006), la Codificación Abierta es donde

“el investigador revisa todos los segmentos del material para analizar y genera –por comparación constante- categorías (sube nivel de abstracción). Las categorías se basan en los datos recolectados (entrevistas, observaciones, anotaciones y demás datos). Las categorías tienen propiedades representadas por subcategorías, las cuales son codificadas (las subcategorías proveen destalles de cada categoría” (Hernández Sampieri et. al., 2006, p.688).

Para ello, presenta –nuevamente-, un diagrama esclarecedor al respecto:



En el grueso de las investigaciones de corte cualitativo, los datos son codificados para, de esta forma, poseer una descripción más completa de ellos; de esa forma, la información y/o datos que no resulten relevantes para la investigación son eliminados. El ejercicio de la codificación posee dos niveles: primero, se codifican las unidades de categorías; para el segundo, se realiza comparación –constante- entre estas para que, de tal forma, se posibilite la agrupación por temáticas y buscar las probables o posibles vinculaciones que puedan tener.

Por tanto, el ejercicio de la codificación puede darse en cuatro segmentos (Hernández Sampieri et. al., Op. Cit, p.634):

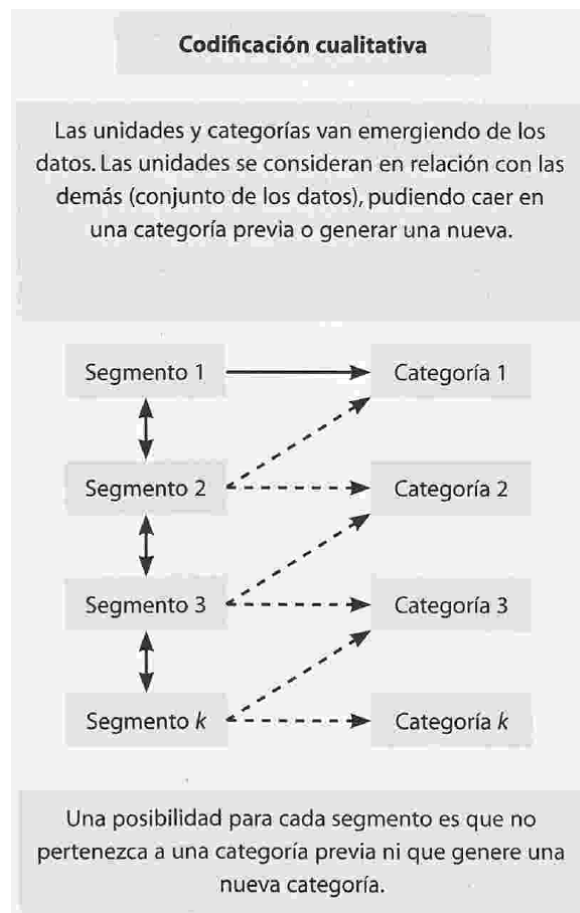
- Primer Segmento, no es siempre estándar; lo analiza y cuestiona sobre ¿qué significa este segmento?, ¿a qué se refiere?, ¿qué me dice?
- Segundo Segmento, el que también es analizado, compara ambos segmentos –ya identificados previamente- y los analiza en términos de similitudes y diferencias ¿qué significado tiene cada uno?, ¿qué tienen en común?, ¿en qué difieren?, ¿me dicen lo mismo o no? De ser distintos en tanto términos significantes y conceptuales, cada uno elabora en sí una categoría y, de existir correlación entre estos, se genera una nueva categoría o es agrupada con otras similares. De no darse ninguna de las variables mencionadas y considera que no contiene significado para el planteamiento, la descarta.
- Tercer segmento, el analista analiza conceptualmente en tanto término de significado, de igual forma, lo contrasta con los dos anteriores, evalúa las similitudes y divergencias, induce una nueva categoría o, de lo contrario, lo agrupa con los otros.
- Cuarto segmento, repite el proceso antes puntualizado y, así, de forma sucesiva (comparación constante) las veces que sea necesario.

Hecho el ejercicio, es que el investigador va generando significados a cada segmento y, de ellos, descubre categorías, a las que se les ha de asignar un código, el que emana inherentemente desde los datos recolectados y relevados que son requeridos por la investigación y su naturaleza. La

Codificación Abierta la utilizamos para iniciar a relevar potenciales significados y el desarrollo de ideas, hipótesis y conceptos; lo que nos lleva irreductiblemente a la comprensión de lo que ocurre con los datos, por tanto, se otorga un sentido de entendimiento en tanto al planteamiento del problema (Hernández Sampieri et. al., 2006). Es cuando, como investigadores, que consideramos que un “segmento” es de relevancia, este es extraído como un potencial ejemplo de la categoría o de los datos, mas, en medio y durante la investigación y el análisis de los datos y segmentos, es que revisa los nuevos elaborados en pos de revisar los previos (comparación constante), dando continuidad a la “conexión conceptual” de las unidades y genera, de tal forma, más categorías o consolida las ya construidas. Por tanto, en el primer nivel analítico, las categorías y por tanto códigos detectados, deben de relacionarse de forma lógica con los datos que representan y con clara vinculación.

“La esencia del proceso reside en que a segmentos que comparten naturaleza, significado y características, se les asigna la misma categoría y código, los que son distintos se ubican en diferentes categorías y se les proporcionan otros códigos. La tarea es identificar y etiquetar categorías relevantes de los datos” (Hernández Sampieri et. al., Op. Cit., p.636).

Cuando los segmentos se tornan unidades, es cuando en ellos radica un significado y, secuencialmente, estas en categorías que componen un esquema final de codificación en un nivel primario; a razón de ello, es que “las unidades son segmentos de los datos que constituyen los ‘tabiques’ para construir el esquema de clasificación y el investigador considera que tienen un significado por sí mismas” (ídem) y, también, puedan observarse en una “unidad constante”, sean en palabras, líneas y/o párrafos de textos, entrevistas u observaciones etnográficas. Si podemos visualizar esto, nos remitimos al cuadro presentado por Hernández Sampieri et. al. (2006, p.637) y que dejamos a continuación:



Desde Flores y Naranjo (2014), esta primera

“fase del proceso de investigación los conceptos elaborados permanecen más abiertos. No hay necesidad de cerrar prontamente el discurso social en una o más categorías. La idea central que existe en la codificación abierta es pretender asegurar –tanto como sea posible– un mayor grado de proximidad o ajuste entre el registro de los hechos, las palabras de los participantes y los códigos elaborados por el investigador” (p.87).

Así, es que, en esta primera etapa, es menester del investigador no cerrarse frente a ningún segmento ni categoría, pues al hacerlo, copta inexorablemente el proceso de la comparación y análisis constante de los discursos y narrativas, sean de los actores como de los documentos abordados.

Existe una propuesta de tipología de códigos elaborada por Glaser (1978) que pueden ser usados por los investigadores en el análisis cualitativo. “Lo interesante de esta clasificación es que

los códigos no son necesariamente excluyentes entre sí” (Flores y Naranjo, Op. Cit., p.89). Pasamos a describir dicha tipología, pues se considera de relevancia hacerlo:

- A. **Las seis “C”:** causa, contexto, contingencia, consecuencia, covarianza y condiciones. Todos estos códigos responden a un modelo causal, cosecencial y condicional (esto será desarrollado en el ítem de la *codificación axial*).
- B. **Procesos:** códigos que refieren a una etapa, fase, progresión, pasaje, graduación, transición, paso, rango, carrera, orden, trayectoria, secuencias, temporada, ciclo, cadena, forma.
- C. **Grado:** códigos que hacen referencia a un límite, serie, intensidad posibilidad, extremo, nivel, probabilidad, punto de corte. Implican desde diferentes variables, una métrica de grados.
- D. **Dimensión:** elementos, divisiones, piezas, propiedades, sector, sección, segmento, posición, aspecto. Dividen la noción de “todo” en “partes”, es decir, un concepto fracturado.
- E. **Tipos:** forma, estilo, género, especie. Son códigos que indican variaciones del “todo” basadas en una combinación de categorías.
- F. **Estrategia:** táctica, mecanismo, camino, manipulación, técnica, metas, todos ellos relacionados a la organización social; se intencionan a dirigir la acción.
- G. **Interactividad:** aspectos mutuos, reciprocidad, dependencia mutua, interdependencia. Son patrones de interacción de dos o más variables que no pueden ser determinadas en un margen ordinal, sino que relacional.
- H. **Identidad:** su imagen, su concepto, su importancia, su valor. Contemplan el tramo entre literatura y concepto.
- I. **Punto de corte:** división, niveles de tolerancia, punto de retorno. Son códigos que responden a variantes del “grado familiar”, compuesto por el punto de corte en un rango.
- J. **La meta:** fin, propósito, logro, producto. Códigos que pueden ser subfamilias de “las seis C” y de “proceso”.
- K. **Cultural:** normas sociales, valores, creencias, sentimientos. Son códigos divididos en dos tipos, uno de conducta y el otro ideacional. Incluyen la relación entre reglas/valores y deseos/metast; las creencias expresadas como conocimiento y el sentimiento mencionado como actitud.
- L. **Consenso:** acuerdo, contacto, definición de situación, opinión, conflicto, convenio. Permiten hacer lo que se desea para graduar el disenso.
- M. **Control social:** contrato social, mantener a personas en línea, reclutar, socializar. Códigos que representen la estabilidad de la acción y sus valores.
- N. **Provenientes de la teoría:** parsimonia, ámbito, integración, densidad, nivel conceptual. Son los que permiten la lectura y el uso de la teoría. Estos se vuelven importantes por su acción crítica.
- O. **Orden:** estructural, temporal, conceptual. Pueden ser de tres tipos: a. Orden estructural: organización, división, grupo, subgrupo, equipo, persona, basado en la unidad por su tamaño. Este flujo de poder presente en la estructura responde al orden empírico, donde cabe preguntarse ¿qué orden de flujo de variable influye en la relación y en qué orden (arriba-abajo; delante-atrás, entre otras); b. Orden temporal: es una secuencia temporal ordinal (una después de otra). A menudo, tiene por objetivo explicitar el código; también puede utilizarse para denotar dos comportamientos variables; c. Orden conceptual: la especificación del

concepto y desarrollo de propiedades de categorías implica la conexión con orden estructural.

- P. **Unidad:** colectivo, grupo, nación, mundo social, patrón conductual, familia, sociedad, estatus, rol, relación.

Si bien las tipologías presentadas, pueden ser aplicadas en su amplitud a diversidad de instrumentos diseñados e implementados en y durante la investigación, es menester en tanto rigurosidad para el análisis documental, ir desarrollando estos tipos de forma correlacional, dialógicas y, como mencionan los autores que citan, no son excluyentes; no obstante, no todas aplican a lo que pretendemos en este estudio, de facto, la tipología “Provenientes de la teoría” es la que ha de primar en nuestro quehacer investigativo.

2º fase de análisis: Codificación Axial.

Este segundo nivel de análisis, Codificación Axial, también puede ejecutarse al unísono y superponiéndose con y entre la Codificación Abierta. Aquí, en esta fase, se “condensa todos los códigos descriptivos, asegurando que los conceptos permanezcan inmodificables a menos que ellos resulten irrelevantes para el análisis e interpretación de los datos incorporados al proceso de investigación” Flores y Naranjo (Strauss, 1987). Si bien el principio de flexibilidad en tanto construcción y elaboración de los códigos y unidades de análisis es persistente, aquí se procura la inamovilidad de estos y, de darse lo opuesto, es porque se ha dado un nuevo hallazgo que antes no se visualizó o, en su defecto, los códigos relevados no tributan de forma alguna al problema de investigación ni al fenómeno en estudio.

Este plano de segundo nivel exige una abstracción y desarrollo conceptual que el de Codificación Abierta, en donde para este, interpretamos el significado de las unidades (Hernández Sampieri et. al., 2006). En este momento, es que “cada categoría es descrita en términos de su significado (...) y ejemplificada con segmentos” (Hernández Sampieri et. al., Op. Cit., p.650). De modo que, al realizar el análisis de varias descripciones, sean de la naturaleza que sean, se pueden detectar que algunos conceptos han de poder ser agrupados bajo un orden que resulta ser más abstracto y conceptual, “basado en su capacidad de explicar el área sustantiva que se está abordando” (Naranjo y Flores, Op. Cit., p.97). En ese sentido, el ejercicio que se ejecuta en la Codificación Axial es la de reagrupar la información que, durante el proceso de la Codificación Abierta, ha sido disgregada, fragmentada, por ello, es que este es el “proceso que permite relacionar

las categorías a subcategorías. Las denominamos axial porque la codificación ocurre alrededor del eje de una categoría que se entrelaza con otras en razón de sus propiedades y dimensiones” Flores y Naranjo (Glaser y Strauss, 1967; Glaser, 1978; Strauss y Corbin, 2002). A razón de esto, es que cuando determinamos o elegimos un nombre para la categoría, este debe ser representativo y descriptivo en la mejor de sus formas en tanto y cuanto a la relación sobre el área sustantiva en la que se indaga; de esta manera, el investigador ve facilitada su evocación rápida.

En esta fase del análisis, “permite establecer un proceso de categorización y de ordenamiento reiterado sobre eventos, cosas, actores, escenarios y situaciones, dentro de ciertas categorías” (Flores y Naranjo, Op. Cit., p.97); dicho procedimiento, puede ejecutarse –idealmente– en una matriz que permita una organización de la información analizada y que pueda recurrirse a ella de forma expedita y rápida. Para cuando esta matriz se halle en completitud, se visualizan los enunciados críticos de acuerdo para cada situación, como también la detección de las recurrencias que, posiblemente, puedan ser agrupadas en categorías situacionales. “Cada categoría se caracteriza por poseer un conjunto de atributos críticos” (ídem).

Para Strauss (1987) comprende que este proceso integrativo de los datos, como también la organización y su articulación progresiva dan pie y constituyen, de forma alguna, una teoría. Es, “en este sentido, la teoría se va creando cuando categorías diferentes y sus propiedades tienden a integrarse a través de la comparación constante” (Flores y Naranjo, Op. Cit., p.98), pues el investigador, mediante las interrelaciones y comparaciones constantes, busca otorgar respuestas a las interrogantes del tipo *por qué* sucede, *dónde*, *cuándo*, y con *qué* resultados, lo que posibilita y permite, asimismo contextualizar el fenómeno, situarlo en una estructura condicional. Al referirnos a *estructura condicional*, es en relación con escenario, circunstancias situadas o de donde emergen las problemáticas, acontecimientos, sucesos, asuntos al área sustantiva que se investiga.

Según Flores y Naranjo (2014), tanto estructura como proceso están unidos inextricablemente. “Si se estudia solo la estructura, entonces el analista devela el *por qué*, pero no logra dar cuenta *cómo* ocurren ciertos acontecimientos” (p.98); si ha de ser estudiado solo el proceso, entonces solo se comprende el *cómo* accionan las personas, pero no la profundidad del *por qué*.

La Teoría Fundamentada, desde sus autores fundantes, logran dar con cuatro elementos que se deben considerar en el paradigma de la codificación axial (Ibidem, p.98). a saber:

1. *Condiciones causales*. Suelen representar conjuntos de acontecimientos que influyen sobre los fenómenos y permiten su existencia.
2. *Condiciones intervinientes*. Son las que mitigan o alteran el impacto de las condiciones causales sobre los fenómenos estudiados.
3. *Condiciones contextuales*. Refieren al conjunto de condiciones específicas –patrones de condiciones- que se entrecruzan en las dimensiones en un tiempo y lugar para crear el conjunto de circunstancias o problemas a los cuales responden las personas por medio de la acción/interacción.
4. Las *acciones/interacciones*. Son las tácticas o rutinas sobre cómo maneja la gente problemas y asuntos a los cuales se enfrentan. Son actos deliberados o ejecutados a propósito para resolver un problema, y al hacerlo moldean el fenómeno.

Si bien hallar las relaciones entre los conceptos y subconceptos puede resultar un ejercicio bastante arduo, complejo y difícil; “sin embargo, se debe tener en cuenta que lo importante no es la noción de condiciones, acciones/interacciones y consecuencias, sino descubrir las maneras como las categorías se relacionan entre sí” (Ibidem, p.99), para que de esta forma, la transición a la codificación selectiva y, por tanto, a la teorización sobre y entorno al fenómeno, sea lo más llevable para el investigador, ya entendiéndose este como, a veces, un camino agreste en el proceso investigativo.

3º fase de análisis: Codificación Selectiva.

En este apartado, siendo el último sobre las fases de análisis y procesos asociados a la *Grounded Theory*, desarrollaremos la codificación selectiva y el paso, por consiguiente, a la teorización del fenómeno en estudio. Si bien el proceso de la teorización, último eslabón en la TF, toma tiempo pues, la exigencia intrínseca del modelo conlleva una inversión e inmersión absoluta y total por parte del investigador, resulta dar con respuestas al fenómeno. Aun así, iniciando con la primera fase de análisis (codificación abierta) que se ha realizado, esto no termina sino hasta la escritura del informe y/o artículo a finalidad. La teorización fenomenológica de la teoría fundamentada, es un ejercicio de principio a fin, de iteraciones constantes, comparaciones incesantes, re-elaboración categorial en base a los segmentos y unidades y, así un ir y venir, hasta poder dar con lo más condensado de la información para, de esta forma, generar núcleos sustantivos y constitutivos en tanto representatividad de lo que se investiga. Es un proceso de maduración tanto de la información como del investigador durante y en medio de todo lo que conlleva una investigación cualitativa.

Entenderemos, de esta forma, que

“la codificación selectiva es el proceso de codificación sistemática y concertada para desarrollar una categoría principal. Ella pretende la integración de la teoría y el logro de la parsimonia, es decir, la utilización de la menor cantidad de categorías y conceptos para explicar y comprender lo más posible de un fenómeno” Flores y Naranjo (Strauss, 1987).

Si bien, elucidar la manera en cómo se han de vincular e interrelacionar las categorías se pueden hallar en los datos, es solo cuando el investigador reconoce dichas relaciones como tal, estas emergen. Ahora bien, entendiendo y presumiendo que el proceso analítico no puede ser ad infinitum, el investigador debe tener el suficiente tacto para poder dar fronteras y delimitaciones a esta, para no caer en agobio en tanto menester, pues son estos agobios los que muchas veces llevan a decaer en el proceso de análisis y, por añadidura, de la investigación.

“En este sentido, a medida que avanza el proceso, se limita la comparación teniendo siempre como criterio el nivel de la teoría y el de las categorías. En el primer caso, la teoría se consolida, en el entendido que las modificaciones son cada vez menores, pues el investigador compara el incidente de una categoría con sus propiedades. Las modificaciones que puedan realizarse tienen por objetivo dilucidar la lógica, eliminar del análisis propiedades no relevantes, integrar nuevos detalles y reducir” (Flores y Naranjo, Op. Cit., p.107).

Asir es que, ya condensada lo más posible la información y teniendo ya establecidas las categorías o núcleos significantes, es que la tarea de la teorización en cuanto a revisión y análisis constante solo recae en delimitar, modificar en lo mínimo o en caso contrario, agregar elementos sustanciales o eliminar lo que no resulte nutritivo ni aporte al estudio. En este punto de inflexión de la investigación, ya la información se homologa como piel del investigador, pues el dominio total y absoluto de los datos permite la evocación rápida de todo lo analizado, categorizado, anotado y revisado, ciertamente.

Para efectos de la reducción, se comprende que “el investigador debe constatar la existencia de propiedades que se encuentran subyacentes –en el conjunto original de categorías o en sus propiedades- para formular la teoría con un conjunto más reducido de categorías de alto nivel conceptual” (ídem), dando de esta forma, la satisfacción en tanto criterio de parsimonia y, por añadidura, aumenta exponencialmente “la aplicabilidad de la teoría a un conjunto de situaciones, mientras que, a su vez, conserva una fuerte interrelación entre explicación formulada y la

información generada” (Flores y Naranjo, Op. Cit., p.108). A propósito de esto, es que la delimitación teórica es la instancia en donde resulta posible la generación categorial y que posea un alto valor selectivo, por tanto, la determinación de una categoría central es dar con la categoría representativa del fenómeno investigativo. Es el producto irreducible de todos los procesos analíticos ejecutados, que ha sido cristalizado, concretado y condensado en pocas palabras y, que, a su vez, cumple el rol fundamental de explicar de qué trata la investigación. Detectada la Categoría Central, esta cumple el rol de faro y guía en todo lo que respecta al análisis y muestreo teórico. Todo el relato analítico se centra y direcciona en torno a la Categoría Central. “Con el objeto de escribir la teoría, el investigador debe volver a la información producida y realizar un procedimiento de comparación y cotejo entre sus anotaciones y cada categoría realizada” (ídem); y, cuando el investigador posee la convicción absoluta en tanto a su marco analítico, conforma explicaciones sustantivas y sistemáticas, “es decir, se ha convertido ya en una teoría” (ídem). Lo último, se ha de ver sujeto también a evaluaciones de otros investigadores, que tienen acceso a la redacción y texto producto del estudio, en donde se les permita contrastar y validar en su más amplio espectro lo que, da por resultado, un escrito científico con rigurosidad metodológica y teórica que ya puede ser publicado con certeza y convicción.

Siguiendo con la Categoría Central, es que Strauss propone ciertos criterios que pueden ser aplicables para determinarla como tal (Flores y Naranjo, Op. Cit., p.108-109):

- Tiene que ser central. Otras categorías principales se puedan relacionar con ella.
- Debe aparecer con frecuencia en los datos. En todos o casi todos los casos hay indicaciones que apuntan al concepto.
- La explicación que se desarrolla a partir de relacionar las categorías es lógica y consistente –los datos no son forzados-.
- El nombre o la frase usados para describir la categoría central debe ser lo bastante abstracto para que pueda usarse para hacer investigaciones en otras áreas sustantivas, que lleven al desarrollo de una teoría general.
- A medida que el concepto se refina analíticamente por medio de su integración a otros conceptos, la teoría crece en profundidad y poder explicativo.
- El concepto puede explicar las variaciones, así como el asunto central al que apuntan los datos. Es decir, cuando varían las condiciones, la explicación se mantiene, aunque la manera como se expresa un fenómeno puede variar algo. A su vez, este concepto debería tener la

propiedad de poder ser explicativo en tanto a elementos o casos contradictorios y/o alternativos, pero siempre en base y términos de la idea/categoría central.

Existen, asimismo, ciertas técnicas a desplegar por el analista para poder, de esa forma, identificar su Categoría Central y, por tanto, la integración de conceptos entre sí (Flores y Naranjo, Op. Cit., p.109-110; rf. Charmaz, 2006; Strauss, 1987; Strauss y Corbin, 2002):

- *Escribir el argumento de la historia.* Cuando el investigador comienza a pensar en la integración, pueden presentarse dificultades en tanto articular su análisis. Una de las maneras para poder hilar y no bloquearse, es redactar un par de frases descriptivas sobre lo que “aparentemente ocurre aquí”. Resulta provechoso el retornar a la información, releerla y revisar anotaciones, de esa forma estimular el pensamiento y poder volver al análisis. Aquí no se busca un sentido detallado, sino más bien general, planteándose preguntas que permitan el desarrollo de la categoría y su refinamiento. Esto se puede llevar a cabo mediante memos o por una historia descriptiva.
- *Usar diagramas.* La utilización de esta técnica muchas veces puede resultar más provechosa, pues el acceso de la información ya estructurada permite tener más fresco y clarificadas las relaciones entre los conceptos trabajados. Esto permite que el investigador pueda lograr una distancia de la información, llevándolo irreductible a trabajar con los conceptos y no con los detalles de estos datos. Asimismo, exige pensar en tanto lógica de las relaciones, porque si estas no han de estar claras, los esquemas o diagramas elaborados serán inextricables. Por otro lado, si el analista ha hecho uso de los diagramas de forma longitudinal en el proceso, la sucesión de estos ha de derivar a una historia integradora.
- *Revisar y clasificar los memos.* En medida que avanza la investigación, los memos se vuelven más abstractos, pues estos son los contenedores de la base integradora, en especial si el analista ha identificado sistemáticamente las propiedades conceptuales asociadas a sus dimensiones. Se espera, por cierto, que mediante este apoyo visual (memos), los investigadores puedan detectar las relaciones entre categorías, incluso puede que comiencen a elaborar nombres “propios” para la categoría central, a fin de poder describir a nivel conceptual las propiedades y dimensiones particulares que se hallan en sus datos primigenios. Después, pueden escribir sus hallazgos y, por cierto, describir

cómo se extienden a las conceptualizaciones de los datos o cómo encajan con la literatura existente.

También hay dos elementos adicionales que coadyuvan al proceso de codificación selectiva (Flores y Naranjo, 2014). Estos radican en refinar la teoría y completar las categorías que no se han desarrollado a profundidad o de forma superficial. Aquello en tanto a *refinar la teoría*, “consiste en revisar el esquema para buscar su consistencia interna y brechas en lógica, completar las categorías poco desarrolladas, recortar las excedentes y validar esquemas. El esquema teórico debe fluir de manera lógica y no presentar inconsistencias” (p.110). Para poder confirmar dicha lógica interna, iniciar por la Categoría Central es un buen inicio, pues esta ha quedado definida ya en términos de propiedades y dimensiones. Sobre *completar las categorías poco desarrolladas*, “se busca la densidad, identificando todas las propiedades –dentro de lo razonable, de acuerdo con las características de la investigación que estamos llevando a cabo- y las dimensiones sobresalientes de una categoría” (ídem).

Puede verse a la *Grounded Theory* como una secuencialidad estructurada y estricta de pasos, procesos, procedimientos y puntualizaciones inflexibles, pero es todo lo contrario y, en esencia, es dinámica, adaptable, contextualizada, situada y ciertamente, posible de ser adecuada al estudio y al objeto, sujeto o fenómeno a analizar, sin perder el norte que, la Teoría Fundamentada apunta a que podamos dar explicaciones de carácter teórico que constituyan una complejidad exponencialmente mayor que otros modelos puedan otorgar a las investigaciones cualitativas y sus resultados. Es por esa esencia de la flexibilidad que nos proporciona la TF, que la hemos de aplicar en los análisis documentales referidos a los programas de estudios que ya hemos puntualizado, pues más que sujetos, serán objetos dentro de un contexto único y, que, por cierto, posee interrelación con los actores entrevistados, ofreciéndonos la posibilidad de teorizar en aspectos curriculares y sobre el fenómeno en mira.

Triangulación.

Entendidos los criterios de excelencia y rigurosidad de una investigación emergente o cualitativa, es que podemos acceder con más y mejor facilidad e intensidad a la Triangulación, la que, básicamente, es un mecanismo de control de calidad, esto hace mención a que es una manera

de optimizar y mejorar los resultados obtenidos por el investigador en tanto aplicación de técnicas o técnica concreta para su estudio (Ruiz Olabuénaga, 2007). Bajo esto, es que ya hemos desarrollado los criterios de rigurosidad científica de la metodología cualitativa, las formas, modos, procedimientos y todos los elementos asociados a las triangulaciones como análisis que se han de aplicar tanto a las Entrevistas de los actores/sujetos como de la documentación, para ambos casos, se ha dado una vasta explicación y descripción para comprender cada punto del marco de acción que hemos llevado a cabo.

Debido a la extensión tanto para los análisis y triangulación de la información hechos en forma previa, es que encontramos de pertinencia absoluta el no caer en la reiteración ni tautología de la caracterización de este ítem, y, de esta forma, avanzar al siguiente apartado para dar paso a los resultados respectivos.

En la medida que los lectores de la presente tesis avancen en los resultados y sus alcances, es que irán dando cuenta de las metodologías, estrategias, técnicas y dispositivos desplegados durante la investigación para poder, así, ir dando respuesta al problema planteado, la pregunta central y objetivos respectivos.

Sin embargo, nos encontramos con las siguientes limitantes en nuestro estudio:

1. Serendipia: elemento que, a razón de ser una investigación emergente y que trata desde una tradición cualitativa, nos ha presentado un escenario vertiginoso, en el que las variables no pueden ser controladas en su totalidad, propiciando que, yendo a buscar “A”, nos encontramos con “B”, “C” y, así, inextenso. Por tanto, el enclaustrarnos en solo un camino, encontraremos otros más que nos resultan nutritivos para nuestra investigación.
2. Tiempo: los datos fueron relevados en una escases de tiempo considerable, en donde los informantes claves, muchas veces debían restringir sus discursos y narrativas al tiempo acotado con el que se contaba para la entrevista. No obstante, se intentó sortear dicha problemática, con una segunda entrevista, a modo de continuar y lograr saturar la información.
3. Reconfiguración y replanteamiento de elementos iniciales: si bien íbamos por un análisis puramente curricular, los factores de serendipia y otros emergentes, nos abrieron un abanico variopinto de oportunidades de narrativas biográficas que nos

parecieron importantes de abordar, lo que nos obliga en base a decisión propia de la investigadora, a abordar dichos temas para poder enriquecer la tesis.

4. Elementos personales: la investigadora suscrita, se enfrentó a un embarazo de alto riesgo en medio de la recolección de datos, lo que influyó en una toma de muestra no determinada dentro del mismo año, imposibilitando determinar un tiempo específico para poder recolectar la información. Es por ello, que se extendió dicho proceso de entrevistas por más del tiempo propuesto, sin pasar del año lectivo respectivo en el que se pretendió desde un inicio realizar esta empresa.
5. Configuración de los informantes claves juveniles: la elaboración de los perfiles de quienes serían los informantes claves más importantes, los y las jóvenes, tuvo dificultad en tanto a que dichas categorías elevadas, fueron complejas de solventar a razón de tiempo, disponibilidad, jornadas de asistencia y la asistencia misma al establecimiento, como la disposición de los y las docentes en tanto permitir que las y los estudiantes pudieran otorgar tiempo a la entrevista.
6. El elemento de extensión de la tesis pudiendo ser más sucinta, es también una limitante, pero, a su vez, una fortaleza, porque logra absorber la mayor cantidad de informantes claves, siendo prioritario las juventudes, de las esferas que permean la EPJA.
7. También, una limitante metodológica, es la revisión de los textos de estudio de la Formación Instrumental impartidos en la Formación Regular de la EPJA. Esto se debe a que nuestro estudio está predeterminado y limitado a lo curricular. Por tanto, la decisión de marginar dicho dato es porque mi análisis no responde a una matriz ni una base de la ciencia de las didácticas, por tanto, no nos era servil para estos efectos.

Capítulo V: Resultados, Hallazgos y Discusión de los Análisis de la investigación.

*“Agora eu sei que sou um homem com cultura, porque trabalho e, trabalhando, transformo o mundo”
As palavras de um camponês chileno.
(Gadotti e Romão, 2011)*

En el presente capítulo presentaremos los resultados y el desarrollo que se dio para llegar a ellos. Si bien hemos abordado en forma previa elementos que son gravitantes e importantes para comprender a lo que llegamos, haremos por bien y de ser necesario, remontarnos a nuestros marcos teóricos y metodológicos para, de esa forma, dar una construcción narrativo-analítica que les sea higiénica en lectura y comprensión para quien tenga esta investigación en sus manos.

En primera fase, plantearemos los resultados y hallazgos referidos a las entrevistas de los sujetos investigados (informantes claves), los núcleos categoriales relevados, sus descripciones y naturalezas, imbricados con citas que hemos encontrado pertinente y atinente para reforzar y ejemplificarlos. Sin ir en desmedro de toda entrevista realizada, es que, si ha de ser necesario, nos anclaremos en casos específicos que sean lo más demostrativo para cada núcleo semántico y que nos sea útil para el nivel analítico al que apuntamos. Resaltamos, una vez más, que el Estudio de Caso son las voces juveniles que, cada una y uno de ellos, se constituye en sí como un informante clave.

En segunda etapa, hace referencia al análisis y teorización en torno a los programas de estudio de educación media de la EPJA, de acuerdo con el marco metodológico bajo el cual nos amparamos (Grounded Theory). Expondremos las matrices utilizadas para dicho análisis y, para llegar de esa forma, a la teorización al respecto. En este ítem de la presentación, haremos la salvedad de subdividirla en: 1. Programas de Estudio Formación Regular de Educación Media y el Programa de Estudio Formación Diferenciada de Filosofía; 2. Programas de Estudio de Formación Instrumental.

Para finalizar, haremos una triangulación de ambas fuentes y análisis relevados, con sus respectivos hallazgos, generando una tensión dialógica y, por cierto, dialéctica, sobre los discursos y narrativas de los sujetos, versus, los programas de Formación Instrumental, siendo estos el foco de indagación profunda. El propósito es generar un cruce que permita evidenciar correlatos entre sujetos que hemos analizados, a objeto de poder dar un elemento nutritivo, circulante y vinculante

entre los primeros ítems. Ciertamente, en este punto iremos camino a la teorización profunda sobre el fenómeno, en pos de generar nuevos saberes y conocimientos.

Relatos, Narrativas y Experiencias: los discursos de los sujetos *hablantes* de la Educación de Jóvenes (y adultos). Presentación metodológica del tratamiento inicial y procesual de las entrevistas y sus hallazgos.

*“Quero me alfabetizar porque estou cansada de viver na sombra.”
Alfabetizanda, MOVE-SP, São Paulo, 1990.
(Gadotti e Romão, 2011)*

En la presente, hallaremos los análisis semánticos y sus núcleos significantes, con las respectivas descripciones, sobre los sujetos que fueron entrevistados para la investigación. Cabe resaltar, que el foco son los *jóvenes*, por tanto y cuanto, las entrevistas a profesores, directivos y profesional del MINEDUC serán un refuerzo o, de ser necesario, una evocación para poder dar un cuerpo más robusto de confirmación, disensión o poder resaltar elementos que nos parecen pertinentes para el caso. Haremos una síntesis sobre el contexto en el que se dieron las entrevistas, la individuación de cada estrato de entrevistados, sus codificaciones (resguardo de identidad) y tipología de preguntas a las que fueron sometidos, de acuerdo con el plan de entrevista y al cuadro organizativo de la información. Por la extensión que exige la Matriz de Organización de la información para la tributación metodológica de instrumento de Entrevista Semi-Estructurada, solicitamos que se remita el lector al **cuadro n°6**, en el apartado de “*Tributación y matrices metodológicas: cuadro organizativo de la información, temas, tópicos y guion de entrevistas*”.

De un total de 13 entrevistas, 12 fueron llevadas a cabo en el CEIA N°425 Lo Prado, en donde fueron abordados 8 estudiantes de entre 14 y 18 años y que cursaran en ese momento I y/o II nivel de Educación Media de la unidad educativa. En el caso de los docentes, fueron 2 sujetos que, asimismo, fueron entrevistados en el establecimiento, situación replicada para los 2 directivos, respectivamente. En tanto para lo que respecta para la Profesional del MINEDUC, las entrevistas se dieron lugar en el mismo Ministerio de Educación.

Sería importante, a su vez, solicitar al lector remitirse a la Matriz de Organización de la Información, para comprender cómo se articulan a nivel teórico, práctico y, por cierto, epistemológico, cada temática y su desglose los que tributan en forma directa a los objetivos específicos de la investigación. También hay que recalcar que, de los 6 objetivos específicos, en este apartado abordaremos los consiguientes:

- Caracterizar las tensiones y desafíos socioculturales que experimentan los *jóvenes* al asistir a un CEIA de la Región Metropolitana.
- Tensionar teóricamente el concepto juventudes desde las construcciones multidisciplinarias y epistemológicas contemporáneas, para poder configurarlo como sujeto que es-está en un sistema.
- Identificar si las asignaturas de Formación Instrumental de la EPJA, poseen un correlato significativo con los contextos socio-culturales y las necesidades propias expresadas por jóvenes de entre 14 a 18 años que asisten a un CEIA de la Región Metropolitana.
- Analizar las intencionalidades sociopolíticas imbricadas en el currículum de Formación Instrumental impartido en el Nivel Medio de la Modalidad Regular de la EPJA.

A continuación, explicaremos cómo se estructuraron las codificaciones abiertas y, por consiguiente, las axiales. Vale mencionar que, como lo dijimos en el Marco Metodológico, las entrevistas llegan a un 2do nivel de profundidad investigativa amparándose en lo “descriptivo-analítico”; de esta forma, no nos exige llegar a un tercer nivel que, para dichos efectos, sería la Grounded Theory, la que desplegaremos en el ítem de análisis documental.

Bajo la premisa que, los núcleos significantes o codificación abierta son carácter emergente, igualmente, estos en el proceso fueron asociativos con las temáticas, sus ítems y, por consiguiente, los objetivos específicos de la investigación, dicho eso, es que detectamos una cantidad no menor de este tipo de codificación. Se analizaron los segmentos de cada entrevista, en este caso de los y las estudiantes de entre 14 y 18 años que asisten al CEIA, para lograr visualizar la atinencia de los núcleos, los segmentos y sus articulaciones metodológicas y narrativas. De esta forma, a posterior, se relacionaron los códigos abiertos emergentes y detectados con lo ya antes mencionado, para poder dar con una codificación axial que reuniese las características y esencia de los núcleos abiertos. De esa forma, queda esta grilla asociativa:

Cuadro n°12: Tributación metodológica del proceso y condensación de la codificación abierta y axial, con relación a los objetivos específicos y elementos relaciones asociativos.

Elemento relacional y asociatividad a objetivo específico de la investigación	Codificación Abierta	Codificación Axial
1. Biografía personal. 2. Descripción de la cotidianidad Escolar. 3. Descripción de la cotidianidad de las vidas. 4. Acercamientos a las estructuras condicionantes de sus pobrezaas. 5. Condiciones socioculturales y económicas subyacentes a su entorno. 6. Convivencia escolar, inter pares, jerárquicas implícitas. 7. Antecedentes escolares previos y biografías asociativas. 8. Significados otorgados al Ecosistema en el que se encuentran. 9. Autopercepciones en su construcción de jóvenes y estudiantes. 10. Valoración de la Educación de Adultos como ambiente, convivencias y relaciones. Objetivo Específico: <i>Caracterizar las tensiones y desafíos socioculturales que experimentan los jóvenes al asistir a un CEIA de la Región Metropolitana</i>	1. Motivación/Causa de estar en el CEIA. 2. Propósito al y de finalizar estudios en el CEIA. 3. Intereses y gustos personales (fuera del CEIA). 4. Por qué están los jóvenes en CEIAs (óptica desde los jóvenes). 5. Experiencia y opinión de estudiar en el CEIA y sus apreciaciones personales. 6. Perfil de Estudiantes Jóvenes. 7. Significado de el/la joven de estar en un CEIA. 8. Autoapreciación sobre estudios (desempeño académico). 9. Compatibilidad de estudios con Desarrollo de la Vida. 10. Incidencia de Estudios Nocturnos- trabajo en la vida de los jóvenes.	Biografías, relatos y metarrelatos adolescentes. Los Jóvenes en lo cotidiano de la Escuela de Adultos y en su vida personal. Sus experiencias, vivencias, sentí-pensares y opiniones.
1. Valoración y percepción sobre el CEIA y de la Educación de Adultos. 2. Experiencias y percepciones sobre lo que es en sí el CEIA (ecosistema). 3. Aprendizaje significativo e integral del ser. Objetivo Específico: <i>Caracterizar las tensiones y desafíos socioculturales que experimentan los jóvenes al asistir a un CEIA de la Región Metropolitana.</i>	1. Importancia y significado de lo que se enseña en el CEIA. 2. Qué es lo que se aprende en el CEIA. 3. Recomendación para estudiar en el CEIA.	
1. Relaciones inter pares en el CEIA. 2. Relación estudiantes jóvenes y estudiantes adultos. 3. Dinámicas y rutinas en la sala	1. Relación profesor-estudiante. 2. Relación entre estudiantes más jóvenes.	

de clases del CEIA. 4. Elementos de integración de los jóvenes al ecosistema que significa CEIA. 5. Construcciones juveniles asociadas a la <i>Educación</i>. 6. Relaciones de poder, imposiciones, condicionamiento de la conducta y biopolítica del sistema escolar de Adultos. Objetivo Específico: <i>Caracterizar las tensiones y desafíos socioculturales que experimentan los jóvenes al asistir a un CEIA de la Región Metropolitana</i>	3. Relaciones estudiantes jóvenes-adultos. 4. Relación estudiante-Directivos. 5. Relaciones entre otros estudiantes-directivos/profesores. 6. Integración socioambiental y educativa al CEIA. 7. Comparación colegio anterior- Actual. 8. Percepción de los estudiantes sobre las creencias que tienen los docentes sobre ellos. 9. Profesor otro colegio vs profesores actuales del CEIA.	
1. Valoración sobre el aprendizaje posible en una unidad educativa de adultos. 2. Percepción sobre qué, cómo y para qué aprenden disciplinas-asignaturas. 3. Opinión sobre qué hacen o no para poder o querer aprender. 4. Aprendizaje a lo largo y para la vida. Resignificación del aprender. 5. El currículum y los dispositivos de adoctrinamiento explícitos e implícitos en la formación EPJA. 6. Motivaciones y elementos movilizadores en los jóvenes en torno al aprender, al estar y ser en un ambiente de aprendizaje que es para Adultos. 7. La Educación como sustancia elemental para crear individuos específicos y serviles al sistema. 8. Concreción del fracaso escolar regular. 9. El CEIA y la EPJA como una segunda oportunidad ¿o no? Objetivo Específico: <i>1. Caracterizar las tensiones y desafíos socioculturales que experimentan los jóvenes al asistir a un CEIA de la Región Metropolitana.</i> <i>2. Analizar las intencionalidades sociopolíticas imbricadas en el currículum de Formación Instrumental impartido en el Nivel Medio de la</i>	1. Conocimiento sobre significado y fines de la EPJA. 2. Importancia del contenido disciplinar de las asignaturas. 3. Importancia/aplicación asignatura instrumental. 4. Importancia Instrumental de las asignaturas regulares. 5. Gusto personal por asignatura regular. 6. Contribución al Aprendizaje para y a lo Largo de la Vida. 7. Asignaturas con mayor dificultad (Regular/Instrumental). 8. Textos Escolares (uso y aplicabilidad en aula). 9. Desinterés en las clases contenidos y actividades en el aula y CEIA. 10. Actividades extraprogramáticas para los y las jóvenes.	Aseguramiento de la adquisición del “capital cultural” en los y las jóvenes mediante el currículum: transculturización, adoctrinamiento, condicionamiento y normalización del ser-estar de las juventudes en el Ecosistema.

<i>Modalidad Regular de la EPJA.</i> 3. <i>Identificar si las asignaturas de Formación Instrumental de la EPJA, poseen un correlato significativo con los contextos socio-culturales y las necesidades propias expresadas por jóvenes de entre 14 a 18 años que asisten a un CEIA de la Región Metropolitana.</i>		
1. Necesidades sociopolíticas, culturales, económicas y ecosistémicas de los estudiantes en relación con lo que aprenden. 2. Formación Ciudadana, Política y jóvenes en el CEIA. 3. Lo político como parte implícita de la vida juvenil en el ecosistema. 4. Lo enseñado, las reglas, las jerarquías y lo relacional como lo político en el CEIA. 5. Tributaciones curriculares, de las prácticas pedagógicas y de las dinámicas internas a lo político y ciudadanía. 6. Los jóvenes como sujetos políticos y actores de los sistemas escolares de adultos. Objetivo Específico: 1. <i>Caracterizar las tensiones y desafíos socioculturales que experimentan los jóvenes al asistir a un CEIA de la Región Metropolitana.</i> 2. <i>Analizar las intencionalidades sociopolíticas imbricadas en el currículum de Formación Instrumental impartido en el Nivel Medio de la Modalidad Regular de la EPJA.</i> 3. <i>Identificar si las asignaturas de Formación Instrumental de la EPJA, poseen un correlato significativo con los contextos socio-culturales y las necesidades propias expresadas por jóvenes de entre 14 a 18 años que asisten a un CEIA de la Región Metropolitana.</i> 4. <i>Tensionar teóricamente el concepto juventudes desde las construcciones multidisciplinares y epistemológicas contemporáneas, para poder configurarlo como sujeto que es-está en un sistema.</i>	1. Relación enseñanza impartida versus las necesidades de los jóvenes. 2. Formación Ciudadana. 3. Los jóvenes y la/lo político.	Pobreza, marginación, invisibilización y exclusión: la juventud y los jóvenes como sujetos anulados como ciudadanos en la superestructura sociopolítica.

En esta grilla o cuadro que presentamos, se visualizan temas relevados desde las entrevistas de los y las jóvenes que sostuvimos en el CEIA, lo que nos obligó, inexorable e irreductiblemente, a relevarlos para poder generar una codificación abierta que sea lo más representativa de sus discursos y no de nuestra interpretación. Asimismo, y dentro de esa misma correspondencia metodológica, es que condensado todo lo asociativo y que presentamos, es que nuestra codificación axial responde a frases largas y con conceptos claves que iremos desarrollando, como subtítulos de análisis. Para dar un hilo conexo sobre las temáticas y discursos analizados, es que se establece el siguiente orden de las subsecciones para las entrevistas de los y las estudiantes:

1. Biografías, relatos y metarrelatos adolescentes. Los Jóvenes en lo cotidiano de la Escuela de Adultos y en su vida personal. Sus experiencias, vivencias, sentí-pensares y opiniones.
2. Pobreza, marginación, invisibilización y exclusión: la juventud y los jóvenes como sujetos anulados como ciudadanos en la superestructura sociopolítica.
3. Aseguramiento de la adquisición del “capital cultural” en los y las jóvenes mediante el currículum: transculturización, adoctrinamiento, condicionamiento y normalización del ser-estar de las juventudes en el Ecosistema.

Este ordenamiento seccional, nos permitirá dar estructura y correlato a las prioridades biográficas y cerrar con los elementos asociados al currículum. Asimismo, esto nos permite un puente hacia la segunda parte: análisis de entrevista de los docentes.

Si bien el foco, interés y propósito inicial de esta investigación es analizar desde lo curricular ciertos aspectos, es que hemos descubierto cosas sin proponérselo, generándose de forma emergente el concepto de *serendipity* en la presente. Por *serendipity* o, en castellano, serendipia, es un concepto tratado por el Robert Merton quién, desde la sociología estructural, desarrolla todo un libro asociado y en torno al concepto mencionado: “*The travels and adventures of serendipity: a study in sociological semantics and the sociology of sciences*” (2006). El libro relata todo un trasfondo metodológico y teórico asociado al concepto y, que en las investigaciones emergentes suele darse, pero bajo ciertas premisas. El libro, se basa en un cuento persa del siglo XIII en donde, se explica mediante este que, si bien se buscaba un algo específico, sin desearlo ni ser buscado obviamente, se hallan otros elementos no pensados ni observados, por supuesto, ni propuestos en un inicio. En la revista QuímicaViva (2010), se trata el concepto que ha erigido Merton, haciendo una definición y condensación de este:

“Aunque se entiende por serendipity, a un descubrimiento o hallazgo afortunado e inesperado, se puede interpretar también como un evento debido a la causalidad, al azar, a una coincidencia o accidente. En otras palabras, si un científico se planteara como objetivo encontrar un compuesto determinado, o explicar una teoría o cualquier otro propósito propio de una ciencia y en el camino hiciera un gran descubrimiento de algo que no planeaba, eso es serendepity. Seguramente muchos de estos descubrimientos pasarían desapercibidos porque para que el fenómeno ocurra debe cumplirse la segunda premisa: sagacidad o astucia para detectarlos.” (p.57)

Si nos remitimos a la definición otorgada por Manuel Seco (2020) en el “Diccionario de Español Actual”, *serendipia* es “hallazgo valioso que se produce de manera accidental o casual”⁴¹, elemento que nos ocurrió, tal como mencionamos anteriormente, con las entrevistas aplicadas a los y las jóvenes del CEIA.

Las narrativas, relatos y discursos de nuestros jóvenes entrevistados, nos llevaron a descubrir elementos que jamás pensamos ni visualizamos en un inicio ni en la definición iniciática de la tesis, lo que nos ha permitido generar una nueva y más profunda riqueza sobre las realidades y biografías de estos jóvenes. Es de esta forma y, reiterando la aparición de estos hallazgos a modo de *serendepity*, que abordaremos prioritariamente desde lo biográfico-ecosistémico este ítem, pues, nos parece correcto tanto con lo que ellos y ellas quisieron expresar y sintieron la necesidad imperiosa de contarnos en cada entrevista. Es una correspondencia de confianza y lealtad a sus palabras para con ellos y ellas. Es un respeto inherente a sus necesidades personales, a sus coyunturas, a sus dolores, alegrías y diversidad de sentires en ese momento y, por tanto, no podemos hacer obviedad ni invisibilizar sus discursos bajo ninguna óptica.

⁴¹ Pueden hallar la definición en el Diccionario de Español Actual, en el siguiente link: <https://dle.rae.es/serendipia>

Biografías, relatos y metarrelatos adolescentes. Los Jóvenes en lo cotidiano de la Escuela de Adultos y en su vida personal. Sus experiencias, vivencias, sentimientos y opiniones.

“Senhor, tudo o que criaste foi para poder ser usado em nosso proveito. Mas, há uma de Vossas criações que não entendo. O horizonte, Senhor. Por que criaste o horizonte – algo tão inútil que, quanto mais procuramos alcançá-lo, mais de nós se afasta? – E o Senhor respondeu: ‘Foi exatamente para isso que o criei: para fazer-vos caminhar’”

(Vitor Henrique Paro, 2010)

Asir y, apegados a los relatos de nuestros y nuestras jóvenes, es que hemos ido relevando información, datos y elementos vitales para comprenderlos a ellos en un entorno que, en tanto objeto y objetivo, no está diseñado para ellos y ellas. Retornamos a lo *serendipity*. En la medida que las conversaciones se tornaron profundas, ellos y ellas, nos permitieron ahondar en su biografía, aun planteándoles las preguntas que, por definición metodológica inicial existían, nos redireccionaban a sí mismos, a sus andares cotidianos, lo que ven, lo que huelen, sienten y hacen o dejan de hacer, pero en un nivel personal, íntimo.

Comprendiendo que el enfoque inicial se ha ido transformando, pero no excluido de estos relatos, entenderemos que estos sujetos y sujetas se plantean también desde, con y en el CEIA al cual pertenecen. Se plantean en diversos grados, estratos, posiciones, no siempre coincidentes entre sí, sobre todo entre los relatos que emiten las jóvenes mujeres y los jóvenes hombres. Hay diferencias sustanciales importantes entre ellos, como plantean el discurso en forma y fondo. Hay elementos que sí existen en los relatos de los estudiantes hombres y, que en el de las estudiantes mujeres no, y viceversa; esto, sin embargo, no ha desconfigurado bajo ninguna óptica sus códigos abiertos y presentados con antelación. Sus motivos y causas de llegada al CEIA, a la EPJA, en muchos casos difieren, como también sus propósitos finales, las relaciones entre sus pares y las jerarquías del establecimiento, asimismo, como en otros códigos comunes, pero con relatos diferidos, percibidos distintos, experimentados desde otros sentires. Frente a ello, es que iremos dando vírgula entre los relatos femeninos y masculinos, para identificar de mejor y óptima forma cada construcción discursiva, respectivamente. Este hilo delgado que deseamos establecer es para poder develar que las diferencias se han ido radicando en temas, como dijimos, emergentes y que nos han permitido observar estas divergencias.

Para efecto de las citas de nuestras y nuestros entrevistados, haremos referencia al segmento completo, con intervención de la entrevistadora/investigadora y especificando el código atribuido a cada sujeto(a) a fin de resguardar su integridad e identidad, para que se comprenda el contexto en su totalidad, en pos de mantener intacto el relato original, prístino, sin intervención ni cabida a otra sub-interpretación que desdibuje su esencia.

Cada estudiante, expresó e inició la entrevista individualizándose y, desde ahí, ahondamos, por consiguiente, los motivos y causas que los llevaron al CEIA. Para dar pie a los análisis de las entrevistas, es que hemos decidido partir solo en un apartado inicial, por los relatos de las estudiantes femeninas, pues encontramos elementos interrelacionados y que se amparan en un paraguas teórico importante, como también, por afinidad por parte de la suscrita, sin ir en desmedro por supuesto, de los relatos de los jóvenes masculinos; quienes en la medida que avance el análisis respectivo, se irán entrelazando e imbricando en el escrito.

A razón de elementos hallados en serendipia, es que para efectos del análisis y comprensión del lector, definiremos por Patriarcado como “el sistema de todas las opresiones, todas las explotaciones, todas las violencias, y discriminaciones que vive toda la humanidad (mujeres, hombres, intersexuales) y la naturaleza, históricamente construidas, sobre el cuerpo sexuado de las mujeres” (Paredes y Guzmán, 2014, p.77) y, desde ahí, podemos tomar el concepto de “violencias” y, asimismo como Patriarcado, definirlo desde la vereda de lo que es la “Violencia de Género”. Para Scott (1996), “el género es una forma primaria de las relaciones significantes de poder (...) el campo primario dentro del cual o por medio del cual se articula el poder” (p.61). Entendiendo este principio, el “género” se ve articulado con lo que es la violencia cultural desde la cual se da sustancia al entablado estructural sociocultural, en donde la misma va normando y cuasi legalizando las distinciones en términos de dominación/subordinación, otorgando pie a la violencia directa y, por cierto, indirecta. Actualmente en Chile, el marco legal ha ido desarrollando esta temática, identificando las violencias físicas, psicológicas y económicas, invisibilizando lo que sería la “violencia simbólica” y que desarrolla Bourdieu en la década de los 70 y, que se utiliza para describir relaciones sociales en donde existe un “dominador”, el que ejerce una modalidad de violencia, indirecta o no física directa, en contra de los “dominados”, los que, a su vez, no la evidencian o no son conscientes de tales prácticas en su contra, convirtiéndose en “cómplices de la dominación a la que están sometidos” (Bourdieu y Passeron, 2019), teniendo puente con lo que ya desarrollamos en el marco teórico referido al constructo de “hegemonías” proveniente de Gramsci.

Hechas las definiciones, alcances y aproximaciones teórico-epistemológicas que mencionamos como introducción para abordar los primeros relatos femeninos y, que por supuesto, nos han de ser serviles durante a lo largo de los análisis como un elemento radicado en la serendipia, presentamos los casos femeninos en el inicio para irse imbricando con los masculinos, dicho anteriormente, sin ir en desmedro de ellos ni hacer un juicio valórico arraigado en los conceptos desarrollados previamente.

En el caso de los relatos femeninos, subyacen decisiones socioafectivas supeditadas a decisiones familiares, voluntarias e involuntarias, como también en un caso preciso, la violencia de género y, en otro, también puntual, la migración de un país a otro (Chile). Pero nos genera especial interés, el cómo el *ser-estar* femenino en el ecosistema, ha ido determinando las decisiones de estas jóvenes a tener-deber optar por la Educación de Adultos. Si pudiésemos establecer conceptos subyacentes a sus discursos, podríamos detectar indicios de elementos adyacentes a lo que es la estructura del Patriarcado en el ecosistema, no explicitados por las entrevistadas, pero sí detectados por la suscrita.

E: Ya, que buena. Oye, cuéntame, ¿por qué optaste por la educación de adultos?

R: Porque yo el año pasado no pude estudiar, porque nosotras en mi casa somos solas, entonces no pude estudiar porque tenía que trabajar. Yo y mi hermana trabajamos.

E: ¿Eres tú con tu hermana y tu mamá?

R: Mire, es mi hermana... o sea, mi mamá, mi hermana, mi otra hermana y mi hermano chico.

E: Ya.

R: Sí. Y mi hermana mayor y yo trabajamos.

E: Entonces, ustedes sustentan la casa y el año pasado no pudiste estudiar.

R: Por lo mismo, sí. Es que mi papá no nos ayuda hace 4 años, entonces por eso no... tuve que trabajar yo con mi hermana. Mi hermana ya es grande sí, mi hermana es enfermera. Y ahora yo estoy sacando cuarto para estudiar, quiero estudiar párvulo.” (3_EM).

Para nuestra entrevistada 3_EM, la causa de llegada al CEIA radica en un abandono ejercido desde la figura paterna para con la familia, en donde se pueden observar conductas arraigadas en el Patriarcado por parte de su padre, el que, con el acto de irse, obliga inexorablemente a las mujeres del núcleo familiar, a tomar responsabilidades económicas frente al contexto. Su motivo de llegada al CEIA si bien puede, a priori, visualizarse como una opción voluntaria, no lo es, pues, de facto, la obligatoriedad en tanto responsabilidad para con su familia, sobre todo con su madre y hermano (elementos que iremos desarrollando a posterior), la llevan a trabajar de forma prematura, aun ella teniendo 18 años recién cumplidos. Como hemos mencionado anteriormente, en capítulos previos, el CEIA comparte espacio físico con el Complejo Educativo Pedro Prado, siendo este último del

cual ella proviene, lo que a groso modo podría solo arraigarse en un cambio de la Educación Regular a la Educación de Adultos sin requerimiento de movilización física de facto.

En otro de los casos que evidenciamos elementos de Patriarcado y violencia de género, es con el caso 4_EM:

E: Ah, los cumpliste este año. Cuéntame, ¿cómo llegaste a la educación de adultos?

R: Yo estaba en... a ver, 2013, estaba en primero medio y fue más que problemas, así como por la edad o por eso, fueron problemas personales que era... el tiempo era menor, acá venía con mi prima. Entonces...

E: Fue una elección más personal de venirte a la educación de adultos.

R: Claro, más que por necesidad fue... o sea, fue una necesidad, pero no académica, sino que...

E: Y en este caso, perdón, tú me dices hasta dónde llego yo con las preguntas, pero estas necesidades personales ¿eran por un tema como de presión, te sentías sola?

R: No, no, nada que ver. Lo que pasa es que yo tengo un hijo y en ese tiempo, ese verano, yo terminé con el papá de mi hijo y él como que se volvió loco.

E: Ya, y quedaste tú sola con el bebé.

R: No, ahora él está bien, ahora todo bien. Pero en ese momento, fue el momento en que se volvió loco y mis papás igual como que se asustaron y aquí era más cerca de mi casa.” (4_EM).

Si bien nuestra entrevistada, en un inicio declara que fue por un tema afectivo y de lazo con su prima, deja entrever sutilmente que son “*problemas personales*” los de fondo en esta decisión. Ella menciona que “*fue una necesidad, pero no académica (...)*”, dando a explicar –previa consulta de la investigadora hasta dónde puede ahondar en su relato– que, por motivos de la ruptura con quien era su pareja y padre de su hijo, éste adoptó una postura que podemos considerar violenta en tanto a que “*yo terminé con el papá de mi hijo y él como que se volvió loco*”, continuando con “*(...) fue el momento en que se volvió loco y mis papás igual como que se asustaron y aquí era más cerca de mi casa*”, dos frases que, sin ser explícita en cuanto a los hechos puntuales que el padre de su hijo ejerció frente a ella, podemos relevar que existió una violencia simbólica de género bajo las estructuras patriarcales del comportamiento que pueda desplegar un hombre, en este caso. Sean cual sean sus motivos, ella no nos quiso narrar concretamente qué ocurrió con el padre de su hijo y las formas en que este ejerció violencia de género sobre ella, pero sí, evidente resulta, que la sucesión de hechos violentos simbólicos –tal vez– que tuvo que experimentar y vivenciar esta joven, la obligaron a optar bajo decisión del núcleo familiar, el irse al CEIA. Esto radica también, que su colegio de procedencia estaba más lejos de su hogar, en otra comuna, residiendo ella en Lo Prado, la misma en donde está el establecimiento: “*(...) y mis papás igual como que se asustaron y aquí era más cerca de mi casa*”, otorgando un valor agregado y estratégico del resguardo de su integridad personal, frente a la situación que ella

ha descrito sobre el padre de su hijo. Con solo esas frases, observamos que sí existió violencia y, frente a ello, sus padres para su protección y en consideración a que tiene un hijo, la llevan a ingresar al CEIA como opción válida, situacional y puntual.

En los otros casos de llegada al CEIA en los relatos femeninos 1_EM radican en elementos migratorios, en donde, por causas familiares, tuvo que trasladarse desde su país de origen a Chile; esto se suma a que por problemas con la documentación oficial que validaba sus estudios secundarios en Costa Rica y que se quedaron en ese país, se vio en la necesidad de ingresar a la modalidad regular. También existe un elemento socioafectivo y biográfico: su padre estudió en el establecimiento que alberga el CEIA. En tanto para el caso 2_EM, se ampara en una decisión psicoafectiva relacionada con su colegio de procedencia:

“R: No pude hacer amigos. O sea, tenía una amiga, pero no le tocó conmigo, entonces como que me afecté y no fui más. Por eso. Me deprimí, no tenía ganas de ir en verdad.” (2_EM)

Sin embargo y a pesar de lo que declara, después de 2 años de no estar en el sistema educativo en ninguna modalidad, decide reintegrarse y, por elementos de sobreedad, tuvo que optar por el CEIA; asimismo, el establecimiento educacional está cerca de su lugar de residencia.

Si elaboramos un resumen de los motivos de llegada en tanto relatos femeninos de las estudiantes, ponderan elementos familiares, psicosocio-afectivos y violencias simbólicas ejercidas hacia ellas, obligándolas a tomar decisiones que las redirigieron a la Educación de Adultos.

En el caso de los relatos de los estudiantes masculinos, existe una diferencia importante en cuanto a los relatos femeninos, y los motivos que movilizaron a estos jóvenes a estar en el CEIA. Acá, en estos casos, existe un factor común asociado a expulsiones constantes del sistema regular y de la EPJA también, por drogadicción o que estaban categorizados como estudiantes disruptivos y problemáticos para las unidades educativas y, también, judicialización. Esto persiste en 3 de los 4 casos estudiados, siendo uno de estos la excepción y fue por voluntad, pues fue padre tempranamente (14 años) y, en la construcción de su autoimagen en tanto lo socio-cultural arraigado en las estructuras patriarcales, se concibe como quién debe ser el proveedor y asegurar el bienestar de su hijo de forma integral; también declara que no pudo adecuarse a las estructuras del Sistema Regular, en donde el motor de la desmotivación en tanto asistencia como del aprendizaje, lo llevaron a ser un desertor del sistema:

E: Que buena. Oye, cuéntame ¿por qué estás en la educación de adultos?
 R: Porque yo fui papá a los 14 años.
 E: Papá a los 14.
 R: Sí, tengo un niño de 2.
 E: Ya, ¿y cómo fue este cambio para ti?
 R: Conocí a mi pareja cuando iba en octavo y ahí tuvimos, toda la onda. Yo primero medio lo hice, trabajando en un local, entonces en la mañana estudiaba y en la tarde... y me salí un poco más de mitad de año, dejé de ir porque no... a las finales no... o sea, en el colegio que estaba no me gustaba, porque a las finales iba como a puro la asistencia no más.
 E: ¿En qué colegio estabas?
 R: Estaba en el Gladys.
 E: Ya, ahí en General Buen Día con Territorio Antártico.
 R: Claro. Estaba ahí, ahí hice octavo y en primero medio me salí, dejé de ir, le dije a mi mamá y me retiró para que no quedara como repitente. Yo no estudié el año pasado, no quise porque preferí generar lucas porque... o sea, mis papás me ayudan y todo, pero a mí no me gusta. Entonces, yo corro con todos los gastos.” (2_EH).

Si bien el apoyo familiar frente a la situación bajo la que se encontraba el joven, la falta de adaptación sumado a su paternidad, inexorablemente, lo llevaron a la EPJA como resultado de un conglomerado de situaciones y decisiones conjuntas.

Para los casos 1_EH, 3_EH y 4_EH, existe un factor común denominador: expulsiones consecutivas sea del sistema regular educacional como de la EPJA, casos de drogadicción tanto en la vida personal como al interior de los establecimientos educacionales y actos fuera de la legalidad. Todos ellos llegaron al CEIA bajo estas condiciones y, el establecimiento entendiendo la situación y lo que conlleva el recibir estos jóvenes, fueron recibidos y acogidos por la unidad educativa.

E: ¿Y qué pasó que te viniste al CEIA?
 R: Porque ya después iba de colegio en colegio, me portaba mal, por desorden me iban echando. Entonces, después no me recibieron en un ni uno y aquí me aceptaron. El 2 por 1 del Pedro Prado... “(1_EH).

E: Entonces estás en segundo nivel. Cuéntame, ¿cómo llegaste al CEIA?
 R: Eh... mediante un asistente técnico porque yo antes era como toda la gente aquí, era *flaite*, andaba... varias cosas y empecé a repetir cursos. Ahí, hablé con un asistente y me dijo que... o sea, yo quería buscar un colegio donde podía sacar mi curso rápido y fui a un asistente. El asistente vio los papeleos, habló con mamá, fueron...
 E: La asistente social de la Municipalidad.
 R: Sí, fueron para mi casa, todo. Mi mamá firmó los papeles y estoy aquí desde sexto...
 E: Ya, entonces estás acá hace 3 años...
 R: Sí, es que el año pasado también repetí porque tuve problemas y dejé de venir.” (3_EH)

E: En el D, que es tercero y cuarto medio. Cuéntame, ¿qué te trajo al CEIA?
 R: Eh, me echaron del otro liceo, sí.
 E: ¿En qué liceo estabas?
 R: De adultos igual, Simón Bolívar, saqué primero y segundo allá.
 E: ¿A dónde está el Simón Bolívar?
 (...)
 E: ¿Y por qué te echaron?

R: Porque fumaba marihuana...

E: Adentro del establecimiento.

R: Me conocían todos ya que yo soy... suena feo, no soy drogadicto, soy consumidor de marihuana.” (4_EH)

Sin embargo, el caso 4_EH, existen motivos yuxtapuestos a los que exponemos y se relaciona con que el CEIA está en un posicionamiento estratégico para que él pueda asistir a los pubs y “carretes”, sin negar que desea terminar sus estudios:

“E: Ya, ¿entonces no hay ningún motivo en especial porque te haya atraído el CEIA?

R: No.

E: El carrete.

R: Sacar el cuarto medio, no, sacar el cuarto medio, obvio, igual.”

En la medida que el relato avanza, aparecen puntos que, además de lo que él menciona, se arraiga en la configuración y valoración en tanto sujeto-persona que tiene el ambiente sobre él y su situación:

“R: ¿Sabe cuál es el motivo también por estudiar?

E: ¿Cuál?

R: Porque mi hermano es profesional ya.

E: ¿Cuántos años tiene tu hermano?

R: 24 años, 25 años.

E: Ya, ¿y qué estudió tu hermano?

R: Química, trabaja en la Universidad Católica. Como que me mira en menos ¿me entiende?

Mi otro hermano trabaja en la Universidad de Chile, mis 2 hermanos.

E: ¿Y qué hace el de la Chile?

R: El de la Universidad de Chile trabaja en un laboratorio igual, pero farmacéutico.

E: Ah, son los 2 del área científica.

R: Sí, mi hermano es químico analista y mi hermano químico farmacéutico.” (4_EH).

Podríamos apelar a un proceso paralelo a lo que antes menciona, en cuanto a la dignificación y generación de valor por su persona, reconocimiento por parte de su entorno familiar. La infravaloración sobre él es fuerte, es una violencia simbólica sustantiva e, incluso, explícita por parte de su núcleo y sin intervenciones por parte de sus figuras parentales para refrenar ello.

Por otro lado, también, podemos observar una despreocupación generalizada y mayoritaria presente en los relatos de los y las jóvenes, por parte de los núcleos familiares sobre sus estudios en la modalidad EPJA. Para 2_EM, declara que “Yo pienso que mientras estudie ellos van a estar bien, no les importa mucho eso. Porque, no sé, ellos quieren que estudie no más”, visibilizando que las familias, probablemente, sean un factor importante en la autovaloración y configuración de su

juventud, por tanto, validación como un sujeto con sentido de pertenencia a ese núcleo. Por ejemplo, para **1_EH**, tenemos el siguiente relato:

“R: mi mami quería seguir insistiendo para yo volver a esos colegios y yo le dije que no poh, que quería cambiar y quería irme a un 2 por 1 y sacar mis estudios luego porque ella no me tenía fe que iba a seguir estudiando...

E: Tu mamá...

R: Sí, porque yo estuve como 2 años sin estudiar.

E: ¿Y qué...? Perdón, que te pregunte, tú me dices si te molesta, ¿y qué pasa con la relación con tu familia?

R: No, con mi familia mi relación es buena...

E: ¿Y por qué tu mamá no te tenía fe?

R: No, con lo de los estudios. No me tenía fe de que iba a sacar el octavo así... si me dice ahora poh que he cambiado yo, en mi forma de ser yo creo, porque antes era más picao a choro...”

Lo mismo se repite en este caso:

E: Claro, que buena. Oye, ¿ha tenido impacto en tu vida familiar el hecho de que tú estés estudiando en un centro de educación de adultos?

R: Sí, es que mis tíos saben demasiado, así, son súper mateos y uno no.

E: O sea, se producen diferencias internas...

R: Sí, en la casa.

E: ¿Pero es como una diferencia que ellos la hacen notar o es una diferencia que la...?

R: Sí, me la dicen, que es me dicen a veces “¿cómo puedes ser tan penca de no poder... no sacar el tercero y cuarto en un 2 por 1?” Como el año pasado repetí por inasistencia, si tenía buenas notas, fue netamente inasistencia.

E: ¿Y qué piensas tú?

R: Que tienen razón. Así de fríamente, tienen razón.

(...)

E: Ah ya, ¿y tú mamá qué piensa al respecto de lo que te dicen tus tíos?

R: Nada, no opina, no se mete. Es que tampoco, cuando se mete también le digo que no se meta porque es un tema netamente de mis tíos y yo.” (**3_EH**).

Los discursos circundantes a los jóvenes, al menos en los casos citados, poseen un nicho en la violencia simbólica al interior de las familias, generando a su vez, una autopercepción de infravaloración sustantiva en ellos y ellas. No obstante, tanto en los relatos femeninos como masculinos, logramos hallar que sí existía apoyo del núcleo familiar frente a esta “segunda oportunidad” de estudios, en donde las figuras parentales y, a veces, sus propias parejas, se plantean como pilares esenciales para estos jóvenes.

“R: Si. Él [papá] me trajo aquí ya que también tuve un permiso especial de parte de la... del Ministerio de Educación también para yo poder estudiar porque necesitaba un permiso de parte de ellos, aparte del de mi papá y de mi mamá, y aquí estoy estudiando y me ha parecido bien.” (**1_EM**).

“E: Ya, ¿y qué dice tu...? Porque todavía estas con tu polola...”

R: Sí.

E: ¿Y qué dice tu polola al respecto?

R: No... ella igual estudia acá...

E: Ah, estudia acá también.

R: Sí. Ella es mayor que yo sí, ella va a cumplir 19, entonces... no, pero estoy con ella, tengo una súper buena relación y todo. Me apoya y toda la onda, somos como terrible unidos...

E: ¿Ella está haciendo el tercero y cuarto?

R: Claro.

E: Ya.

R: Y no, ella me apoya 100%." (2_EH)

"E: Y la relación con tu familia, porque llevas hartos ya en educación de adultos, ¿qué dice tu familia?

R: Na poh, que saque cuarto medio. Mi mamá fue como pilar fundamental para seguir estudiando (...)" (4_EH)

En todos estos casos mencionados, padres, madres y parejas, han resultado un agente movilizador y motivador para que estos y estas jóvenes puedan retomar sus estudios, continuar, persistir; esto, al contrario de los relatos anteriores, podemos plantearlo como un insumo en tanto autovaloración y percepción que puedan construir de sí mismos estos jóvenes, lo que puede – combinado con los factores ecosistémicos del CEIA- impulsarlos a un desempeño académico de excelencia y/o calidad, a razón de la confianza que puedan tener en sus capacidades académicas. Aun así, los relatos de estos jóvenes también presentan disonancias sobre sus autopercepciones en lo académico:

"R: Porque como estuve 2 años sin estudiar como que me acostumbré a eso, a no estudiar. Se me ha hecho difícil en verdad y he faltado mucho por eso.

Es que no soy muy buena para los estudios, en verdad no me dan ganas de venir. Flojera es lo que tengo, por eso." (2_EM)

Relacionado a ello, es que también existen motivos de afinidad por las asignaturas que estos estudiantes puedan tener, lo que también es una variable en la percepción de su desempeño académico y autoconfiguración como estudiantes:

"E: Oye, ¿cómo te va acá en los estudios en general?

R: Pues bastante bien y como siempre, siempre, me ha ido mal en matemáticas.

E: Pero una versus cuántas otras que nos va súper bien.

R: Sí, pero ahí me estoy esforzando para salir mejor en matemáticas. Siempre me cuesta matemáticas." (1_EM).

"E: Oye, bueno, ya me dijiste que matemáticas te va ahí...

R: Horrible.

E: Y todo lo demás súper bien.

R: Sí, me ha ido bien gracias a Dios, sí." (3_EM).

"E: ¿Como en qué? En alguna asignatura que tú digas "sí, mira, acá aprendí esto que me ayudó" ...

R: O sea, en lenguaje más que nada porque... o sea, a mí igual no me va muy bien en las materias, pero en matemáticas me va súper bien.” (2_EH)

“E: ¿Lenguaje no pasa nada?

R: No. Matemáticas me va, sí, término medio.” (4_EH).

Si observamos los relatos de cerca, hay una dificultad notoria en tanto al aprendizaje e interés que recae en la asignatura de Matemática, a diferencia del último relato que es lo inverso en donde sí posee una noción que no le resulta en exceso dificultoso. Esto podría deberse a una multifactorialidad en donde podría ser la falta de base desde los colegios de procedencia (ya desarrollaremos ese punto) o, a las metodologías o didácticas desplegadas por las y los docentes que imparten las asignaturas en el CEIA. Aun así, los y las estudiantes jóvenes, fuera de lo que es un desempeño académico, construyen un imaginario tanto personal como colectivo, que los lleva a tener una opinión sobre qué se aprende en el CEIA y las respuestas nos parecen no menos interesantes:

“E: Cuéntame, y esta es casi una pregunta existencial la verdad, ¿qué es lo que crees que aprendes acá en el CEIA?

R: Bueno, he aprendido a cómo convivir con los demás sin importar si me desprecian, si me aceptan o no. He aprendido también un poco de sus ideologías, me he enriquecido bastante con historia, me he enriquecido bastante ya que he aprendido mucho sobre los mapuches ya que considero que es una secta muy... bueno, secta o cultura, mejor dicho, una cultura bastante...

E: Es un pueblo originario...

R: Sí, es muy... es lo que hace, enriquece a un país, considero que es lo que... es maravilloso que un país tenga indígenas, o sea es como tener las raíces...” (1_EM).

“R: La falta de contenidos porque la relación dentro del liceo es súper buena, es súper buena, en especial en el horario en el horario que estamos nosotros. Por ejemplo, nosotros llegamos y compramos afuera y la tía del quiosco dice “no, ayer en la noche se pusieron a pelear”, nunca ha pasado eso en la tarde. No, nadie pelea, todos nos llevamos bien, nos conocemos con otros cursos, nos saludamos. No hay... con los profes, el inspector...

E: O sea, tú dices que hay problema de falta de contenido.

R: Sí, pero es por una falta de tiempo igual. Por ejemplo, nosotros tenemos clases 3 días a la semana, de 4 y media a 8, 1 día de 4 y media a 7 y 1 día de 4 y media a 6. Entonces, es imposible que los profes pasen los contenidos de 2 años en ese rato tan pequeño.” (4_EM).

“E: (...) Cuéntame, según tu experiencia ¿qué es lo que aprendes acá en el CEIA según tú? Es súper amplia la pregunta, así que puedes responder desde llevarme bien con la gente hasta...

R: No, claro...

E: Hasta cocinar, no sé...

R: Es eso, que encuentro que es como una mejor educación y toda la onda (...)” (2_EH).

“E: (...) retomando acá el CEIA, ¿qué crees tú que es lo que aprendes acá en el CEIA? Es una pregunta súper amplia, así que puede ser desde...

R: Pucha, desde una perspectiva entre... comparando un colegio normal, aquí uno no aprende la nada misma.

E: ¿Acá?

R: Sí.” (3_EH).

“E: Oye, ¿cómo ha sido...? O sea, ¿qué es lo que tú crees que aprendes acá, por ejemplo, en la educación de adultos? Puede ser desde sumar hasta tratar con los mayores o, no sé poh, hasta tejer, depende.

R: Aquí uno aprende educación, educación uno aprende aquí.

E: Pero educación, no sé, a tratar con la gente.

R: No, no a tratar, aquí te enseñan de todo poh. Obvio poh, historia, uno de la vida, de todo ¿me entiende? desde matemáticas, historia, lenguaje, todo eso ¿me entiende? cómo...

E: Oye, ¿y te ha servido lo que has ido aprendiendo acá?

R: Sí poh, el diálogo igual, lenguaje igual... conozco varias palabras que igual ocupo a diario.

E: ¿Cómo cuál?

R: No poh, no... que salen en el momento cuando uno dialoga ¿me entiende?

E: Ya, el dialogar, por ejemplo.

R: Sí, ¿me entiende? si yo cuando dialogo converso de buena forma, igual se expresarme, pero a mi modo ¿me entiende? yo soy un muchacho muy alegre.” (4_EH).

Los relatos van desde la convivencia dentro del CEIA, elementos que sirven para la vida personal, asignaturas específicas que rescatan, como también, que el contenido es deficiente en tanto a la relación a lo que ellos o ellas vivieron en la Educación Regular. Frente a una misma pregunta, las respuestas fueron variadas, divergentes y con lugares comunes, por cierto.

Estos jóvenes, además de tener vida estudiantil en un contexto de EPJA, en sus vidas personales desarrollan actividades diversas en correlato a sus gustos y orientaciones personales, como también lo laboral. La compatibilidad de ello con sus estudios, considerando los factores del desarrollo de sus vidas cotidianas sea en ámbitos familiares, gustos propios como laborales, posee impactos en algún grado y espectros en sus cotidianidades, como también en sus estudios.

“E: (...) ¿y tú crees que este régimen de estudio, por ejemplo, los chicos que trabajan o los que tienen una casa que mantener, les afecta este régimen de estar trabajando y estudiando en sus vidas?

R: Pues considero sólo en la parte física, es que el cansancio que les da por venir agotados de todo un día de trabajo y después venir en la noche. Yo creo que es un esfuerzo que hacen y realmente admirable porque se esfuerzan por salir adelante, seguir estudiando, y eso es una cosa buena ya que por lo menos no andan asaltando, no andan haciendo cosas malas o indebidas. Considero es una acción que ellos hacen.” (1_EM).

“R: Trabajo cuidando a mi sobrino, cuidándolo. Eso.

E: O sea, ¿no has tenido problema para compatibilizar tu vida laboral, que es cuidar a tu sobrino, con tu estudio y tu vida familiar?

R: No. Por ser menor de edad yo creo. No sé mucho del tema en verdad, si puedo o no puedo trabajar a esta edad.” (2_EM).

“E: Oye, y en esto de dentro de tus relacionas, por ejemplo, el tema de que estés trabajando y estudiando, ¿no te ha afectado?

R: Sí.

E: ¿Como en qué? ¿En qué te ha ido afectando?

R: Es que no es que me afecte, me siento cansada igual. Es que igual después del trabajo, agotada, venir al colegio y todo, pero más que nada en eso.

E: ¿Y en qué estás trabajando en el día?

R: Yo trabajaba en una sala cuna...

E: Ya, ¿y ahí eres como una asistente de los párvulos?

R: No, ahí trabajaba igual que una Parvularia.

E: ¿Sí?

R: Sí, tenía que mudar, dar la comida, jugar con los niños, cantarles, hacerles trabajos, todo eso.” (3_EM)

“E: ¿No? ¿Y qué otras actividades además de estudiar y trabajar tienes?

R: Es que sabe, a mí no me gusta salir, a mí me gusta estar en mi casa, jugar con mi hermano, estar con mi mamá, con mi hermana...

E: Quiero una hoja como tú.

R: Escuchar música... En serio, a mí no me gusta salir a discos, a nada. No soy buena para salir, incluso cuando me voy a comprar ropa al mall me aburro, me estreso.

E: Te entiendo absolutamente porque me carga también lo mismo.

R: En serio, como que me estreso, entonces no soy buena para salir, como callejera, no. Claro, mi mamá igual me dice que igual sea así, incluso mi mamá igual me dice “sale con tus amigas” no sé cualquier cosa, y yo le digo “no mami, prefiero estar aquí”.

E: O sea, compatibilizas estudios y...

R: Claro.

E: Y trabajo al final de cuentas no más.

R: Todos piola, claro.” (3_EM)

“E: ¿Y cómo compatibilizas esto de tus estudios en CEIA, el ser madre y el Preu?

R: Es terrible, es terrible. Yo en la mañana me levanto a las 8 de la mañana...

E: ¿Todos los santos días? ¿De lunes de viernes?

R: De lunes a viernes. Me levanto a las 8, un poquito antes, un poquito después, por ahí. Me levanto, ordeno las cosas para irme, levantó al José y me lo llevo a la escuela porque va al jardín. Lo paso a dejar al jardín, vuelvo a mi casa, termino de arreglarme yo y me voy al Preu, que entro a las 10. Salgo a las 1 y el miércoles salgo a las 2 y media, entonces voy a la casa, almuerzo y me vengo para acá.

E: ¿Y en qué Preu estás?

R: En el Cepech.

E: ¿En dónde?

R: Santa Lucía.

E: Oh, el medio pique.

R: Entonces, ahí me vengo a la casa, almuerzo y me vengo al liceo. Después me voy a la casa cuando salgo.” (4_EM)

“E: ¿Empezaste a practicar deporte?

R: Juego a la pelota casi todos los fines de semana, en la semana igual juego. (...)” (1_EH)

“R: Y a parte yo estudio por otro lado, por los libros de mis tíos, que mis tíos son todos universitarios. Bueno, uno ya salió y el otro está... yo ocupo sus libros, se los saco y veo lo que me sirve.

(...)

R: Es que me voy aquí a casteller...

E: ¿A dónde?

R: A casteller aquí en el Gladys Valenzuela ¿no ve que hacen casteller?

E: No cacho ahí el...

R: Son como personas que se suben a los hombros y hacen castillos.

E: Ah, ya.”

(...)

E: Si poh, toda la razón. Oye, cuéntame, ¿cómo compatibilizas tu vida de estudio, que entras a las 4 de la tarde hasta las 8 de la noche, con tus otras actividades? ¿Cómo lo haces?

R: Es que lo que es las otras actividades, lo que hago es estar en la casa, ayudar y ahí hago la hora.

E: Ya, y por ejemplo con tu actividad de los castillos humano, ¿cómo lo haces? Porque te toca ¿qué día, los viernes en la tarde?

R: Los martes y jueves, y los martes y jueves salgo siempre a las... los jueves a las 8 y media. Ahí cualquier cosa después me consigo las materias. Yo trabajo con notas, después tengo que ir ahí buscando para que me... pueda hacerlo, el trabajo.” (3_EH).

“E: Oye, ¿y eso te ha afectado, por ejemplo, en los estudios el estar trabajando y estudiando?

R: Mucho.

E: ¿Cómo te ha afectado?

R: En las notas, los trabajos que piden. No tengo el tiempo necesario, uno llega cansado, llega estresado. Mire, yo entro a las 7 de la mañana, 7 ¼ entro a trabajar. Sin mentirle, salgo a las 5 de la tarde. Tengo como hora y media de colegio, un buen almuerzo allá porque hay casino, nada que decir, pero...

(...)

E: ¿Cómo organizas, por ejemplo, tus actividades además de trabajar y estudiar porque es complejo ya?

R: No, no tienes vida, de verdad que no tienes vida. Es un sacrificio, es un sacrificio grande porque si faltas a los estudios, te farreas el año, si faltas al trabajo te echan. Los tiempos, el cansancio, del trabajo irse a estudiar, la familia no la ves en la semana, el fin de semana te dedicas a trabajar, a estudiar o carretear o un poco con la familia, de todo ¿me entiende? No es mucho lo que uno... uno no tiene vida, de verdad, no tiene vida. La única vida que tiene uno es en el trabajo o en el liceo, el compañerismo más que todo, las amistades.”

(...)

R: Yo ya tengo un hijo.

E: ¿Ah sí? ¿tienes un hijo? ¿de cuánto?

R: Sí poh, tiene 1 año 6 meses.

E: Ah, hace poquito, ¿y estás pololeando con la niña?

R: No, pero mi hijo me he portado bien, por algo trabajo.

E: Ya, o sea por él te pusiste a trabajar.

R: Sí, se llama Rafael.

E: Oh, qué lindo el nombre, que buena. Oye, ¿y te ha afectado o...?

(...)

E: Oye, ¿y lo ves siempre a tu bebé?

R: Los fines de semana.

E: Los fines de semana.

R: Porque en la semana trabajo y estudio.” (4_EH)

Si bien parece en excesivo extenso el rescate de cada relato, de cada uno de las y los jóvenes, podemos identificar un hilo narrativo común: la complejidad en cuanto a compatibilizar la vida personal-laboral con los estudios. La imperante necesidad que cada uno emite sobre la optimización del tiempo para poder cumplir tanto con sus gustos, como también con sus obligaciones, se torna un malabarismo cotidiano de las actividades, el tiempo asociado, las prioridades y jerarquías que tienen en sus vidas: hijos, familia, carrete, preparación académica anexa al CEIA y otros elementos mencionados en sus relatos. Si bien son jóvenes, a razón de sus biografías y trayectorias de vida, han debido –en los casos que tienen responsabilidades familiares y económicas- asumir roles y una “funcionalidad” en torno a la “Adulter”, provocando una enajenación y alienación de lo que es ser joven en el Sistema como también, en sus constituciones propias del ser-estar.

Si esto lo entrelazamos con el marco teórico en donde tensionamos desde lo jurídico, lo cultural como también desde el desarrollo psicobio-social, las juventudes y adolescencias no logran situarse de una forma definitiva en un espacio que los reconozca como tal y, claramente, que ellos se reconozcan como lo que son: jóvenes. Estos jóvenes que son padres, madres, hijos/as que han debido insertarse en el mercado laboral para generar ingresos económicos asumiendo un rol de adultos y figuras pilares al interior de sus núcleos familiares, han ido mermando –desde nuestra óptica- las construcciones intrínsecas de las juventudes y, que entendiendo esto, es asociativo a un elemento de “pobreza”; dicho factor no es menor, pues es lo que impulsa de base a que estos jóvenes deban renunciar a sus procesos inherentes en lo que refiere a su desarrollo psicobio-social, cultural e identitario, comprendido como un “sentido de pertenencia a un grupo”. Si a ello sumamos que conviven, son, están en un CEIA de Educación de Adultos, la disociación se incrementa exponencialmente, pues el ecosistema, las dinámicas relacionales inter pares como con los estudiantes adultos y sus docentes, los lleva a moldearse como “adultos” aun estando en la etapa de la juventud. Si nos amparamos en las relaciones, más aún en las jerárquicas en las que estos jóvenes deben adaptarse, el rol fundamental del docente tanto en aula como fuera de ella, es vital. Tal como lo rescatamos en el marco teórico y las definiciones de “profesores” que elabora Iván Illich (2012) bajo lo que es “la fenomenología de la escuela pública”, se generan relaciones de poder impositivas, moldeadoras, normalizantes, de adoctrinamiento y estructurantes desde las hegemonías discursivas pedagógicas, que implícitamente alienan las construcciones personales de lo que es ser joven. Aun así, para el caso **1_EM**, no distingue diferencias relacionales ni elementos que generen lo que antes mencionamos, incluso declara “no todo es así, como neutro” en cuanto al trato o formas que

despliegan los docentes, mismo discurso frente a las relaciones con los estudiantes adultos, en donde no visualiza distinción ni una imposición jerárquica. También se condice con lo que el caso **3_EM**, en donde los docentes no ejercen distinción ni una exclusión o imposiciones, rescata, de hecho, la disposición de los y las docentes a explicar los contenidos si ellos no lo entienden. Pero, encontramos un relato interesante en **4_EM**:

“R: Los profes tienen un trato distinto.

E: ¿Cómo es ese trato?

R: El trato poh. Es que ellos ya no están tratando con niños. Por mucho que... porque aquí, por ejemplo, en mi curso ahora no tanto, pero el año pasado nosotros éramos puros cabros poh. Casi todos éramos menores de edad porque en el horario en que estamos nosotros ponen a todos los menores de edad. Entonces, éramos puros cabros, pero no poh, tú estás en un colegio de adultos, el trato es distinto. Tú te viniste a meter acá, no. Entonces, claro, como te dicen las cosas, la cercanía igual porque es cierta confianza y... hay mayor confianza.

(...)

E: ¿Y tú has visto si hay alguna diferencia entre el trato que ejerce el profesor con ustedes que son los más chicos en relación con los más grandes?

R: Yo creo que a principio de año se dio eso, y se dio tanto como de los profes como entre nosotros mismos, porque nosotros somos muy chicos. Tenemos compañeros... un compañero que tiene como 60 años.

E: Es grande la diferencia poh.

R: Claro, y tenemos compañeros de 17 años y otros de 60 años, 40, 50, entonces es mucha. Son generaciones de por medio. Nuestros compañeros tienen hijos que tienen nuestra edad, entonces que traten con nosotros como compañeros es... para ellos yo creo que igual debe como complicado. Más que para nosotros.

E: ¿Y cómo era ese trato de los profesores a principio de año?

R: Yo creo que la diferencia era en términos académicos, en que nosotros estuviéramos aquí el año anterior o en otro colegio, nosotros teníamos como una continuidad. Nosotros habíamos estado estudiando el año anterior o el año antes de ese, entonces nosotros igual como que pescamos el hilo antes de los contenidos que ellos estaban pasando. Tengo compañeros que les cuesta más porque llevan 20 años sin estudiar.

E: ¿Y eso cómo afectaba en las relaciones del profesor hacia sus estudiantes? ¿pescaba más a los más mayores? ¿a ustedes los dejaba un poquito más rezagados tal vez para prestarle más atención a los otros?

R: Depende del profe.

E: Por ejemplo, ¿en qué profesor viste tú más esta diferencia?

R: Nosotros tuvimos una profe aquí, pero que duró súper poco. Fue una profe de ciencias que vino a hacer un reemplazo y ella era un desastre. Sí, porque ella como que trataba de explicarnos a nosotros más jóvenes y nosotros teníamos compañeros que entendían, pero no sabían cómo explicarlo, entendían lo que estaban haciendo... “ya, entonces ven tú a explicar” y no poh, tampoco funcionaba, porque nosotros nos explicábamos entre nosotros y nosotros entre nosotros nos entendíamos. Si a mí viene un compañero de mi edad a explicarme yo le entiendo, pero que yo vaya a explicarle a un compañero que tiene 40 o 50 años es mucho más difícil. Es difícil que él me logre entender porque yo... o sea, yo trato, por ejemplo, de repente explicarle cosas a un compañero que no entiende y yo le digo “pero mira, lo hago así”.

E: Claro.

R: Y es más fácil que lo entienda. Ella no, ella quería como que nosotros nos tratáramos de explicar y no...

E: No resulto mucho la metodología.

R: Claro. Después ella trataba de explicarle solo a los más adultos o solo a nosotros. Yo creo que los profes no hacen grandes diferencias. Los profes de aquí, como constantes de aquí, no hacen esas diferencias tan grandes. O sea, “si no entiende, venga, yo le explico”.

E: ¿Y eso con todos?

R: Con todos.

E: Jóvenes, adultos...

R: Con jóvenes, con adultos...

E: Adultos jóvenes...

R: Claro. El trato es igual.

E: ¿Sí?

R: Si nosotros estamos en un colegio de adultos.” (4_EM).

Este relato es de una particularidad importante, pues ella declara “si nosotros estamos en un colegio de adultos”, por tanto, se auto conciben y construyen en el amparo de la adultez, de forma forzosa, impositiva, hegemónica y condicionante para poder establecer relaciones con sus compañeros de clase, como también con los docentes. Plantearse como un joven frente al docente es, inexorablemente, “estar fuera de lugar”, pues se está en educación de adultos; se anula la juventud, los procesos de la adolescencia que puedan darse en la unidad educativa a razón de las prácticas pedagógicas hegemónicas que, mediante el despliegue de dispositivos simbólicos, van generando esta transición de la juventud hacia una “falsa” adultez. Y cuando nos referimos a una “falsa adultez”, es porque de facto, esos docentes, no tratan con adultos, sino, con jóvenes en su más amplia constitución como ser, por tanto, les niegan eso e, irreductiblemente, el estar como jóvenes. El adoctrinamiento emanado desde la práctica pedagógica, en este contexto de EPJA, por sobre las juventudes para convertirlos en adultos, responde a una concepción desde el docente en donde, históricamente, esta modalidad es para adultos y no para niños (esto lo desarrollaremos en el apartado de las narrativas desde los docentes). Existe otro relato que también es decidor y sustenta lo que antes postulamos:

“E: Ah ya, con ese te agarraste entonces el año pasado ¿no?

R: No, él no me conocía el historial. Me decía “tú antes erai más malo que la maldad” ... así que... no, pero con él yo me llevo bien, buena onda, simpático. Si varios profes igual me han dicho igual que he cambiado todo, mi forma ser, todo...

E: Y eso, cuéntame, ¿cómo te llevas tú con tus profes?

R: Con los profesores yo me llevo bien...

E: ¿Cómo es la relación con ellos, cercana, amigos o la pura sala?

R: No, es que no soy muy... yo no soy muy así comunicativo con ellos así, yo soy más piola me siento. Prefiero no hablar porque de repente uno habla y te pueden anotar por

cualquier cosa, si igual yo me cuido porque donde estoy condicional extremo no puedo tener niuna anotación, niuna...” (1_EH).

Lo punitivo e inquisitivo sobre los comportamientos juveniles al interior de la sala de clases, condicionando incluso las interacciones, los puentes comunicativos que este pueda establecer y sus acciones propiamente tal, se cooptan en tanto a los dispositivos que han generado los docentes y por cierto la estructura misma del centro educacional, para reformular las personalidades, características y su identidad personal, en pos de las hegemonías pedagógicas. Generar adaptabilidad a lo que las reglas del juego impuestas al interior del CEIA, resulta imperioso frente a estas juventudes que vienen con historiales ya de poca adecuación o inadaptación desde los colegios de procedencia o, de sus cursos anteriores en el mismo establecimiento. Por ejemplo, también contamos con lo que menciona 3_EH:

E: ¿No? ¿Nunca? Oye, cuéntame, ¿cómo te han tratado tus profesores?

R: Bien, súper bien, ningún drama.

E: ¿Ningún drama?

R: No.

(...)

E: ¿Te han ayudado los profesores? ¿Quiénes han sido los que te han ayudado?

R: No tanto los profesores, sino... lo que hay.

E: ¿Quiénes?

R: Los prof... bueno, igual los profes me han ayudado, porque uno se pone a hacer desorden y los profes están “oye Villegas, quédate tranquilo, siéntate” y uno igual se tranquiliza. Uno igual toma en cuenta que es colegio de adultos, no es colegio de cabros chicos.

E: O sea, te hace cambiar inherentemente el ambiente el chip...

R: Sí.” (3_EH)

Nuevamente se visualizan los códigos simbólicos que establecen los docentes para el condicionamiento conductual de los jóvenes, en donde estos mismos inherentemente logran articular un discurso como la frase que éste joven menciona: “uno igual toma en cuenta que es colegio de adultos no es colegio de cabros chicos”. Una frase decidora y que evidencia el relato que hemos ido articulando en las últimas páginas. A su vez, en estas “normalizaciones de la conducta” en vista a la *adultización*, se ven apoyadas por otros cargos asociados al Equipo de Gestión y Liderazgo, arraigándose en ciertos casos, en el Inspector.

E: Ya, ¿y cómo has visto... por ejemplo tus compañeros también cómo se relacionan con ellos?

R: Bueno, algunos algunas veces se les va la mano. Como dicen los chilenos, se van al chanco. Algunos se van así, son muy osados, hablan muy pesado a veces. Entonces, el inspector a veces ha tenido que ser bastante firme con ellos porque se les va mucho la mano.

E: Por ejemplo, ¿qué ha escuchado que le han dicho al inspector?

R: Como es que se dice... a veces le han faltado el respeto también. Le han dicho como... este...

E: Dilo no más, no te preocupes por los garabatos, dilo...

R: Es que no me gusta hablar garabatos, yo no... ese no es mi...

E: No es tu estilo...

R: No, no es mi estilo. Pero sí le han dicho cosas como huevón o no sé, cosas así le dicen. Entonces, el profesor ha tenido que... o a veces hacen desorden en la sala y como él les llama la atención, entonces ahí se ponen...

E: Oye, y cómo... tú me dijiste que se ponen muy firmes...

R: Sí.” (1_EM).

“E: ¿Tampoco hay diferencia por parte de las autoridades entre los estudiantes más viejos y los estudiantes...?”

R: Sí.

E: ¿Sí?

R: Yo creo que sí.

E: ¿Por qué crees que sí?

R: Yo creo que sí porque, por ejemplo, hartas veces ha pasado que ellos recalcan que esta es una escuela de adultos. “Esta es una escuela de adultos, si tú te viniste a meter aquí, actúa como adulto”. No hay pie a otra cosa, no hay un espacio, no. En parte yo encuentro que tienen razón.

E: Claro, puede ser.

R: Yo considero que tienen razón porque... o sea, yo tengo un hijo, yo vengo acá, yo vengo a ocupar mi tiempo y sí... disculpa, pero voh quería hueviar, anda hueviar a otro lado, yo no tengo tiempo para estarlo perdiendo. La mayoría aquí, los adultos, tienen eso. Los adultos tienen eso, todos, porque todos tienen responsabilidades. Aquí hay muchos cabros que vienen y no tienen más responsabilidades y que tampoco es culpa de ellos porque... pero debería como haber esa instancia para que se... como para entenderlo.” (4_EM)

“E: ¿Y tú te has percatado, por ejemplo, de las relaciones que tiene el profesor con tu curso? Te lo pongo así, el escenario, es un curso que hay gente muy mayor, gente muy chica, excepto casos como tú que es estar entre la nebulosa, pero que están los más chicos y los más grandes y hay un profesor, ¿tú ves que hay distinción en el trato del profesor hacia los más viejos en relación con el profesor hacia los más jóvenes? ¿Hay diferencias en el trato?”

R: O sea, yo no creo, pero igual... o sea, el profe igual se lleva mejor con... o sea, hay un mejor trato con los grandes porque, como le digo, no hacen... se acercan más al profe, “profe no entiendo esto” y los chicos no poh. No se acercan, si no le entienden no pregunta, con suerte sacan el cuaderno algunos, entonces... pero ha tocado que le han dicho al profesor y el profe ningún problema, se para, les explica bien.” (2_EH).

De formas implícitas, los procesos desplegados en forma estructural por el CEIA, arraigado fuertemente en el docente, para la modificación de las conductas y diferenciación de los tratos, se ha anclado en los códigos simbólicos pedagógicos, tal como lo plantea Basil Bernstein. Establecidos estos códigos relacionales, jerárquicos y modificadorios del ser, se logra dar o, al menos el intentar, homogenizar a nivel de características de la población asistente al CEIA. Estas prácticas quedarán con mucha más evidencia cuando revisemos los relatos docentes; ahora, solo nos establecemos desde las veredas de los y las jóvenes.

Hay un elemento que más que importante, resulta preocupante y que lo mencionamos a groso modo, pero en el ámbito familiar, es la infravaloración frente a las juventudes:

E: ¿Tú crees que aquí hace falta un poco de fe con ustedes?

R: Claro, claro. A veces sí. Porque, o sea, la mayoría de los profes van y te dicen “no, si quieren seguir estudiando, estudien y pónganle empeño” y te ayudan y te pasan material. A mí muchos profes me han pasado material para que yo estudie, guías y cuestiones. El proyecto de la escuela es incluir para el trabajo.

E: ¿Y tú crees que ese es...? Por ejemplo, tú me dices...

R: Que se pierden, se pierden.

E: Educación para el trabajo.

R: Claro.” (4_EM).

En los otros casos restantes de los relatos femeninos y masculinos relevados, expresan en su general que los profesores se preocupan, los consideran frente a las dudas y no perciben ninguna infravaloración ni desprecio por su persona. No decimos juventudes, pues ellos en estos casos se rescatan como personas-estudiantes.

Por otro lado, estos estudiantes fueron convocados a establecer diferencias y/o similitudes tanto en colegio de procedencia y sus profesores versus lo que es el CEIA y su cuerpo docente en general.

R: Los profesores. Aquí he aprendido más, he tenido mejores que cuando estudiaba allá. No sé, explican mejor aquí, o a lo mejor yo estoy prestando más atención, no sé. Nos ponen más facilidades en verdad.” (2_EM).

E: (...) hagamos un flashback. El tercero medio del IPP a lo que tú estás viviendo acá en cuanto a contenidos, lo que te enseña el profesor, ¿hay alguna diferencia?

R: No.

E: ¿Ninguna? ¿Tú encuentras que lo mismos?

R: Sí, yo encuentro que es casi lo mismo.” (3_EM).

E: Por si acaso. Oye, cuéntame, si tú tuvieras que hacer una alguna diferencia entre el liceo Lord Cochrane, dónde tú hiciste primero medio, y lo que has experimentado acá en el CEIA...

R: Es que puede ser como con otros colegios en los que he estado, porque el Lord Cochrane es un colegio muy especial en realidad.

E: ¿Qué diferencias puedes encontrar tú?

R: Yo creo que una de las más importantes es como la cercanía con los profes.

(...)

E: Y a raíz de eso ¿tú has notado alguna distinción en contenidos entre lo que tú viste antes en tu educación regular en la educación de adultos?

R: Es que yo no nunca tuve una educación muy regular en el liceo.

E: No, pero, por ejemplo, que tú estuviste en la básica, tú hiciste tu básica de primero a octavo uno a uno, que eso es la educación regular. Esta es la educación de adultos que ya tiene otra dinámica de acción. Pero tú, ahí a nivel de contenidos ¿viste...? Tú ya me estás diciendo que no alcanzan a verlo todo.

R: No.

E: Pero, por ejemplo, si yo te dijera, no sé poh, en matemáticas ¿lo que viste en primero medio en el Lord Cochrane en relación a lo que viste en primero medio acá...?

R: No, es como similar. Los contenidos son similares, pero... es que el Lord Cochrane igual era complicado. Es que eso, yo no tengo como una comparación muy clara en la media porque yo entré el 2011 a primero, la primera vez... (4_EM).

“E: ¿Qué le ves tú de diferente, por ejemplo, al CEIA al Leonardo Da Vinci del cual estabas antes?”

R: Es que sabe, la diferencia es harta.

E: Cuéntame, ejemplifica.

R: No sé, es que allá era más piola, así no era como aquí que... aquí igual hay de todo... un tipo así de gente igual que uno no más. Entonces, todos andan piola, en el otro colegio de allá de Cerro Navia porque andaban... era más peligroso el otro colegio. O sea, éste igual es piola pero no tan piola, pero más piola de lo que he estado yo en los otros colegios.

E: ¿Y qué cosas viste por ejemplo en tus anteriores colegios que dices que no son piola? ¿Qué viste tú en esos otros colegios que dijiste “ya, esto no es piola”?

R: No, es que ahí había pistolas, cuchillas andaban... entonces, los profesores no estaban ni ahí...

E: ¿Y acá?

R: Y aquí no poh, aquí no yo nunca he visto a nadie con nada...

(...)

E: O sea no has visto... no te acuerdas más allá de qué contenido pudo haber existido, ni nada, no te acuerdas de nada. Oye y a nivel de contenidos, ¿entre la educación de adultos en la que estas ahora acá en el CEIA y en los otros colegios, es lo mismo? Por ejemplo, ¿es lo mismo en matemáticas o es distinto?

R: No, es casi lo mismo, casi lo mismo.

E: ¿Sí? ¿No notas ninguna diferencia?

R: No.” (1_EH).

“E: (...) bueno, tú estás súper como muy reciente de haber dejado tu educación regular y haber entrado a la educación de adultos, ¿qué semejanzas y diferencias encuentras que hay entre, por ejemplo, un CEIA y el Gladys Valenzuela, que fue el último donde estuviste?”

R: Muchas, es que...

E: Enumeremos...

R: No, muchas...

E: ¿Por qué?

R: Porque, como le dije, yo me siento más cómodo porque hay gente que piensa a lo mejor... o sea, no es de mi misma edad, pero piensa igual que yo. Por ser, yo entraba al Gladys y eran, no sé poh, pura gente que iba a puro lesiar, no hacían las tareas, jugaban en la clase, se ponían a pelear, se trataban mal con los profesores. Entonces, como que... o sea, súper franco así, como que ni los profesores estaban ahí con los alumnos y los alumnos estaban ni ahí con los profesores. Y acá, acá no poh, acá con los profes yo me llevo súper bien, con mis compañeros, porque, no sé, yo estoy súper centrado, yo no vengo acá a jugar. Yo vengo a sacarme buenas notas para terminar luego y terminar bien a lo que me corresponde, eso es más que nada lo que quiero.” (2_EH).

“E: (...) cuéntame, según tu experiencia y lo que te acuerdas, ¿qué semejanzas y diferencias crees que hay entre la educación regular en la que estuviste antes y que estas ahora en la educación de adultos?”

R: Pucha, nos pasaban mucha más materia.

E: Ya.

R: Aquí, como le decía, aquí no pasan nada casi, la nada misma. Por ejemplo, uno puede hacer la misma diferencia entre un libro de los de aquí con un libro de los allá, con educación normal y la de acá, pucha, se nota mucho la diferencia.

E: ¿Has hecho esa comparación?

R: Sí.

E: ¿Con qué asignaturas por ejemplo?

R: Matemáticas y lenguaje, lo que más me cuesta. Es diferente, totalmente.

E: O sea, acá me habías dicho que pasan mucho menos materia.

(...)

E: ¿Y, aun así, teniendo 2 años en 1, no hay más materia?

R: No, es que, por ejemplo, con un amigo tengo la misma comparación y es eso, él sabe mucho más que yo. Con que uno aquí tome en cuenta “no, quiero tener promedio 7”, uno tiene puede tener promedio 7 aquí y vas al otro y no vas a rendir lo mismo.” (3_EH).

“R: Porque hay una exigencia en los estudios.

E: ¿Es mayor que en la...?

R: Sí, el Simón Bolívar era...

E: ¿Qué en el de Cerro Navia o el otro?

R: Sí, eran muy fáciles, eran fáciles, fáciles de aprender, poca materia.

(...)

E: (...) y, por ejemplo, si tuvieras que comparar la educación de adultos en todos los CEIA que has estado o en este si quieres, compararlo con el Corbeta Esmeralda.

R: Es que el Corbeta Esmeralda fue para mí una infancia de locos.

E: ¿Por qué?

R: Porque sí, porque fue... era como el que la llevaba ¿me entiende? yo era... venía de una población de Cerro Navia y de chico me junté con malas juntas, entonces en el colegio era como el que lideraba ¿me entiende? era el que le pegaba a todos, el que se hacía rabiar a los profesores. Entonces, no era lo mismo que estudiar en una educación ya más grande ¿me entiende? ya entrar al complejo, ya fue otro tema, habían adultos igual, cabras de 16 años, 17 sacando recién la básica ¿me entiende? y uno ya estaba viendo gente adulta poh. En básica no se veían, eran puros niños casi poh y aquí uno ya empieza a ver gente adulta estudiando al lado tuyo y ya tení que mentalizarte en otro...

(...)

E: Claro. Retomando el tema de las asignaturas, ya dijimos que la aplicamos en la vida, todo esto. ¿Tú no has encontrado, por ejemplo, diferencias en el contenido, en lo que te enseñan los profesores entre los CEIA? Por ejemplo, en el centro de educación de adultos. Por ejemplo, ya, matemáticas. Está el de Cerro Navia, está el Simón Bolívar y está el... ya, el Pedro Prado. ¿Hay diferencias, por ejemplo, en lo que has visto en matemáticas?

R: El Pedro Prado aquí es más exigente y enseña más.

E: Te enseñan más cosas que en el otro.

R: Sí.

E: ¿Y por qué crees que se da esa cuestión?

R: Porque los profesores son buenos, en el sentido... sí. Enseñan de una forma más simple. En los otros establecimientos te complican mucho, te alargan mucho la materia y en el transcurso del año te enseñan, cuánto, 3 o 4 cosas. Aquí los profesores te hacen 10 o 12 cosas, te enseñan 10-12 fórmulas, por ejemplo. En cambio...

E: O sea, te enseñan más cuestiones en un tiempo tal vez más corto.

R: Más corto.

E: La has visto...

R: Por eso, en todos los...

E: La has visto ahora con...

R: Sí poh, te llenan la pizarra poh. Sí poh, y uno ve y es puro cálculo, ¡tss!, te llenan la pizarra entera resolviendo un puro desarrollo.

(...)

E: Porque en el Simón Bolívar no era tanto...

R: No, era fácil. Como le digo, distintos tipos de estudios, de formas de estudiar, o sea, formas de trabajar los profesores y distintos tipos de materias y es difícil adaptarse cuando uno no sabe y te están de una ecuación, un ejemplo, porque yo le dije que me encantaba matemáticas, eso me gusta...

E: Si poh, porque quieres estudiar logística después...

R: Sí, entonces es complicado porque de repente el profesor te exige que sepas lo básico, sabiendo que en el otro liceo o colegio no te lo enseñaron.

E: ¿Y qué haces frente casos tú como alumno? ¿Le preguntas?

R: Sí, trato de que el profesor me ayude, me enseñe de la forma más simple, algo rápido, que sepa después saber desenvolverme solo ¿me entiendes? Y eso, cuesta. Cuesta adaptarse, de verdad, a principio de año, después tomas el hilo, obvio.” (4_EH)

De acuerdo con las realidades y antecedentes que cada joven porta en su trayectoria, logra construirse una percepción y opinión arraigadas en lo experiencial para generar las comparativas o similitudes tanto de las prácticas pedagógicas de los docentes como del ecosistema de cada unidad educativa. Algunos apuntan al contenido deficiente que se imparte en el colegio de procedencia y también en el CEIA o que son los mismos que resultan ser replicados desde la Educación Regular hacia la EPJA, a las metodologías didácticas facilistas y serviles para la evaluación que emplean los docentes de la EPJA, elementos ambientales asociados a espacios de vulnerabilidad sociocultural (y de forma intrínseca, económica). Las procedencias al ser distintas logran estructurar diferencias y, asimismo, similitudes, en donde apelan enormemente a las condiciones ambientales de la unidad en la que se hallaban antes: desde el trato del docente hasta la relación con el medio que tenía el establecimiento previo. Plantean que el CEIA es un lugar seguro, con resguardos, más tranquilo y que no existen mayores conflictos, lo que a ellos y ellas les genera un sentido de la seguridad en tanto estar en un espacio que les asegura dichos elementos. Aun elevando críticas, en algunos casos, en donde resaltan los elementos del contenido de las asignaturas y las exigencias en cuanto y tanto desempeño académico desde el profesorado, los estudiantes logran otorgar un valor tanto a la Educación de Personas Jóvenes y Adultas y, a su vez, con el CEIA en su generalidad. Si bien en los relatos de todos los casos aludidos declaran que no existen actividades que generen una integración socioambiental y educativa al CEIA, comprendiendo que son sujetos jóvenes en un entorno educacional en tanto objetivo, para adultos, esto no ha dificultado la integración que cada uno de ellos y ellas ha podido desplegar en dicho espacio que, por primacía, es socializante y socializador entre los sujetos que constituyen dichos lugares. El primer agente socializador son los núcleos

familiares, siendo el segundo: las escuelas, en las que donde los “capitales” diversos se desenvuelven para lograr dar con un ambiente, personas y estructuras socializantes específicas, en pos de un proyecto educativo explícito, como también uno implícito y que principalmente, proviene desde los Educadores (que pueden tener o no influjos emanados desde los equipos de gestión de las unidades). Dicho eso, estos jóvenes han ido dando significancia y significado el estar en un CEIA, en la Educación de Adultos (como ellos mencionan), y como ha ido en contribución de sus vidas:

“R: Pues una experiencia bastante bonita porque... bueno, yo siento que los compañeros me comprenden como soy yo, que me entienden como soy yo, ya que ellos me consideran como diferentes a ellos, entonces yo considero que sí es una buena relación la que tenemos los adultos y yo.”

(...)

R: Considero que sí porque puedo comprender muchas cosas que aquí se ven. Por ejemplo, la charla que tuvimos ayer, eso lo puedo aplicar yo a mis derechos como trabajador e independizarme también, ya que veo que Chile tiene muchas facilidades de trabajo. Suponte uno puede conseguir trabajo de una manera bastante fácil a pesar de que uno es extranjero. Yo considero que es un país bastante... de bastantes oportunidades y lo que he aprendido aquí, he aprendido muchas cosas buenas, he aprendido la economía también, cómo se maneja. Matemáticas en cierta parte me ha ayudado bastante y con respecto a convivencia social también me ha ayudado bastante en esas cosas ya que hemos visto cosas, así como relacionar de jefe a trabajador y de trabajador a jefe, cosas así. Entonces, sí, me ha ayudado bastante en eso.” (1_EM).

“R: El mejorar como persona en verdad, el poder luchar para poder ayudar a mi familia. Y ayudar a mí mamá en verdad, creo que estudiando ya la estoy ayudando a ella.

(...)

R: Tratar con personas mayores, mayores... no mayores, pero ellos tienen hijos de mi edad. Nada, y yo quiero trabajar y como que yo pregunto por eso no más, y ellos me dicen sobre ese tipo de cosas, me enseñan qué tengo que hacer para llegar a trabajar.” (2_EM).

“R: Es bueno, a mí me gusta. (...)

Porque encuentro que igual es bueno porque te dan la posibilidad de estudiar, o sea, para las personas que trabajan. Te dan la posibilidad de estudiar en la noche. Igual es bueno eso, me gusta.” (3_EM).

“E: ¿Qué ha significado para ti estar acá en el CEIA?

R: No, yo estoy súper feliz. De verdad, yo creo que, de tanto liceo, el único que echo de menos fue Lord Cochrane, pero aun así yo creo que estoy bien aquí. Estoy contenta.

E: Te sientes cómoda.

R: Con mis compañeros, me siento cómoda.

(...)

E: Oye, ¿qué crees tú que aprenden acá en el CEIA? Puede ser de todo. La otra vez me dijeron “de un pito hasta...”

R: Sí, yo creo que hartas cosas. Yo creo que yo lo que más he aprendido aquí en el CEIA es a ser tolerante. Yo soy muy corta de genio, pero aprendí a tolerarlos a todos.

E: ¿Y qué crees tú que aquí enseñan en el CEIA?

R: Te enseñan a trabajar.

E: ¿En qué?

R: En lo que quieras trabajar, a ser responsable en lo que vas a trabajar. A llegar a la hora cuando quieras trabajar, a formarte cuando te dicen que te formes. Eso es lo malo, pero es parte de que es una enseñanza para adultos. Tengo muchos compañeros que vienen y estudian porque en la pega les pidieron que terminaran cuarto medio. Enseñan a ser un buen trabajador.” (4_EM).

“E: Perfecto ¿qué ha significado para ti estar en este CEIA en tu vida?

R: Un cambio súper grande porque estoy con gente más de mi pensamiento y toda la onda, entonces... que comparto ideas.

E: ¿Y has visto que has crecido? Porque entraste este año...

R: Sí.

E: ¿Has visto que has tenido algún crecimiento?

R: Sí.

E: Ya, ¿cómo? Tal vez el aprendizaje, en temas más de socializar con alguien...

R: Claro, yo creo que eso más de hablar porque yo no hablo con cualquiera. Entonces, para llevarme mejor con la gente y todo, porque yo igual soy pesado. No sé poh, yo no saludo a nadie cuando... entonces, me ayuda a ser más como... a ver, estar más con personas y todo. A mí me gusta estar solo, entonces estar más con personas compartiendo.” (2_EH).

“E: Sí. Oye, ¿cómo ha sido para ti estar en este CEIA, la experiencia de estar en una educación de adultos? Desde chico, porque ya cuatro años...

R: Si porque uno, puta, cambia la mentalidad totalmente, porque uno ya no está hablando con gente chica o de tu edad. Aquí uno va de... o como se tratan de garabatos “oye...”, no, uno va con respeto del uno hacia el otro. Cambias la forma de pensar y de ser. Uno no puede ir con una persona mayor “oye, tal por cual ¿ayúdame en esto?”, no poh, “oiga ¿me puede ayudar en esto?” o uno lo ayuda. Te cambia eso. También cambia mucho el vocabulario de la persona, que va aprendiendo más cosas también.

(...)

E: ¿La dura? Oye, ¿qué ha significado para ti estar acá en el CEIA? Toda experiencia, todo lo que has vivido aquí, ¿qué ha significado para ti en tu vida?

R: No le entendí bien.

E: Por ejemplo, ¿qué valor le has dado tú al estar acá en el CEIA después de haber tenido, no sé, las repitencias, todo eso, y estar acá?

R: Que me he tranquilizado más, porque antes en los colegios, igual iba a colegios piola, pero es más tranquilo aquí... no todo... o sea, con los que me junto en mi curso no todos son así “oh, drogadictos”. Puedo conversar con ellos, de vez en cuando se fuman su cigarro, pero es eso. Igual he cambiado hartito y me ha hecho cambiar el colegio igual.” (3_EH).

“E: (...) me mencionabas que los otros CEIA eran un poquito más livianos, o bastante más liviano el tema de los estudios, que era más fácil.

R: Es que ya es cuarto medio ya.

E: Sí poh, estás grande poh.

R: Cuarto medio. No, sí, igual. Estoy logrando una meta poh señorita, para uno es un triunfo, una meta, una etapa en la vida.” (4_EH).

Cada relato, sin excepción alguna, genera y otorga valoración a la Educación de Adultos (y Jóvenes) y, ciertamente al CEIA, que se interrelacionan con metas personales, crecimiento y maduración (nosotros lo asociamos, desde nuestra perspectiva, a la forzosa *adultización*), la oportunidad de poder retomar y proseguir con sus estudios en un ambiente que les ha permitido

cambiar conductas viciosas como también la modificación de las relaciones violentas desde las que proceden. Sienten que el estar en un medio en donde conviven con adultos, les ha permitido un aprendizaje sobre la vida, como herederos de las experiencias de los adultos como un *approach* de lo que se aproxima cuando, realmente, sean adultos y deban interactuar como tal en la superestructura sociopolítica y cultural del país. Esto, juntamente con el vivenciar el estar-ser en un CEIA, también les ha permitido esgrimir, desde sus veredas narrativas, un perfil de estudiante para la Educación de Personas Jóvenes y Adultas:

“R: Bueno, algunos se quieren esforzar por salir adelante y algunos solo vienen a perder el tiempo no más. Veo que hay un poco de desbalance. Algunos consumen droga, algunos... bueno, tú te diste cuenta, allá atrás se fueron a...

A fumar. De hecho, mucho se da. A veces llegan al aula, al salón de clases, llegan a hacer lo mismo y uno llega a ese salón y está bueno... que hay que echar tss tss por todos lados para quitar el olor. Sí, es bastante complicado.” (1_EM).

“R: Es que varios dejaron sus estudios porque quedaron embarazos muy jóvenes, entonces... Por eso más que nada yo encuentro.” (2_EM).

“E: (...) por lo que has ido viendo con tus compañeros, ¿qué tipo de joven llega acá a la educación de adultos?

R: De todo un poco. Por ejemplo, yo repetí varios años. Llegan hartas jóvenes que tienen hijos, hartas. Llegan... tengo compañeros...

(...)

E: Ya, ahora sí. Que habías sido mamá, habías repetido también me habías dicho...

R: Y que, por ejemplo, tengo compañeros que están aquí solo porque les acomoda el horario, porque no les gusta venir tantas horas al colegio y aquí van menos rato y está cerquita de la casa y vienen acá. Comodidad o... no sé, distintas cosas.

E: (...) ya te caché que tú...

R: Trabajo igual.

(...)

R: Mira, yo, por ejemplo, nosotros tenemos compañeras... tenemos varias compañeras que son mamás, que son dueñas de casa. Un día, yo me imagino, que un día ellas dijeron “no, yo quiero ir a estudiar porque por mi hijo, porque yo quiero enseñarle” o por algunas razones ellas son dueñas de casa y quisieron venir a estudiar. Son buenas alumnas, son inteligentes, son súper inteligentes y entienden todo al tiro y son aplicadas, son súper ordenadas. No tan ordenadas, igual se ríen, igual conversan y todo, pero son... se dedican. Entonces, yo creo que, claro, que tiene que estar esa cuestión de que, ya, una inserción al trabajo y eduquémoslos para que trabajen y todo eso, pero también debería estar el pie para que “oye, vayan, estudien”.” (4_EM).

“E: Ya, buena. Oye, el... qué más te puedo preguntar, te podría preguntas mil cuestiones. Eh... ¿por qué crees tú que jóvenes de tu edad o más chicos vienen a estudiar a un CEIA?

R: Porque casi todos los que están aquí son todos... no sé poh, son todos como... vienen puros remataos así que ya no tienen... como que los tiran para acá porque donde ya no pueden... ya no los admiten en colegios normales porque son muy desordenados...hay varios ahí. O los más mayores porque no... dejaron los estudios por la droga, hay varios, yo me he topado con varios casos de cabros que dejaron los estudios por la droga y ahora

están... pero que, después se van... o con antecedentes o de esos de los semi-cerrados. El año pasado llegaron hartos niños de esos, los semi-cerrado, son malos...

E: ¿Sí? ¿Por qué dices que son malos?

R: Si están presos, todos por robo. Si están presos, un semi-cerrado, como una cárcel, pero tú podí salir a cualquier hora del día...

E: Oye, ¿por qué crees tú que el CEIA, la educación... este CEIA en especial, el de Lo Prado, acepta, no sé poh, a los cabros que fueron... que están en SENAME o los que echaron de los colegios? ¿Por qué crees?

R: El año pasado habían hartos de esos, y ahora los echaron. Nosotros creemos porque ellos quieren rehabilitarse, pero es mentira, ellos nunca van a rehabilitarse...

E: ¿Por qué dices eso?

R: Porque no, porque allá ya tienen esa vida ya poh. Si allá después estando preso, estas con antecedes y ya después buscando trabajo te va a salirte ahí en los antecedentes que tení antecedentes por robo, en niuna pega te van a aceptarte, te van a discriminarte por ladrón...

E: ¿Y tú sientes que por ejemplo saliendo de un CEIA de educación de adultos te van a discriminar en algún sentido, después?

R: No sé todavía, tendría que... yo creo que no..." (1_EH).

"E: (...) ¿tú le recomendarías a personas de tu misma edad o menos de 18 años que vinieran a estudiar acá al CEIA, que estudiaran en la educación de adultos?

R: O sea, las personas que tienen pensamiento como yo, son papás, sí porque ayuda harto, pero a las personas que tengan claro lo que quieren.

E: A esas personas...

R: Claro...

E: A ese perfil.

R: Específicamente a esas personas." (2_EH).

"E: Está buena. Oye, ¿por qué crees tú que jóvenes de tu edad o más chicos vienen acá o llegan para acá a la educación de adultos?

R: Una, porque siempre, así bien fríamente, o hacen la cimarra, o se drogan, se ponen a tomar, vamos a las plazas, están en la casa, las juntas, todo. Se juntan y se aburren. Encuentran... llegan a cierta hora "no quiero ir a clases, no porque salgo a juntarme con mis amigos" o gente que de los mismos amigos que no van a los colegios...

E: O sea, se ven influenciados a final de cuentas...

R: Mucho. Yo tenía varios amigos que dejaron de estudiar. Estuvimos... yo antes era, oh, olvídense como era flaite. En serio, si a veces me llegaba a dar vergüenza. Yo estuve un rato, salía, iba a fiestas, un montón de cosas, pero yo supe salir de ahí. Yo tengo amigos que se quedaron ahí, se drogan, halan, fuman pasta, falopa, se empastillan...

(...)

R: Porque es netamente por lo factores que le dije antes, la delincuencia, las malas juntas. Casi la gran mayoría es por eso, o porque los echan del colegio, se ponen a pelear..." (3_EH).

"E: Ah, ¿nunca has estado en la tarde? ¿Siempre en la noche?

R: No poh, noche siempre. Es más cómodo igual, es más tranquilo, es gente adulta y uno muy pocas veces viene a peluciar poh, si uno viene a estudiar igual ¿me entiende? como que uno madura a corta edad en ese sentido, si podría decirse así. Igual te encuentras... en todos los liceos que he estado de nocturna todo tipo de... alumnos de tu edad hay casi siempre en todos.

(...)

R: Todo relacionado, señorita, de haber estudiado en un colegio de adultos en la calle, sinceramente. La calle tiene la culpa de todo.

E: ¿Tú crees?

R: Sí. La mayoría de los alumnos, si no es por casos especiales, pero la mayoría hoy en día es relacionado por la calle y las drogas, de los alumnos que estudian de noche. Muy pocos, debe ser el 10-15 % que tuvo que trabajar a corta edad, pero el resto porque no quiso estudiar cuando tuvo que estudiar no más, como uno mismo. Cuando tuve que estudiar no estaba ni ahí, estaba dedicado a andar leseando.” (4_EH).

De acuerdo con lo relevado en el marco teórico y a su vez en el Estado de la Cuestión, en donde tratamos los perfiles de los Jóvenes que asisten a la Modalidad Regular de la EPJA (Aguilera, 2015; Gaete, 2015), poseen características amparadas en un bajo capital cultural subyugado a las estructuras de la pobreza y, que su vez, pertenecen a la población socioeconómica más vulnerable. Son jóvenes desertores de la Educación Regular sea por voluntad propia y la “incapacidad” de adaptación a este sistema o por repitencias que generan sobreedad en estos jóvenes, como también dispositivos de control desplegados en las escuelas regulares que llevan a que estos jóvenes sean expulsados, marginados y segregados del sistema regular. También está el factor de jóvenes infractores de la ley que están bajo el régimen semicerrado y que por determinación del juzgado (elemento ya tratado con antelación y que referencia a la Ley 20.084) se deben insertar en la EPJA, pues están en sobreedad en su mayoría y, por tanto, no están en concordancia con el grupo etario del nivel escolar en el que deberían cursar estudios, de estar en la educación regular. Por otro lado, también están las jóvenes que, por motivos de maternidad adolescente o modificaciones del núcleo familiar (pérdida de una de las figuras parentales por algún factor), han debido abandonar los estudios regulares o cambiar de modalidad para poder dar compatibilidad entre los estudios y la crianza de sus hijos, esto dependiendo si poseen o no redes de apoyo y soporte para poder realizar este engranaje.

Todos los elementos que hemos visualizado en las entrevistas, en la descripción prioritariamente de lo que los y las jóvenes del CEIA narran y, sumado a las investigaciones en donde se describe a la población juvenil de la EPJA en modalidad regular, podrían condensarse en un concepto central: La Pobreza.

La **Pobreza** se manifiesta como una superestructura que genera guetos geográficos en las ciudades, concentrando a la población con menos recursos económicos en un espacio puntual, en donde la vulneración de los derechos esenciales como el bienestar integral del ser, la educación, la salud y la vivienda es un *sine qua non* en estos ecosistemas. La concreción de la Pobreza en estos jóvenes entrevistados en la que conviven día a día, se refleja en la drogadicción, un entorno que resulta peligroso por actos delictivos, la falta de redes de apoyo tanto familiar como del sistema en general para casos de maternidades o de rehabilitaciones médicas locales para la superación de la

drogadicción o alcoholismo, la necesidad temprana del *deber* buscar recursos económicos para dar sustentos a los hogares o a sí mismos; la persistente exclusión y marginalidad desde el Sistema Regular nacional el que debe asegurar la educación a los niños, niñas y jóvenes del país, enfocándose en estos jóvenes que no logran generar adaptación al sistema respectivo y los establecimientos van de forma implícita o explícita asegurando la deserción y la migración inevitable hacia la EPJA. La Pobreza, en estos, en nuestros casos, es el gran paraguas y concepto que configura los relatos, vivencias, metarrelatos, experiencias y biografías de nuestros jóvenes y, que a razón de la exclusión y violencia simbólica en las dinámicas sistémicas, los han llevado a pertenecer a la población de la Educación de Personas Jóvenes y Adultas, integrándose como un nuevo actor y que, inexorablemente, otorga influjos modificatorios en la concepción de lo que sería o debería ser la EPJA, en consideración a sus vidas, contextos reales y, claramente, a sus biografías como jóvenes y juventudes. Para ellos, el CEIA y la EPJA, es su “segunda oportunidad” ¿qué ocurrió en la “primera oportunidad”? Los expulsó, los segregó, los marginó, invisibiliza sus necesidades más personales y características emanadas desde su diario vivir. Se les cargó en sus hombros el sentido del “fracaso” en la Educación Regular y, la EPJA, viene a reivindicar ese sentir del “fracaso” ejercido en ellos, planteándoles esa “segunda oportunidad” en donde encuentran elementos tanto académicos como de las relaciones humanas, que, en cierta forma, les hace sentir que no han fracasado o, al menos, esta vez, no lo han de permitir para sí mismos, erigiendo una dignificación de ellos como personas, validándose frente a la sociedad y las categorizaciones o connotaciones negativas que puedan aplicarse sobre estos “desertores” o “rezagados” de las escuelas y sistema regular. Para ellos, el Sistema Regular educacional chileno, ha fracasado.

Pobreza, marginación, invisibilización y exclusión: la juventud y los jóvenes como sujetos anulados como ciudadanos en la superestructura sociopolítica.

La Pobreza, en tanto noción como concepto, responde a la necesidad de identificar carencias en la vida de un individuo y, que, con ello, limitan las posibilidades propias de poder satisfacer un conjunto de elementos básicos, elementales, para el desarrollo de su vida plena en y con la sociedad. Para iniciar el análisis de este apartado asociado a los relatos de los y las jóvenes, sumado al último párrafo interpretativo del anterior, es que desarrollaremos brevemente el concepto Pobreza. Según Bérgho et. al. (2008), trata el concepto desde dos enfoques: “el monetario” y el de “las capacidades y funcionamientos”.

“(…) la pobreza desde una perspectiva monetaria, es entendida como la imposibilidad de alcanzar niveles mínimos de utilidad, y bajo ciertas condiciones esta dimensión se puede expresar de manera consistente a través del ingreso y el consumo. En tal caso, es inmediata la conceptualización de la pobreza como el ingreso o gasto menor a un mínimo generado por cada individuo” (p.4).

; mientras que, para tratar la pobreza desde “las capacidades y funcionamiento”, utiliza a Sen (1992, 1997,1999) para conceptualizarla, en donde

“(…) la noción de pobreza es entendida como el fracaso para obtener un nivel mínimo de capacidades básicas, que son irreductibles para el desarrollo de la vida de una persona, y su privación, además de constituir un elemento esencial, limita incluso el logro de otras capacidades. Y es a partir de las distintas bases éticas que justifica la importancia de las diversas bases de información y define su noción de justicia evaluando la igualdad en la libertad de bien-estar.” (p.4)

De esta forma, observamos que la “Pobreza” como concepto puede establecerse desde estas perspectivas y de otras más que, dependiendo de la vereda epistemológica como de la ciencia o disciplina que la aborde, recibe y construye de formas distintas, divergentes. En condensación a lo mencionado, la pobreza radica en las limitaciones generalizadas, transversales y longitudinales en las vidas de las personas, que puede anclarse en tanto a lo económico y la obtención de los recursos necesarios para la sustentabilidad propia como del entorno próximo afectando en cuanto limitaciones generalizadas, conllevando un fracaso en la obtención de elementos básicos y fundamentales para el desarrollo de las personas; siendo de esta forma un modo de privación de accesos a oportunidades reales de calidad de vida y en el sentido base del bienestar del ser.

Nos interesa tener este marco conceptual inicial, pues al final de este ítem, abordaremos la Pobreza, también, desde otros elementos que, mediante las entrevistas, iremos visualizando y nos exigirán –por rigurosidad metodológico-epistémica- el ir definiéndolas para comprender las interpretaciones esbozadas por la suscrita.

Bajo este código axial expresado en el título de partida, abordaremos los núcleos abiertos asociados a los jóvenes y política, la formación ciudadana y, también la relación de la enseñanza impartida en el CEIA (por tanto, en la EPJA) y su correlato en tanto las necesidades propias de su desarrollo biopsico-social y cultural como jóvenes. Si bien como parte de los objetivos específicos está el que tensionamos el concepto de juventudes a nivel teórico, iremos progresiva y

sustantivamente, develando que esa teoría se torna concreta en tanto sujeto-objeto-sistema. Este apartado será mucho más breve que el anterior, pero nos entregará insumos relevantes a nivel sociopolítico de estos jóvenes inmersos en la realidad del CEIA y, ciertamente, en el ecosistema.

Es mediante preguntas asociadas a asignaturas, contenidos, prácticas al interior del establecimiento y lo que ellos perciben, sienten y experimentan, de acuerdo con sus relatos, es que iremos viendo ciertas características particulares. Por ejemplo, para el caso **1_EM**, respecto a lo asociado a la Formación Ciudadana que podría darse al interior de la unidad educativa, declara que:

E: ¿tú sientes que aquí forman también los profesores desde sus distintas disciplinas a estos jóvenes para que sean ciudadanos tan o más informados y empoderados de sus derechos y deberes como tú, por ejemplo, como lo eres con tu país? ¿Tú crees que sí?

R: Considero que sí, de cierta forma sí, aunque los profesores de aquí también contribuyen con eso.

E: ¿Cómo?

R: Los enseñan a respetar porque hay mucho... de hecho, hay muchos que considero que no respetan al país porque, por ejemplo, una vez estuvimos aquí en un acto y todos se reían, o sea, no respetaban el himno nacional, eso es una cosa muy importante, bueno, al menos yo lo veo así. Veo que es una cosa solemne, que hay que respetarlo porque es lo que te define como persona, como ciudadano. Lo veo algo que se tiene que respetar, el himno nacional es lo que te define como chileno, como persona, como ciudadano de este país, a diferencia de tus símbolos, de la riqueza natural y todo lo que hay aquí. Considero que es una falta de respeto no honrar el himno, es como no se sintieran orgullosos de ser el país que son y que todos deberíamos de contribuir en construir un Chile mejor.” (**1_EM**).

Vale decir y generar el alcance que, en el caso **1_EM** nuestra entrevistada proviene de Costa Rica, algo que puntualizamos durante el primer subtítulo del análisis de los relatos, esto conlleva a que ella posea una construcción sociocultural distinta a los discursos emanados desde los y las jóvenes chilenos. Apreciamos este relato, porque nos permite generar una comparativa en tanto y cuanto a los y las otras jóvenes entrevistadas y, a su vez, levantar cómo la construcción del ser-estar del sujeto latinoamericano, aun compartiendo un vasto y extenso territorio, posee una riqueza cultural arraigado en lo diverso, pero, a su vez, constitutivo de las identidades de las comunidades suramericanas.

Para ella, los elementos que construyen una Formación Ciudadana están ancladas directamente con lo “Patriótico” y que, en directa relación, se articulan en la sustancia identitaria de los países y sus naciones. Artefactos como el “himno nacional” que, imbricados con los “símbolos” y a las riquezas bio-geográficas características del país, definen el “ser ciudadano”, el sentido de pertenencia de la comunidad. La articulación de los dispositivos patrióticos como el himno nacional, un escudo, una bandera, elementos irreductiblemente institucionales e institucionalizantes del ser,

apuntan a generar una noción de nación, sostenida en una comunidad socialmente construida, por tanto, imaginada por las personas, generando el ethos nacional imaginado y, de esa forma, estas personas se auto perciben parte de dichas comunidades (Anderson, B., 1991). Los eventos psico-sociales mediados por el lenguaje tributan a la creación de realidades nacionales, otorgándoles valores específicos, valores y cualidades definitorias e identitarias de los sujetos-objetos inmersos en dicho ecosistema y sus dinámicas, a veces dialógicas e intersectoriales, a veces impositivas, pero prioritariamente permeadas por hegemonías socio-culturales colonialistas, arraigadas en aquello, develándose dicha abstracción en el lenguaje como expresión en tanto concreción de lo psico-social en los relatos de las personas y en su autodeterminación como tal o cual en una geografía imaginada y, ciertamente, imaginaria (Said, E., 2002).

“E: ¿Y tú crees que, volviendo sobre los profesores, tú crees que los profesores hacen algo en sus salas de clases o en el diario convivir para formarlos como ciudadanos, para tal vez integrar estos pensamientos más políticos? No políticos de ideología tal vez, sino un tema de cómo moverse en el sistema porque tú te podrías mover súper bien en el sistema de Costa Rica, sabrías donde derivar al alcohólico, a la joven embarazada... ¿pero tú crees que los profesores hacen algo para que estos chicos tengan este manejo con su propio país?

R: Considero que sí, de alguna manera u otra han tratado de implementar esas ideologías. Considero que sí, quizás no muy fuerte pero sí lo han hecho de una manera bastante... bastante indirectamente...

E: Indirectamente, o sea no...

R: Sí, indirectamente, no muy directo.” (1_EM).

Nuestra entrevistada, continuando con lo que es la Formación Ciudadana, ella menciona un elemento no menor, siendo que planteamos la Formación Ciudadana con la articulación de los saberes respecto al Sistema Sociopolítico de un país, hace un alcance: “Considero que sí, de alguna manera u otra han tratado de implementar esas ideologías. Considero que sí, quizás no muy fuerte pero sí lo han hecho de una manera bastante... bastante indirectamente”. El concepto de “Ideología” nos pareció de interés y curiosidad. Tal como lo tratamos en el marco teórico, haremos nuevamente la referencia sobre que Ideología “es una teoría social que incluye generalizaciones (creencias, afirmaciones) acerca de la forma o formas de distribuirse los bienes en la sociedad” (Gee, 2005, p.35); pero al referirse la conceptualización presentada sobre *bienes*, alude a que son

“cosas que las personas de la sociedad creen, por regla general, que es bueno tener o malo no tener, ya se trate de la vida, el espacio, el tiempo, “buenas” escuelas, “buenos” trabajos, riqueza, categoría social, poder, control o cualquier otra cosa” (ibídem, p.35);

Hecho el alcance, los símbolos patrios tienen otorgación valórica y apreciativa positiva, un valor agregado e inherente a la construcción del ser ciudadano en un ecosistema. Lo “bueno” del respeto frente a tal o cual elemento, se ampara bajo lo que es la ideología y, a su vez, asocia el concepto a que los y las docentes ejercen en su “enseñanza” implícita o indirecta. Ideología y Hegemonías nuevamente se nos cruzan en el análisis. Veamos más relatos, pero ahora, desde la óptica de los y las jóvenes chilenos.

E: No te ha tocado aplicarlo. Oye, ¿tú crees que lo que te enseñan acá está ligado a lo que pasa acá en Chile, a la realidad que vivimos como sociedad?

R: Sí.

E: ¿Sí? ¿Por qué? ¿Cómo lo relacionas tú?

R: Con los conflictos que hay.

E: ¿Qué conflictos?

R: Políticos.

E: Ya.

R: Por ejemplo, con el paro que hubo, y ahí...

E: ¿De profesores?

R: Sí.

E: Ya.

R: Ahí entendí un poco por qué lo estaban los profes, porque yo lo estaba criticando.

E: ¿En serio?

R: Sí.

E: No poh.

R: En eso, en lo político.

E: Y los profesores, además, ¿ellos mismos te enseñan, los profesores se han preocupado de formarlos también como ciudadanos, que conozcan políticamente el país, las instituciones? ¿Los forman en ese sentido como ciudadanos?

R: Poco, no...

E: ¿Poco? ¿Pero es porque no hay un...? Te pregunto, ¿es porque no hay tal vez una materia que a ustedes... sea dedicada a enseñarles esto?

R: No hay una materia.” (2_EM)

En este caso, visualizamos contradicciones que pueden resultar “naturales” si consideramos que, en la juventud los procesos psico-sociales y biológicos se cruzan en la medida del crecimiento de ellos, dando pie a que también, puedan ir recreando sus discursos en tanto los análisis que vayan realizando según la experiencia y, en el mejor de los casos, el deseo de indagar a más profundidad las temáticas asociadas a formación ciudadana y política.

Ella comprende que, un movimiento social responde a un algo “político” pero, a su vez, escinde eso de cómo los profesores despliegan los dispositivos o artefactos para poder generar dicha capacidad de abstracción analítica sociopolítica en ellos. Sin embargo, ese mismo elemento, nos permite relevar la negación de los saberes asociados a lo y la política nacional como también, lo referente a lo que resulta, a final de cuentas, ser un Ciudadano; empero, también esa negación, es

un corolario de cómo los y las docentes ejercen en estos jóvenes una anulación en tanto participación activa en esa categoría frente al ecosistema. Los jóvenes no son ciudadanos frente a sus ojos pues, por rango etario y si queremos ser más osados, no poseen las capacidades ni facultades para poder ejercer como tal: seres incapacitados, desconocedores, no facultados. Para eso, podríamos utilizar las categorías y propuestas que aludimos en el marco teórico y que esboza Marshall al respecto de la participación política de los y las jóvenes, y como ellos se ven discriminados y excluidos para dichas prácticas democráticas del Sistema.

E: (...) Oye, cuéntame, esta cuestión, o sea, aquí en el CEIA, lo que te enseñan, como para ir cerrando, ¿te ha enseñado por ejemplo temas políticos o ciudadanos, del tema de las votaciones o como funciona políticamente el país?

R: Sí, la profesora estaba viendo últimamente eso, ha pasado todo eso la señorita...

E: ¿Y tú crees que te sirve para...? Porque ahora están ustedes con voto voluntario, pero inscripción automática. ¿Te va servir en algún momento, no sé poh, cuando tengas que tomar una decisión para saber por quién votar? ¿te está sirviendo esto, lo que te están enseñando?

R: Si poh, yo igual entiendo ya... como que ya estoy cachando lo de los tiempos de antes...

E: Ya...

R: Igual como que, no sé poh, aquí me dicen algo “es que mi abuelo era de pinocho, esos milicos” ...

E: Ah ya...

R: Era milico, entonces aquí me hablan unos y ahí me habla otro, así como que...

E: Tienes la ensalada en la cabeza...

R: Si...” (1_EH).

Para este caso masculino, se sitúa como sujeto en medio de una dialéctica discursiva imbricada entre lo que se enseña en el CEIA y el influjo inexorable por parte de su familia. Las construcciones de lo político por tanto de las ideologías, como a su vez, del cuerpo axiomático intersubjetivo del sujeto, se ven mediadas como antes mencionamos, por el lenguaje como representación de los eventos psico-sociales. De esta forma, las narrativas biográficas de su familia en tirantez con lo que se enseña en el CEIA, entra en una especie de juego para este joven, llevándolo a tensionar e interrelacionar las veredas que se le presentan sobre las construcciones de los procesos históricos nacionales. Apelamos a procesos madurativos en la abstracción de la comprensión de los fenómenos en cuanto interrelacionar en forma progresiva y, sustantiva, sobre el pasado y su actualidad. Esto dentro del marco de la Historia y su Pedagogía, es la elaboración individual del Pensamiento Histórico: aprendo a nivel experiencial o a nivel de información de acceso, la proceso y, por consiguiente, entiendo las trayectorias de los procesos históricos para llegar a la comprensión de la realidad actual, de lo contemporáneo, como resultante de la conjunción de hitos biográficos sociales y políticos nacionales, en este caso. Héctor Herrera Cajas (1930-1997),

Historiador chileno dedicado a la Historia Antigua en específico a la Bizantina, planteaba el “misterio del pasado”:

“Primero, la historia como *misterio del pasado*: misterioso por la *complejidad* de su realidad que puede, sólo parcialmente, ser recreada por el historiador; complejidad que nos habla también del presente, pues si reconocemos el pasado como complejo es porque dicha condición la heredó de su complicada configuración en tanto presente; complejidad que deviene no sólo del juego y disposición de las circunstancias impuestas o brindadas al ser -individuo, llamado a la presencia-, sino, principalmente, del modo en que su espíritu las asume o las desdeña, las aprovecha y usa, o las altera, convocando incluso otras –impensadas, a veces, cuando solo se mira el presente desde lo dado- que van constituyendo –configurando- un *complejo presente*; decidido –libre y soberanamente- al interior de la conciencia y, por lo mismo, único y original.” (Corti, P., s.f., p.15).

Por tanto, para comprender las construcciones psico-sociales asociadas a la Formación Ciudadana como a la/lo Político, debemos entender que se ven irreductiblemente asociadas al Pensamiento Sociohistórico bajo consensos en esa comunidad imaginaria o, en núcleos más cerrados pero que, inexorable, tributan a un pensamiento colectivo. Estas configuraciones psico-histórico-sociales y que, mediadas por el lenguaje recreativo de las realidades intersubjetivas, *presentes complejos* en tanto por su configuración propia, personal e intransferible se aprecian en los discursos y narrativas individuales de cada sujeto entrevistado. Aun teniendo estas reconfiguraciones desde los y las jóvenes –válidas absolutamente- parece ser que, frente a su entorno próximo en el contexto educativo, son invisibilizadas, anuladas y cuestionadas bajo la premisa de su “juventud”, retomando lo que postula Marshall. A su vez, si consideramos que estos cuestionamientos puedan venir desde un discurso hegemónico y con dispositivos de control y condicionamiento emanado desde el profesorado, sumando el contexto envolvente de la Pobreza –y su condición casi inherente de “ignorancia” atribuida de forma yuxtapuesta a lo hegemónico- la modificación o tensión interna del pensar y percepciones, se ve en procesos transformativos en torno a las culturas imperantes, a un capital simbólico específico y direccionado. Los discursos de los y las docentes –hipotéticamente en este estudio de caso, pero que desarrollaremos en el apartado respectivo- pueden recaer en un adoctrinamiento en base a las jerarquías y monopolio de un conocimiento validado y certificado por sus credenciales profesionales como profesores; como profesores que tienen el *deber* de enseñar,

el *deber* de formar, el *deber* de guiar a los y las estudiantes concibiéndolos como un receptáculo de conocimientos propios, auto validados o validados por sus pares, para dar una estructuración del pensar juvenil y en los niños y niñas.

Sin embargo, hay intereses personales que resultan ser vehículo y por tanto un catalizador para ser y posicionarse en un querer conocer y adentrarse a temas específicos. Por ejemplo, este segmento nos otorga este insumo:

E: Buena. Ya yéndonos a un lado más político, ¿tú crees que acá lo que te enseñan en el CEIA te sirve para ser ciudadano?
R: Sí.
E: ¿Cómo? Cuéntame.
R: O sea, no sé si le entendí, pero...
E: No sé poh, para tomar tus decisiones ciudadanas, políticas, por quién votar, tal vez meterte en algún debate sobre la realidad nacional, que la Bachelet, no sé. ¿Te ha ayudado lo que te enseñan acá para meterte tal vez en esas discusiones, en esas decisiones? O sea, todavía tenemos 16 años, pero proyectándonos a futuro.
R: Es que a mí no me gusta eso de la política. Veo algunos temas que me interesan no más.
E: ¿Cómo cuáles? La economía.
R: Por ser, la legalización...
E: De la marihuana.
R: Claro, a mí me interesa caleta eso y me gusta leer sobre eso. Entonces, me gusta aprender de ese tema.
E: ¿Y el CEIA ha aportado algo en ti con este debate de la legalización de la marihuana?
R: O sea sí, porque le he preguntado a profes “profe, esto ¿por qué es tan así?”, me comentan y todo, y como cosas que no entiendo les pregunto, como saben más.
E: Pero a nivel de contenido, que te instruyan sobre el sistema político...
R: Ah, no.
E: ¿Nunca?
R: No.” (2_EH)

Acá visualizamos que, el interés personal y que es total y absolutamente interrelacionado y vinculante a un contexto de Pobreza (y lo asociado al concepto), da soporte a un vehículo del querer aprender, de instruirse y manejar temas específicos en lo político, lo legislativo y cómo esto puede ser beneficioso en lo personal como en lo colectivo. En este caso, en donde la legislación en torno a la legalización de la Marihuana (consumo, porte y cultivo) es de sumo interés del caso, genera instancias de indagación con otros sujetos de la comunidad educativa para, así, poder ir teniendo guías, ópticas y opiniones al respecto, como también insumos específicos y objetivos que van de la mano de los procesos legislativos del Sistema Político del país. Para este joven que durante la entrevista declara que es asiduo al consumo de sustancias ilícitas en forma cotidiana, ciertamente un tema de esta categoría y que es asociado a los procesos políticos y legislativos, resulta de importancia

en directa correlación con su dependencia a las drogas y como él gestiona ello en su configuración política, social y cultural. La drogadicción en un contexto de vulneración de Derechos resulta para el consenso colectivo plantearse como un *sine qua non* que, no de facto, pueda ser una generalidad, pero tampoco una reducción en tanto a lo real que pueda vivirse en estos sectores –geográficos y demográficos- catalogados “marginales”.

Por otro lado, la Formación Ciudadana y Política vehiculizada por la enseñanza de contenidos o aprendizajes esperados según los sectores y subsectores curriculares, puede plantearse desde una “Educación Bancaria”, tal como lo postula Paulo Freire. Es una reducción de los espacios y saberes de la comunidad para generar una perspectiva en vista del mercado y, con ello, proporcionar una mano de obra calificada “de baja calidad”, permitiendo las perpetuaciones de las desigualdades sociales, por tanto, de la Injusticia Social. Esto combinado con la Pobreza que subyuga las realidades de los y las jóvenes, puede plantearse incluso como un elemento nutritivo en perspectiva de la reinserción laboral operacional y concreta de ellos y ellas, para poder de esta manera, otorgar sustentos económicos a sus hogares como a sí mismos, integrando a la configuración psico-social los elementos del Sistema Económico impuesto tanto por los artefactos estatales como los privados. En este relato podremos visualizar ello:

E: Buena. Oye, ¿y tú crees que lo que te enseñan acá, sea de historia, sea de inserción laboral, cualquier cosa de todas asignaturas que tienes, te ayudan a formarte a ti como ciudadano?

R: Sí.

E: ¿Por qué?

R: Porque, a ver, cómo le explico...

E: Expláyate, todo lo que quieras decir.

R: Es que no sé cómo explicarlo, ese es el drama.

E: Ejemplifica en algo porque tú ya estás con 17, te quedan... ¿cuándo cumples los 18?

R: Aquí, el 24 de octubre.

E: Ah, el 24 octubre. 24 de octubre, inscripción automática...

R: Al fin puedo salir a trabajar.

E: Claro, tu mamá no tiene que firmarte, que eso también es formación ciudadana, por ejemplo.

R: Aparte es tanto el trabajo netamente por el tiempo hasta que me vaya al servicio.

E: Ah, te vas a ir al servicio más encima...

R: Sí, más encima estoy inscrito ya.

E: Estas de voluntario.

R: Es que me fui a inscribir a los 16 y no me dejaron, por netamente por ser chico y aparte mi papá no me quiso dar la firma para irme.

E: Sí poh, porque ahí pueden terminar tercero y cuarto medio.

R: Hacen medio el año de estudio y los ejercicios normal de la milicia y después el otro año...

E: Sí. Oye, pero... ¿cuál fue la pregunta antes que me dijeras eso?

R: Cómo te sirve como ciudadano.

E: Ah, eso, si te sirve para formarte como ciudadano, para cachar el sistema político...

R: No tanto el sistema político, sino lo que te enseña el profe (...), lo que es del lado laboral.”
(3_EH).

Para él, la relación establecida entre el contenido curricular y lo político tanto como lo ciudadano, lo lleva a cuasi advocar ipso facto elementos como acceder al mercado laboral sin tener que recurrir a las firmas de los tutelares legales, como también la posibilidad de ingresar al Servicio Militar de Chile, bajo los requerimientos exigidos para ello. Visualiza y percibe evidente que, lo que le enseñan cuando se plantea la pregunta expuesta, le servirá para “lo que es del lado laboral”, comprobando que la formación en torno a lo que es el concepto de “Educación Bancaria”, como un acto pedagógico político-social-cultural, es hegemónico en el discurso de nuestro caso. Irreductiblemente devela que los docentes ejercen una narrativa ideológica arraigada en las habilitaciones sociolaborales para que, estos jóvenes que aún sin estar legalmente permitido, puedan ingresar al mercado del trabajo, pues en vista que ellos están en contexto de una Pobreza ecosistémica, lo plantean desde un ser-estar válido y proyectivo para sus vidas. Un “aprendizaje para y a lo largo de la vida”, casi. Sin embargo, esto no se aleja, al contrario, es sumamente cercano a las pretensiones que tiene la UNESCO en las declaraciones que van asociadas a la EPJA a nivel mundial, estableciendo como puntos fundantes y estratégicos que, la entrega de herramientas y competencias socio-laborales, son un elemento base para que las naciones tengan un desarrollo económico sostenido y sustentable en sus territorios y, que esto tenga impacto en los demás países para generar economías interrelacionadas, cohesionadas y sinérgicas entre sí, para que de esta manera, puedan otorgar un bienestar a sus comunidades sociales; pero ¿qué paradigma económico es bajo el cual se ampara dicho interés? Ciertamente apostamos por una Economía Libre de Mercado, Neoliberalismo y Capitalismo Contemporáneo, forjando y perpetuando como ya mencionamos, de acuerdo a sus construcciones epistemológicas, las diferencias e injusticias sociales en tanto generación de “mano de obra barata” para ser serviles a las altas cúpulas socioeconómicas y que poseen los monopolios económicos de las naciones de los Estados Liberales.

Las necesidades de estos jóvenes, anidadas en lo que es la precarización estructural de sus vidas (pobreza), de sus contextos, de sus realidades tanto dentro como fuera del CEIA, son condicionantes para que las situaciones de Injusticia Social velen por dar configuración cuanto al veto y anulación como sujetos ciudadanos y políticamente activos en sus territorios como en la Estructura Sociopolítica.

Para Spicker (2009), existe una polisémica de Pobreza anidada en 12 grupos de significados:

1. La pobreza como un “concepto material”, en donde “la población es pobre porque no tiene algo que necesita, o cuando carece de los recursos para acceder a las cosas que necesita” (p.292); coadyuvándose de elementos como “necesidad”, “patrón de privaciones”, “limitación de recursos”.
2. La pobreza como “situación económica, resultando ser que esta se ve

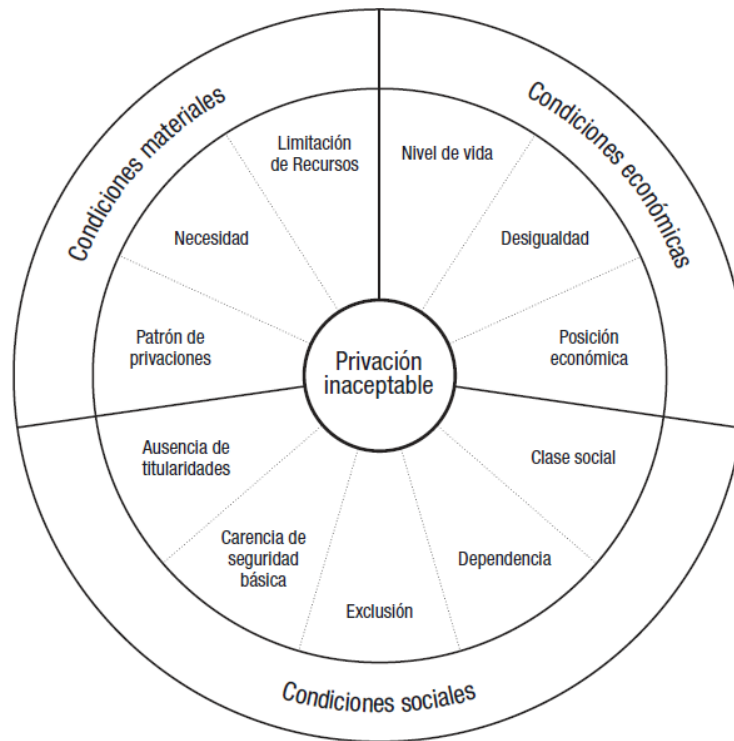
“asociada a una falta de recursos, también puede ser entendida en términos económicos. Uno de los enfoques más utilizados para medir la pobreza es el de los ingresos, a tal punto que algunos científicos sociales consideran que la pobreza es equivalente de bajos ingresos” (p.294),

en la que los conceptos de “nivel de vida”, “desigualdad” y, “posición económica” están presentes. En esta última, se atribuye el constructo de “clase” y de las “condiciones sociales, desarrollando elementos de “clase social”, “dependencia” (respecto a los beneficios que otorga el aparato estatal en tanto carencias inherentes), “carencias de seguridad básica” (como necesidad y vulnerabilidad ante los riesgos sociales), “ausencia de titularidades” (falta de derechos) y, por último “exclusión”. Este último

“afecta a individuos, personas y áreas geográficas; puede ser vista no solo en términos de niveles de ingreso, sino también vinculada a cuestiones como salud, educación, acceso a servicios, vivienda y deuda. De ese modo, los fenómenos que se derivan de la exclusión social incluyen: el resurgimiento de los que viven sin vivienda; crisis urbanas; tensiones étnicas; aumento del desempleo de largo plazo; altos niveles persistentes de pobreza” (Tiemann, 1993 en Spicker, Op. Cit., p.299).

Nos interesa exponer estos dos constructos semánticos alrededor de lo que es Pobreza, sin embargo y tomándonos de Spicker y sin ir en desmedro de las otras restantes, es que graficaremos cómo se interrelacionan factores elementales para los diferentes conceptos de Pobreza (p.302):

Aspectos similares en diferentes conceptos de pobreza



Por tanto, la Pobreza y visualizando la gráfica presentada, es que identificamos elementos base que, los relatos de forma transversal de todos los informantes claves entrevistados se ven en evidencia considerando tanto este apéndice como el que nos antecede. Hecha las precisiones conceptuales asociadas a la Pobreza, es que hacemos alcance a otro constructo que consideramos pertinente generar su planteamiento en este análisis.

La Justicia Social tomada desde la Teoría de la Justicia Social de Rawls (1971), nos permite sumar al análisis un elemento de discusión importante, a nuestro parecer. Pues la “Justicia es una palabra con una carga teórica e histórica que esconde discursos y prácticas que los afirman, combaten o tensionan. Hoy se teje junto a otras como ciudadanía, democracia, bienestar, comunidad, reconocimiento, derechos, equidad, etc., (...)” (Vidal, P., 2009, p.226), constructos teórico-epistémicos que hemos imbricado en el marco teórico que nos antecede. Si bien los usos que se ha dado a lo que es Justicia Social desde las Ciencias Sociales y Humanidades,

“sí se observa a la luz de los fenómenos regresivos de la sociedad contemporánea, donde el creciente aumento de la pobreza, la permanente violación de los derechos sociales, económicos, políticos, culturales y ambientales, el aumento de la desigualdad entre países y al interior de estos, es parte del paisaje que viven millones de personas” (ídem).

Para Rawls, la Justicia es la primera virtud de las instituciones sociales, otorgando un valor mayor, pues estas se hallan ordenadas, estables o eficientes, por tanto y por defecto, justas y, de no serlo, han de ser sometidas a reformulación o, de lo contrario, invalidadas por las sociedades y sus bases democráticas. Esto da un punto inicial y foco que

“la justicia social es la estructura básica de la sociedad y en ello especialmente el modo en que las instituciones sociales distribuyen deberes y derechos al interior de la sociedad. Reconoce que a través de ellas se pueden favorecer o no ciertas posiciones iniciales en que se encuentran los sujetos en la sociedad, o crear desigualdades entre las personas –por cierto no justificadas en el mérito o el desmerecimiento- que indudablemente influirán en las expectativas de vida que tengan” (Vidal, P. Op. Cit., p.228).

A su vez, el autor plantea que

“concibe una idea de sociedad definida como una asociación de personas que reconocer ciertas reglas o pautas públicas de conducta, de orden obligatorias que permiten relacionarse y actuar. Estima que tales normas especifican un cierto sistema de cooperación que permite promover el bienestar de aquellos que participan del.” (ídem).

De esta forma y hechas las precisiones conceptuales anteriores, es que recurrimos a la Injusticia Social, para desvelar pues que, la “pobreza”, “marginación”, “exclusión” y dando por resultado la “invisibilización” de las juventudes, por cierto, desde una perspectiva *adultocéntrica*, nos expone cómo, en forma sustantiva y sistemática, ellos y ellas (jóvenes) se les ha integrado y reconfigurado los procesos psico-biosociales e histórico-políticos en tanto concreción de lo hegemónico en lo ideológico y sus artefactos al interior de las unidades educativas. Recurriendo a lo que ya hemos expuesto como la *Fenomenología de la Escuela Pública* desde Illich, los

adoctrinamientos en torno a lo hegemónico en sus distintos y diversos estratos de concreción, emanados desde los discursos de los profesores (según categorías ofrecidas por el autor aludido) resultan ser moralistas, generador de rituales para el cumplimiento de las normas para el inicio de las vidas, domesticación del alumnado y sus visiones de verdad y sentido de lo justo, y otros elementos que mencionamos y desarrollamos a profundidad en el marco teórico de esta investigación. Es desde ahí que, exponemos la preocupante relación existente entre lo curricular como dispositivo prescrito y determinante de los “saberes” arraigados en lo hegemónico, la concreción de estos mediante los discursos ideológicos de los y las docentes y, como esto logra permear las vidas de los y las estudiantes, generando percepciones desdibujadas y que aportan a la anulación de su integración a las esferas de lo público, de la/lo político y, por consiguiente, la construcción intersubjetiva, intransferible y auto determinante de las juventudes como un sujeto político-ciudadano validado, participante y actor constituyente de las masas nacionales que pueden ejercer tal ejercicio de la ciudadanía.

Los pensamientos y narrativas desde los y las docentes –que inferimos son tal- y que en ellas imbrican de forma implícita la Pobreza y un desdibujado concepto de Justicia Social, generan tanto artefactos como dispositivos condicionantes de lo antes declarado. La auto atribución como agentes mesiánicos desde una postura iluminista y materialista de lo que enseñan, practican y despliegan en el metalenguaje, presentan escenarios favorables para depurar en los y las jóvenes un comportamiento arraigado en lo normado (lo ideológico), socialmente impuesto y consensuado (lo hegemónico), dando forma a un ciudadano específico pero, a su vez, invalidado por multifactorialidades que se entrelazan con la pobreza, el desconocimiento de las reglas del juego democrático y de las bases políticas de cada país, de su país y, claramente, por la juventud de sus personas en tanto ser-estar en ese ecosistema educativo, contexto próximo y, claramente, nacional.

Es por todo lo anterior analizado y, en síntesis, es que apostamos y declaramos que, la juventud y, estos jóvenes, son invisibilizados, anulados e impedidos de tal proceso psico-biosocial e histórico inherente a sus desarrollos vitales, los que son intervenidos por el metarrelato y metalenguajes deliberativos ejercidos desde las jerarquías educativas. Esto, dentro de un marco que es contextual y determinante para estas juventudes, pues otorgan dispositivos hegemónicos e ideológicos afín de obstaculizar para que puedan, en efecto, autogenerar en ellos dicho sentir, pensar, percibir y vivir como actores sociopolíticos y contenedores de las soberanías de las naciones otorgando, por defecto, la exclusión de todo acto participativo en la democracia de los países, de la

democracia chilena, en nuestro caso. Apelamos a que la juventud y la adolescencia, si bien puede ser criminalizada y enjuiciada dentro de marcos jurídicos bajo la Ley 20.084 (la que resulta enajenante y alienante de sus *seres*), también han y deben de ser sujetos conscientes de sus derechos, de sus beneficios, de sus justicias y escenarios individuales-colectivos, para dar como corolario en tanto acto reflexivo crítico sobre el sistema sociopolítico, como actores en este, actores reales, que deberían ser considerados como Ciudadanos y percibir una Formación Ciudadana que apunte sin duda alguna a la Justicia Social, a la Equidad, erradicación de las lógicas de mercado neoliberales y se camine a una sociedad emancipada de las opresiones hegemónicas. Apelamos, a la validación total, completa y en sus más amplios estratos y espectros, a las juventudes y jóvenes de nuestro país: sujetos ciudadanos, sujetos visibles frente al Sistema con sus necesidades-requerimientos-intereses y, claramente, como personas en tanto dignidad humana y consideración de esto en la elaboración de Políticas Públicas que rescaten y eleven todo lo que significa ser-estar como joven en un Sistema Sociopolítico en sus esferas públicas y privadas.

Aseguramiento de la adquisición del “capital cultural” en los y las jóvenes mediante el Currículum: transculturización, adoctrinamiento, condicionamiento y normalización del ser-estar de las juventudes en el Ecosistema.

Prosiguiendo con el análisis de nuestros y nuestras jóvenes es que, en este último apartado, nos hemos de remitir en cómo el “capital cultural” que nos “asegura” el Currículum prescrito como documento oficial, es implantado en los y las jóvenes de la Educación de Adultos de este CEIA. Durante todo el marco teórico de Currículum y lo que subyace a este, los constructos enunciados en el subtítulo presente se han ido develando en este código axial (extenso, pero que, por cierto, aborda los espectros detectados) de acuerdo a las entrevistas de cada caso relevado por la suscrita.

Si bien el documento oficial comprendido como “Currículum”, se encuentra mediado por la praxis pedagógica en aula y, a su vez, en cada espacio de la unidad educativa por diversos artefactos y dispositivos de control, normatividad e imaginarios. Por tanto, la interpretación y asociación del “contenido” con el ejercicio en tanto enseñanza, está determinado más que por un “saber específico”, es por cómo el o la docente, ha de impartirlo en distintos estratos psico-socio-cognoscentes en los estudiantes. La “biopolítica de las aulas” se ve desplegada en su más completa y magna expresión y concreción, en donde dicho documento, una selectividad de saberes

comprendido como “capital cultural”, tiene por fin asegurar la adquisición y normatividad de las estructuras individuales y colectivas de los y las estudiantes, fijándonos en específico, en las juventudes. La normatividad ofrecida y enseñada respecto de las disciplinas, las asignaturas, los sectores y subsectores, se tornan una sustancialidad en las juventudes como un “saber legítimo” y, por tanto, reconocido frente a la sociedad. Esta normatividad y adoctrinamiento emanado desde el Currículum, mediado por el metarrelato pedagógico y sus identidades docentes, es esencial para comprender cómo estos jóvenes han ido integrando en sus estructuras psico-cognoscentes lo establecido tanto por el documento como por lo interpretado y enseñado por los docentes. Esto podríamos plantearlo, a su vez, como experiencias subjetivas entre los sujetos.

En este apartado observaremos la valoración sobre el aprendizaje posible de lograr, la significación del aprendizaje-enseñanza percibido, las motivaciones o vehículos para el querer aprender y ser-estar en dicho ecosistema y otros más, como el despliegue de los dispositivos curriculares que dirigen explícitamente la adquisición de aprendizajes y, también, otros elementos que develarán cómo la EPJA se torna para ellos y ellas, una segunda oportunidad y, concreta a su vez, que la Educación Regular de Chile ha fracasado.

Por ejemplo, para la importancia del contenido disciplinar por parte de los y las jóvenes, nos encontramos con estos relatos:

“E: Pero a nivel de conocimientos, de lo que te han enseñado los profesores en la sala de clases, ¿en tu vida te ha servido de algo? Para comprender tal vez la cultura o comprender, no sé, tal vez vas a la feria “ah, verdad esto es una fracción”, cosas así...”

R: Sí, claro sí. Me ha ayudado mucho lo que es lenguaje ya que ciertos dialectos que se usan acá yo no los comprendo, ciertas frases, ciertas cosas yo no las comprendo, me ha ayudado bastante en mi uso diario. También en matemáticas he aprendido bastante, he aprendido a sacar el descuento y lo que es eso, también me ha ayudado bastante a comprender esas cosas. Sí, creo que me ha ayudado bastante y también en la parte de... ¿cómo se llama esta clase? La clase social, no me acuerdo cómo se llama...” (1_EM).

Aquí, nuestro caso citado releva que, contenidos asociados a matemáticas y lenguaje le resulta importante para desenvolverse en la vida en sociedad desde una perspectiva utilitarista e instrumental. Si bien podemos hacer el alcance de que esto puede ser un aprendizaje significativo, resulta que, en perspectiva, el aprendizaje radica en una *Educación Bancaria*, propendiendo a la adquisición de artefactos mediadores entre el sujeto y la sociedad que perpetúan inequidades sociales. Para esta joven, la adquisición de estos dispositivos resulta preponderante para poder

realizar menesteres cotidianos, sin mayor cuestionamiento ni críticas frente a la finalidad explícita e implícita de esta enseñanza. Sin embargo, este mismo caso presenta una dificultad en asignaturas de las que ella misma articula para su interacción social:

“R: Bueno, lo que siempre ha costado es matemáticas, pero igual encuentro que es bastante simple y le puedo entender ...” (1_EM).

Aplica elementos puntuales sobre lo que aprende en la asignatura aludida, aun así, para ella presenta una dificultad. Anteriormente hemos abordado que, si bien existen complejidades para la adquisición de contenidos, se ha visualizado un acompañamiento por parte del cuerpo docente de cada subsector para con sus estudiantes, pero no desde una crítica reflexiva, sino, instrumentalista. Hay otros casos que rescatan sus aprendizajes para aplicarlos en la vida privada:

E: Oye, ¿esto te sirve para aplicarlo en tu vida familiar lo que han ido viendo en convivencia social?

R: Sí.

E: ¿En qué sentido o de qué forma?

R: También nos han hablado de tolerancia, entonces, de ser tolerante con las personas.

E: ¿Con quién?

R: ¿Ah?

E: Con la familia entera.

R: Sí, ser más... entender más los problemas de los demás, no criticar tanto.

E: Y esto también de lo que has visto en convivencia social, en un contexto de que cuidas a tu sobrino, ¿te ha ayudado en algo?

R: Sí, sí.

E: ¿Cómo te ha ayudado?

R: Tolerar a los niñitos cuando se portan [mal]...” (2_EM).

Aquí ya nos adentramos en las asignaturas del área de Formación Instrumental. Nuestra sujeta del caso suscrito, nos habla del subsector de Convivencia Social. Esta asignatura plantea en sus fundamentos y presentación la imperante necesidad de otorgar herramientas, formas y modos de cómo los y las estudiantes que la perciben, *aprendan* a comportarse en su ecosistema, de acuerdo con normativas y estructuraciones impositivas, de lo consensuado a nivel social. Sin embargo, la presentación de Convivencia Social versa que “tiene como propósito desarrollar en los estudiantes adultos y adultas, la capacidad de establecer relaciones sociales y humanas de calidad, fundadas en la tolerancia y el respeto de los demás” (MINEDUC, 2007, p.9). Solo en estas líneas logramos dar con dos puntos que deseamos destacar: a) se dirige a estudiantes en etapa adulta, conllevando una invisibilización de la población juvenil sub-18 años; b) las relaciones humanas se ven mediadas por “calidad” que, en estricto sentido, respecta a una métrica y que esta asignatura imbrica como un algo que cuantificar mediante calificaciones. El punto (a) que mencionamos es transversal en todo

el escrito de Presentación que se despliega en la página 9 del programa de estudios y, también, la tónica de la métrica y lo cuantitativo a observar. Esa misma presentación del programa de estudios, expresa en varios párrafos el concepto “competencias”, atribuyendo que el comportamiento humano modelado en tanto artefactos socioculturales y políticos, es una habilidad, una capacidad que puede y debe ser enseñada en espacios educativos.

“La formación de sujetos capaces de convivir armónicamente es un proceso que incluye la apropiación de conocimientos y de habilidades que se desenvuelven en el plano social, y de valores y actitudes que promuevan el reconocimiento y respeto del otro, como un legítimo otro. En virtud de esto se ha levantado los objetivos y contenidos de cada uno de los focos temáticos en los que se ha organizado el sector” (idem).

Establecemos que el análisis documental en profundidad es un apartado que encontrarán más adelante en esta investigación, pero haremos un rescate de ciertos segmentos que nos resultan un punto de inflexión para comprender e imbricar los discursos con el documento. Hecha la aclaratoria y alcance, es que, en vista a que este currículo es impartido a jóvenes, podemos develar lo siguiente:

- a) Las convivencias humanas en el contexto de la EPJA en su estrato curricular, se ancla y es dable en tanto a conocimientos y habilidades. Un conocimiento y habilidad que está estipulada en documento que, entendiéndose desde nuestra vereda epistemológica, es un currículo que perpetúa estructuras hegemónicas e ideológicas supeditadas y subsumidas a las cúpulas sea de expertos técnicos curriculares y a lo que, impositivamente, se ve instaurado históricamente por una normativa en tanto “capital cultural” y simbólico por parte de las élites. Lo que la élite encuentra correcto, pertinente, es lo que otorga luz y civilidad a los que, a ojos de ellos, no lo son. Entonces, a la luz de este análisis, quienes están en la EPJA son personas incivilizadas, que requieren un adoctrinamiento, moralización y una estructuración conductual condicional desde la supraestructura sociocultural. Esto casi podríamos relevarlo en perspectiva histórica e historiográfica, cuando en el s. XIX Andrés Bello y Sarmiento, sobre todo este último, hablan de la barbarie y la iluminación del *pueblo-pópulo* para poder generar una sociedad de bien. Diego Portales en su cuerpo epistolar

también alude a que este pueblo (chileno) no tiene la suficiente educación para sistemas políticos de avanzada —para esa época— como lo es la democracia. Un “debate” dieciochesco y decimonónico que, siendo ya siglo XXI, ha dado continuidad transversalmente y se ha anidado en el sistema escolar nacional. El orden como símbolo inequívoco de la higienización y educación de las masas, para normalizar y dar cuadratura del ser-estar en un ecosistema mediado por lo cultural hegemónico opresor.

- b) Los valores y actitudes que promueven el reconocimiento y respeto del otro, como un legítimo otro, se contraponen ontológicamente en las declaratorias que el Ministerio de Educación ha vertido sobre la integración (no inclusión) de las juventudes al sistema de la EPJA. Durante el desarrollo de todos los programas de estudios de Formación Instrumental, se habla de los y las estudiantes adultos, invisibilizando a los y las jóvenes que también son parte de la sustancia demográfica de este sistema. La constante de esta supresión de estos actores juveniles nos lleva a decir que la pertinencia curricular entre ellos es inexistente, pues no considera sus realidades intersubjetivas ni espacios de convivencia efectiva y real. Por otro lado, la dominación por sobre los cuerpos y mentalidades de los y las adultas, entendiéndose que estas personas poseen una vida ya recorrida, trayectorias movilizadas en un entorno desde años, deben ser reformuladas en base a un contenido dirigido a ellos y ellas. Plantear a un adulto como *incivilizado*, una horda barbárica por no haber dado cumplimiento a una escolaridad a tiempo es infantilizar, reducir, minimizar y, por cierto, anular sus vidas, sus axiomas y marcos deontológicos. Preocupante resulta que el corolario de estos dos puntos converge en cómo el currículum se impone en artefacto de control afín de moralizar las masas populares ajenas a lo que sería una *sociedad modelo*.
- c) Sumando los puntos anteriores, el que el modelamiento e higienización de los comportamientos humanos de los y las estudiantes de la EPJA transversalmente, se subsumen a contenidos y objetivos en el marco de un currículum es, inexorablemente, una apelación al condicionamiento clásico siguiendo la propuesta de Pavlov: estímulo, respuesta, premio. Estímulo emanado desde los contenidos y su implantación en cada estudiante, su respuesta basada en actuar acorde a lo impositivo, premio radicado en las calificaciones-métricas-cuantitativo. Un ciclo *ad infinitum* en este subsector y en los otros asociados a la Formación Instrumental. Empero y tomando lo que el MINEDUC viene impulsando y publicado a modo *vox populi*, el aprendizaje se ve orientado desde la psicología histórico-constructivista de Vygotsky, el que plantea que el ser humano es hijo y producto de sus

trayectorias sociohistóricas, en donde (A) como primer símbolo llega a (B) siendo el sujeto, dando por producto (C) el significante. Por tanto, las experiencias subjetivas de los sujetos, basándonos en la propuesta del psicólogo ruso, se han de ver mediadas por artefactos de significantes sociales y resignificados por el sujeto, en donde es el aprendizaje el que impulsa el desarrollo psico-social; contraponiéndose a Jean Piaget el que postula que es el desarrollo psico-biosocial el que antecede como condición y camino para lograr aprendizaje. Aún en veredas de la teoría social de la psicología del desarrollo y el aprendizaje de Piaget y Vygotsky, que se ven imbricadas en los discursos técnico-curriculares de los documentos, en lo práctico y concreto, se ven más del lado de Pavlov. Condicionar para moderar, higienizar, moldear e intervenir comportamientos de acuerdo con un dispositivo y artefacto específico: en este caso un currículum hegemónico, represor y elitista.

E: Era eso más que nada. Oye, tengo muchas preguntas, ¿tú crees que el estar en la educación de adultos o que la educación te ayuda para insertarte a nivel laboral?

R: Sí.

E: ¿Cómo? ¿Cómo te ayuda?

R: No sé qué responder.

E: Pero ejemplifícame, no sé poh, en qué te ayuda por ejemplo o que asignatura te ha ayudado.

R: Por ejemplo, a nosotros nos hacen inserción laboral, consumo y calidad y eso nos enseñan harto, así como a hacer currículum y todo eso.

E: Ya, has tenido inserción laboral y consumo y calidad de vida este año.

R: Claro.

E: ¿Qué es lo que han visto en consumo y calidad de vida? Partamos por ahí, es entretenido ese ramo.

R: Ah, no me acuerdo. Voy a buscar en el cuaderno.

E: ¿Pero es lo que están viendo ahora?

R: Sí.

E: El primer semestre vieron inserción laboral.

R: Sí, es que un día nos toca inserción laboral y un día consumo.

E: Ah, lo ven paralelo todo el año.

R: Claro, sí.

E: Ah, ya. Ya, pero ¿qué es lo que te acuerdas? Si tampoco es necesario el cuaderno, no es como exacto.

R: Es que a mí me gusta más cuando nos enseñan así, por ejemplo, de los porcientos, de la plata, de las horas extra, de la hora extraordinaria, todo eso.

E: O sea, te enseñan a manejar el código del trabajo, tus beneficios y derechos como trabajador. ¿Qué más te ha servido a ti? Me dijiste eso, me dijiste que también te habían enseñado a hacer currículum.

R: Sí.

E: ¿Y eso quién lo hace? ¿Te lo enseñan los profesores?

R: Sí, los profesores, los profes.

E: ¿Y eso te ha ayudado para insertarte en la vida laboral?

R: Sí.

E: ¿Sí? Por ejemplo, dame un ejemplo, dame un ejemplo en qué forma te ha ayudado eso o alguna situación de tu pega que tú hayas ocupado esto.

R: ¿Cómo? ¿En el sentido de buscar trabajo?

E: Sí, o tal vez en tu mismo trabajo actual, ¿cómo te ha ayudado esto? El saber esto de los porcentajes, currículum...

R: Claro, si poh, obvio, en saber todos los porcentajes, en saber todo, las horas extras, todo eso.

E: Pero ¿cómo lo has aplicado tú en tu trabajo, todo este conocimiento? Cuando lees, no sé, tal vez tu liquidación de sueldo o cuando te piden que te quedes más, hacer esos cálculos, ¿cómo te ha servido este conocimiento que te han entregado? Porque esto es para el área laboral a final de cuentas ¿cómo te ha servido?

R: Sí, igual bien. Que igual me informo más porque no sabía eso yo de... o sea, sabía que uno podía hacer horas extra pero igual ahora se mejor.” (3_EM).

En el apartado que citamos, la reducción y puntualización sobre la instrumentalización del aprendizaje se refleja en que nuestra sujeta plantea que su foco, explicitado en su relato, se anida en que lo fundamental es el dominio práctico del cálculo de horas extras, porcentajes de réditos y gananciales, como también marcos jurídicos asociados al campo del trabajo. Ella, a posterior refuerza de la siguiente forma:

“E: ¿Nada? Qué más. ¿Tú crees que lo que te enseñan en las asignaturas de formación instrumental, inserción laboral y consumo y calidad de vida en tu caso, están acordes a tus necesidades como joven estudiante?

R: Sí.

E: ¿Por qué?

R: A ver, como le decía antes, que, por ejemplo, ese ramo igual es bueno porque me tiene informada porque igual como que no cachaba mucho de cuánto de pagaban, todo eso.

E: O sea, ¿lo que a ti te enseñan realmente te sirve?

R: Sí.” (3_EM).

Frente a demandas no visualizadas en el currículum, esta estudiante joven que sí ha debido insertarse por factores sociofamiliares al mundo del trabajo tempranamente, rescata lo valioso que le resulta el dominio del saber sobre lo monetario y remuneraciones. Claramente el sistema bajo el cual se calculan los salarios base, netos y líquidos, es una aritmética que difícilmente puede llegar a comprenderse, pues cada organización en la que se ejerza laboralmente hablando, tiene variables como bienestar u otros que alteran los cálculos asociados al salario. Es una información confusa y no muchas veces transparentadas por las instituciones en donde se trabaja, lo que conlleva a que ese desconocimiento presente en un porcentaje bastante alto de los trabajadores a nivel nacional permite de esta forma abusos laborales de horas asociadas al tipo de contrato y un contrato psicológico que afianza más dichas estructuras jerárquicas que ejercen un poder flagelante de los derechos del trabajador, por tanto, atenta a su vez a los Derechos Humanos.

Si hemos de dar un poco vuelta nuestra perspectiva y articularla en favor de las asignaturas, es que los recursos de conocimiento que entrega y también impulsados por el cuerpo docente que las imparte, puede brindar estrategias para que esos estudiantes que trabajan surfeen el sistema y puedan dar luchas internas individuales (y colectivas si están bajo un sindicato) para la dignificación del trabajo, de sus condiciones laborales y humanas. Aun así, defendemos la postura que este currículum por más beneficio instrumental que pueda ofrecer es un predeterminante a forjar mano de obra de baja cualificación y que perpetúa las injusticias sociales y brechas salariales; es decir, perpetúa la pobreza estructural de las personas estudiantes de la EPJA. El tener en dominio o saber el código del trabajo o la Ley 16.744, por ejemplo, no es garante bajo ningún motivo ni circunstancia que el marco jurídico nacional brinde una protección a los y las trabajadoras de nuestro país más aún si estos se hallan bajo el paraguas de la pobreza, el desconocimiento sistémico de la normativa y su implementación en las organizaciones, y su impacto como trabajador/a. Si a esto sumamos el factor “género” y “equidad”, los informes que se han ido emitiendo en los últimos años a nivel internacional como nacional, han dado a conocer que las brechas salariales entre hombres y mujeres son abismales yendo en merma de las mujeres.

A razón de esto, es que parte de los 17 *Sustainable Development Goals* emanados de la Agenda Estratégica para el Desarrollo de *United Nations Development Programme*, se enfocan en la Igualdad de Género (*Gender Equality*- objetivo 5), Trabajo Decente y Crecimiento Económico (*Decent Work and Economic Growth*- objetivo 8) y Reducción de las Desigualdades (*Reduced Inequalities*- objetivo 10). También estas brechas de género lo podemos observar gracias al “Nuevo Mapa del Poder y Género en Chile (1995-2018)” elaborado también por la PNUD, en el que a diversos estratos va ahondando cómo la mujer en su condición de ciudadana, sujeta de derechos y de actor socio-política importante, se ve relegada simbólica, económica, cultural, social y políticamente de muchos espacios, los que son gobernados por hombres; este informe se impulsa desde el Objetivo 5 de los Objetivos para el Desarrollo Sustentable.

La propuesta por parte de la PNUD en los campos que enunciamos, a excepción de Género, pero enfocada en lo que es el *desarrollo económico sostenible y sustentable* por parte de las economías regionales y globales sí se ve reflejada en el currículum de Formación Instrumental, en donde los pilares que sostienen fuertemente este sector enuncian en sus programas de estudio que la finalidad que persiguen es dar herramientas a las personas adultas para desenvolverse en una sociedad y mercado tanto financiero como laboral, de la mejor forma posible. Explícitamente el programa de

Inserción Laboral (MINEDUC, 2007) declara que “pretende entregar herramientas que contribuyan a que las personas del curso participen creativamente dentro de un mercado laboral (...)”, en donde los conceptos de empleo, exigencias de calificación, capital humano, la globalización de la economía, empresas, tecnologías para el crecimiento económico sientan bases para mercantilizar los saberes en pos de forjar una mano de obra barata, menoscabada y mermada respecto a sus posibilidades de movilidad social efectiva y la obtención de puestos de trabajo dignos.

Continuando con nuestro análisis, mientras tenemos que en los discursos femeninos una articulación mucho más práctica, en los relatos de los estudiantes masculinos nos encontramos con divergencias en tanto a las primeras:

E: ¿Tú has tenido asignaturas de los ramos de formación instrumental? Estos que son de las TICs, convivencia social, consumo y calidad de vida e inserción laboral...

R: Convivencia social no más estamos haciendo ahora, no sé...

E: Eso no más tienes ahora...

R: Sí, con el profesor jefe...

E: ¿Qué hacen ahí?

R: Nada... al profe yo no lo veo al profe de repente. O sea, llega, pero empieza a revisar los trabajos en el librito que *tenimos* nosotros Ahí tenemos hartas notas, en un librito...

E: Oye, y en convivencia social ¿qué ven, ¿qué aprenden?

R: ¿qué aprendimos ahí?... no me acuerdo...

E: No te acuerdas... ya ¿y cómo lo haces con los trabajos?

R: No poh, de ahí mis compañeros me explican. Como le digo, si son todos sociales, todos... todos se ayudan..." (1_EH).

En nuestro caso masculino, se observa un desinterés sobre los contenidos y aprendizajes que puedan darse en las asignaturas por las cuales se preguntan; además de sentar que la figura del docente no tiene un rol preponderante en el proceso de enseñanza, sino, se plantea desde un ser que es revisor de productos, de cuadernillos. Las desmotivaciones en torno al aprendizaje se han visto condicionadas por factores ambientales y, sobre todo, por las prácticas pedagógicas imperativas y desinteresadas para con los educandos; esto lo han expuesto un variopinto de investigaciones sobre estos temas. No es de sorprendernos que esta desmotivación por parte de nuestro sujeto entrevistado tenga esto en consideración para sentirse en dicho estado. Bajo esa premisa, es que podemos postular que el currículum prescrito se ve anulado en su parcialidad – incluso, totalidad- cuando quién aprende, no considera en absoluto sus componentes. La adquisición de un capital cultural determinado se bloquea por parte del educando en tanto desinterés y no motivación existente a nivel endógeno para el aprendizaje. Si continuamos bajo este ojo de las prácticas docentes como condicionantes a la no adquisición del capital cultural curricular, nos hallamos con este relato:

E: ¿Qué asignaturas de formación instrumental tienes? ¿cachai las de formación instrumental? Están consumo y calidad de vida, inserción laboral, TICs y convivencia social, ¿tú tienes alguna de esas?

R: Tengo convivencia social.

E: Ya, ¿qué es lo que te enseñan en convivencia social?

R: Ahí no le puedo responder porque he estado en 2 clases.

E: ¿Y por qué?

R: Porque...

E: ¿Por problemas?

R: No, es que para mí convivencia social es como para hacer buena a la gente o algo así, para enseñar bien y todo. Yo las 2 clases tuve problemas con el profe porque me pasó guía y como que quería que yo las hiciera al gusto de él. Salían preguntas y yo respondía acorde a lo que yo creía que era y me sacaron mala nota, que no era así. Entonces, no, no he estado nunca. A parte que me ha tocado que siempre faltó los viernes, porque los viernes me toca, entonces he faltado casi todas las clases de los viernes porque me ha tocado hacer algo, estaba enfermo mi hijo, etcétera.

E: Y lo que tú viste ya en estas 2 clases, porque caché que tienes como el recuerdo ahí bien metido de lo que te pasó, ¿te sirvió eso, algo de lo que viste?

R: No, nada.

E: ¿Nada? ¿Por qué?

R: O sea, porque no, porque me pasaron algo... una guía que había que responderla de acuerdo como a un texto, pero las preguntas decían qué creía yo.

E: Y contestaste lo que creías tú.

R: Claro, que del texto y todo. Entonces, lo contesté... no, así, por ejemplo, no sé poh, Juanita compró 10 manzanas y esto otro, entonces yo encuentro que Juanita estaba mal... pero con mis palabras. Y eso, no sé, como que no le pareció al profe y...

E: ¿Y qué profesor te hace convivencia social?

R: No tengo idea.

E: “No me acuerdo, no me quiero ni acordar”. O sea, ¿y no te han ayudado ni siquiera en mejorar las habilidades o un conocimiento en el ámbito laboral? ¿Nada? ¿No te ha contribuido en nada la asignatura?

R: No.

E: Y si lo que viste en estas 2 clases, lo llevas a tu vida personal o familiar, ¿contribuyó en algo, te ayudó en algo, aprendiste algo?

R: No.

E: Un cero a la izquierda la asignatura. Esto también relacionado a la formación instrumental. Por tanto, ¿no te sirvió, no viste nada, no *satisficó* nada de tus necesidades, de tus expectativas esa asignatura?

R: O sea, yo pensaba que iba a ser diferente.

E: ¿Cómo diferente? ¿Con qué pensaste que te ibas a encontrar?

R: Por ejemplo, que nos iban a... no sé poh, hacer... no sé, el primer día que yo estuve nos pasaron guía y yo dije "oiga, pero estoy es convivencia social, hay que sentarse en un círculo y hablar y todo". Esas expectativas tenía yo, hacer interacciones entre nosotros, conversar más, conocernos, hablar...

E: Debatir temas...

R: Claro. Entonces, yo me imaginaba que era algo así, pero no era así, entonces no me gustó mucho la formación.” (2_EH).

Evidente nos es que una práctica pedagógica obstructiva de las opiniones e identidades de las juventudes –nos centraremos en los y las jóvenes para iniciar-, se conforma como una

cooptación de procesos constructivos propios de su ser en cuanto identidad personal, intransferible y significativa. Las imposiciones emanadas desde los códigos y dispositivos de control en cuanto artefacto metalingüístico mediado por las prácticas biopolíticas del docente enunciado y, que se contraponen a un estudiante que posee una reflexión crítica y en perspectiva a lo que debería ser una asignatura consignada como “Convivencia Social”, provoca una deserción inicial involuntaria en cuanto al contenido, al aprendizaje y a la asistencia a dicha clase. El posicionamiento de este joven que posee una óptica más amplia, mucho más crítico-reflexiva en cuanto a las prácticas pedagógicas ejercidas en el aula y cómo las asignaturas se plantean desde el contenido hasta lo metodológico, cruza irreductiblemente las motivaciones intrínsecas para mermarlas y romperlas. El currículum es prescrito, documental pero también implícito, oculto e interpretado por quienes lo versan en las aulas y espacios educativos.

Aun teniendo este caso de desmotivación a razón de prácticas pedagógicas basadas en un currículum instrumental, encontramos una divergencia. A saber:

E: Buen punto el que tocas. Oye, ¿qué contenidos de lo que trabajan acá en la educación te han servido para tu vida?

R: Netamente la matemática por lo que hago yo.

E: ¿Por qué? ¿Qué haces tú?

R: Temas de computación.

E: Ya.

R: Voy a estudiar ingeniería en redes. Eso me sirve para sacar los cálculos, ponte tú, para tirar los cables y cosas.

(...)

E: ¿Sí? ¿Y tú no has visto...?, no sé poh, más allá de matemáticas que ya sé para que lo ocupas, ¿pero ninguna otra asignatura que tú digas “no, esta me sirve”?

R: Naturaleza, química. Es que ahora nos están pasando un poco de química, también me ha servido mucho.

E: ¿Sí? ¿Cómo en qué?

R: En hacer los experimentos, por ejemplo, lanza papas, rifles de aire comprimido. El profe explica bien las cosas y sé qué mezclar y qué no. Si no sé, pregunto o busco en internet.” (3_EH).

El sector de Matemáticas perteneciente a la Formación Regular, tal como los otros que hace mención, nuevamente se ve vehiculado por motivaciones instrumentales, pero, aun así, le es útil y a discreción propia de nuestro estudiante. Más que un aprendizaje a lo largo y ancho de la vida, es un conocimiento puntual, específico y que va en pos de otorgar elementos complementarios a un algo más amplio. Las resignificaciones que este estudiante da para su vida lo que adquiere de dicho currículum, sí es aplicable y dable en su vida cotidiana. Le es útil para extrapolarlo a intereses personales. Aun así, esta articulación intrínseca y propia de este caso, en varios casos no se ve

reflejado. La EPJA presenta altas tasas de deserción (tal como lo hemos presentado antes) las que se concentran mayoritariamente en los I niveles de Educación Media, en donde son los y las jóvenes menores de 18 los que se llevan el porcentaje más alto.

Sin embargo, podemos observar que hay casos que poseen una postura crítica, tal como en un caso ya expuesto con antelación.

E: Oye sí, porque ustedes... lo que yo he observado en el CEIA, creo que también te lo comenté, que en la sala uno ve esta dicotomía o esta diferencia tan grande en que hay alumnos muy mayores y alumnos muy jóvenes.

R: ¿Le digo algo? Mire, ahora que se pasó por la mente, lo mismo que para dar la PSU ahora que estoy cuarto, yo sé que me va a irme pésimo porque no sé ni la materia de primero medio ¿por qué? Por estudiar 2 por 1, no te enseñan la materia por completo ¿me entiende? Te enseñan cosas resumidas, te enseñan menos de la mitad de lo que uno debería saber, por no estudiar de día ¿me entiende? Es el punto en contra, que no aprendes el completo que deberías saber, el conocimiento ¿me entiende?

E: ¿Y tú has hecho algo como para disminuir esa brecha que te ponen entre, no sé...?

R: No, porque no tengo tiempo.” (4_EH).

Este fragmento es sumamente relevante, porque, como hemos ido develando e imbricando en los análisis desde el principio de este capítulo, el currículum de la EPJA es acotado, mínimo y no da realmente una base de saberes y conocimientos que permitan, efectivamente al estudiantado, tener herramientas complejas y completas para poder dar curso a sus proyectos de vida y salir de la injusticia social supraestructural. Frente a una pregunta que va fuera del marco de los contenidos y se anclaba en elementos interpersonales y relacionales en la unidad educativa, este estudiante hace dicho alcance que está subrayado en la cita: contenidos de baja calidad (amparándonos en métricas institucionalizadas en el aparato estatal) y saberes que siquiera resultan ser un porcentaje mínimo de lo que sí está presente en el currículum escolar regular. Esto no significa que demos una batalla benefactora o defensora del currículum implementado en las escuelas regulares, sino, que apuntamos a que, existiendo un piso mínimo en ese currículum que ya posee en sí mismo brechas socioculturales y que propenden a aumentar las económicas, el de Educación de Personas Jóvenes y Adultas, es mucho más crítico y profundamente injusto para con sus beneficiarios. Si ya los y las estudiantes son pobres en sus condiciones materiales y capacidades económicas, este currículum que se oferta y promueve desde el MINEDUC como una “segunda oportunidad” para completar un ciclo escolar mínimo, genera más aberturas de grietas que, exponencialmente, se amplían cada vez más en los diversos contextos de cada CEIA y Tercera Jornada.

Porque, tal como hemos relevado previamente, la pobreza está presente en la población que asiste a la EPJA, en sí mismo el sistema y modalidad educacional posee carencias económicas importantes. El presupuesto del Ministerio de Educación en Chile se va en una proporcionalidad mayor hacia la Educación Regular y sus fondos concursables (PME, PMI, FDI, etc.); esto, en la actualidad, se ha tratado de sopesar con el Decreto N°67/2018 el que va a fortalecer las flexibilidades curriculares, didácticas, evaluativas y de promoción en diversos contextos en vista de la inclusión y diversidad escolar.

Esto, ha dado por corolario que en las corporaciones municipales –no todas, solo salvo excepciones- logren invertir fondos en sus establecimientos para adultos (y jóvenes) para integrar, por ejemplo, equipos multidisciplinarios que den soporte a las dificultades y trastornos de aprendizaje en los y las estudiantes, como también el levantamiento de espacios de soporte para la continuidad de estudios como Sala Cuna y Guarderías JUNJI al interior de estas unidades. Al menos, durante el 2019, esto es una realidad al interior del CEIA 425 de Lo Prado, pero que ha sido una gestión propiamente tal de parte de su director con la Corporación Educacional Barrancas.

Los alcances anteriores, no significa que, en tanto dispositivo curricular, exista una mejora ni reformulación, aún estamos bajo programas de estudio publicados el 2005.

“R: En consumo y calidad de vida también aquí el profesor te enseña harto de eso de la... de cuando te pagan, esa... ¿cómo se llama la hojita cuando te pagan?

E: La liquidación.

R: Sí, las liquidaciones. Ver eso igual me sirve, yo le he tomado atención para ver la liquidación que voy sacar, la plata, las horas extra y todo eso. El profe igual ayuda en ese tema, mi profe jefe, [nombre del profesor].” (4_EH).

A la luz de ésta última cita, observamos que existe una reiterativa apreciación específica, puntual y mercantilista sobre la que los y las jóvenes han ido estructurando sus narrativas en torno al currículum, sea de Formación Instrumental y Regular. Las citas y entrevistas se imbrican sobre un tema muy específico y prioritario: lo económico. La transaccionalidad de los saberes y conocimientos emanados del currículum en tanto lo enseñado y lo adquirido como capital cultural, es una base, un *axis mundi* durante todos y cada uno de los relatos. Lo transaccional se extrapola en los comportamientos en torno a lo económico del saber y el contenido; un modelamiento sobre las bases, diálogos y estructuras de cómo moverse en un sistema económico neoliberal, opresor y mercantilizador de la Educación. La Educación en forma constante en Chile, desde la Dictadura Cívico-Militar, sufrió un vuelco hacia un sistema de mercado educativo desde los tipos de

administración hasta la estructuración curricular, en donde la Ley N°18.962 Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE) dio arte y pauta para poder, de esa forma, permear todo el sistema educacional con el modelo económico neoliberal inyectado en nuestro país. Esas lógicas se cristalizan en el currículum como principal actor fragmentario de la sociedad en todo nivel y estrato. De ahí en más, aun existiendo la nueva Ley N° 20.370 General de Educación (LGE) impulsada y promulgada bajo el gobierno de Michelle Bachelet y, que es el resultado de movimientos sociales de estudiantes secundarios (*Revolución Pingüina*), no logra resolver elementos curriculares que se han visto por sendas paralelas e inconexas con la realidad nacional. No existe una revisión curricular ni procesos realmente vinculantes para erigir un currículum situado ni menos comunitario.

Por otro lado, bien la incidencia de los establecimientos educacionales y sus normas de convivencia escolar son un tema no menos relevante, los dispositivos curriculares en tanto sus artefactos mediadores como las prácticas e identidades docentes, como sus textos de estudio y su aplicabilidad en la sala de clases, las motivaciones intrínsecas y exógenas que puedan poseer las y los estudiantes jóvenes, son aspectos a sopesar al momento de analizar las realidades que subyacen en los CEIA del país.

En este fragmento al que nos remitiremos para dar cierre a este apéndice, por ejemplo, se puede ver cómo un texto escolar es utilizado como artefacto fragmentario de las sociedades y enajenación de los y las sujetos adolescentes:

E: Sí, oye y con esto del aprendizaje, ¿a ti te han entregado materiales de apoyo desde el Ministerio como por ejemplo libros escolares, cosas así?

R: Sí, pero aquí no los utilizan.

E: ¿No los utilizan los profesores o...?

R: No, en ninguno, en ningún establecimiento señorita.

E: ¿Y aquí tampoco los utilizan?

R: No, la pura profesora de inglés.

E: ¿Y cómo los ocupa?

R: Forma las páginas cuando... ella te enseña en 2 clases, ponte, el verbo to be, ese...

E: Ya...

R: Y después te dice “contesta la página tanto, tanto y desarróllala en tu libro” ...

E: Súper mecánico, lo ves...

R: Sí, no, igual el que no gasta no gasta, pero la profesora enseña bien.

(...)

E: Claro. Oye, o sea, no has ocupado textos escolares, solamente inglés, ¿y te han servido como para ir aprendiendo efectivamente?

R: No, porque no los ocupo, no tengo tiempo.

E: ¿Y los de inglés?

R: El puro de inglés, uno.

E: ¿Pero te ha servido para aprender por ejemplo ese...?

R: No, casi nada, porque tienes que traducirlo con el celular. Sí poh, todos ocupan el celular.
E: ¿La dura?
R: Sí poh, la traduces con el celular y ahí haces los trabajos con el celular, nada más.”
(4_EH).

En el primer código analizado, exponemos un breve marco analítico sobre las dimensiones de la Pobreza en donde, las capacidades económicas y de condiciones en tanto materialidad son ejes articuladores en esta realidad, las que indudablemente, también inciden en lo cultural y saberes de la población juvenil. El texto escolar que es aludido, nuevamente se plantea en una transaccionalidad en tanto ecología de los saberes: contenido del libro, enseñanza mercantilista, adquisición del capital cultural específico, respuestas positivas-negativas por parte del docente y cuantificación de los saberes. Además de visibilizar que, aun existiendo un texto escolar brindado por el MINEDUC, los soportes anexos a este caso como un diccionario para la traducción, es inexistente. Las capacidades económicas en tanto adquisición de bienes para el aprendizaje no son prioridad para una población empobrecida y, que, en el cotidiano, han de sopesar si comprar alimentos o un diccionario inglés-español. La brecha de la pobreza en la población de EPJA es abismal y solo con este fragmento, en donde las y los estudiantes han de recurrir a sus teléfonos móviles para hacer un ejercicio de traducción por carencias estructurales para el apoyo del aprendizaje, queda puesto en cuerpo y evidencia de lo que postulamos.

Transversalmente, la Pobreza, Exclusión, Marginalidad, Abandono y, por, sobre todo, la Injusticia Social que viven en constante y longitudinalmente las juventudes de nuestro país y, más aún en los que están inmersos en la Educación de Personas Jóvenes y Adultas es evidente, a nuestro parecer, indudable y menos cuestionable. Un currículum mínimo e incapacitado de apertura a las más diversas realidades que viven nuestros jóvenes en Chile que se hallan en los quintiles más bajos de nuestra población, la invisibilidad y anulación como sujetos de Derecho para ejercicios democráticos en el sistema sociopolítico, la criminalización de las juventudes en tanto agentes que divergen de lo convencional y hegemónico binario de lo bueno y lo malo, ha significado que la EPJA sea depositaria del fracaso de una educación regular que segrega y expulsa a sus niños, niñas y jóvenes.

El “fracaso” se hace exponencialmente mayor cuando estos jóvenes que van por su segunda oportunidad a la EPJA nuevamente desertan pues se encuentran con los idénticos dispositivos de marginación y expulsión del sistema: un currículum rígido, desarraigado de sus necesidades reales como jóvenes, escindido de un aprendizaje para lo largo y ancho de la vida que promueva la

ciudadanía crítico-reflexiva, que los considere en sus más amplios espectros de sus juventudes. El fracaso se replica, se perpetúa, se mantiene. La Educación Regular tiene una tasa de deserción concentrada en jóvenes de entre 13 a 15 años, lo que es correlativo a la población juvenil de la EPJA. Estos niños, niñas y jóvenes al ingresar a la Educación de Adultos se enfrentan a un currículum que siquiera los menciona en sus presentaciones, fundamentos ni contenidos u objetivos fundamentales: todos van dirigidos a una población adulta. La juventud no existe en el currículum, la juventud no existe en los planes de mejoramiento educativo, tampoco en las prácticas pedagógicas que los segregan tanto geoespacial como relacionales en las unidades educacionales.

El currículum de Educación de Personas Jóvenes y Adultas en todas sus asignaturas, sectores y subsectores posee un relato que considera a los y las adultos que son beneficiarios de esta; mas, las juventudes no son mencionadas, visibilizadas ni declaradas en apéndice alguno. Las experiencias y biografías propias de los y las jóvenes se ven anuladas, excluidas y subsumidas a no ser vistas, consideradas ni menos presupuestadas en el currículo. No perciben formación ciudadana ni cívica, carece de contenidos relevantes y que efectivamente puedan dar con una formación que promueva el ingreso a la Educación Superior. Es un currículum pobre y que empobrece, por cierto. Empobrece a los adultos y a las juventudes que, exponencialmente, son el futuro y presente de nuestra nación como motor de transformaciones socioculturales en vista de una sociedad más equitativa, igualitaria y con justicia social. Todo esto, se anula bajo la construcción de un currículum de educación bancaria, servil al modelo neoliberal, elaborado como artefacto de control social y adoctrinamiento en base a una cultura hegemónica dando corporeidad a ideologías tecnocráticas faltas de sentido social y justicia. Las juventudes son invisibles, son criminalizadas en sus entornos y currículum, marginadas, excluidas y anuladas transversalmente en el sistema educacional chileno; fracasan el sistema regular, fracasan en la EPJA.

Relatos y narrativas docentes: prácticas discriminatorias en y con las juventudes como dispositivos de exclusión social, cultural y política en el ecosistema socioeducativo.

“(…) a la hora de hablar de Justicia Social, está lejos de constituirse en un mero ejercicio estético, de erudición, de lógica o moda, más bien nos enfrenta a la vitalidad de la pregunta por el tipo de sociedad en la que deseamos vivir y queremos construir para futuras generaciones”
(Francisca Vidal, 2009, p.226)

Constantemente hemos ido avanzando en analizar las entrevistas con una profundidad que nos permita cristalizar, evidentemente, las carencias de las juventudes de cara al sistema sociopolítico como cultural y que, a su vez, vivencian al interior de las unidades educativas de la Educación de Personas Jóvenes y Adultas. Observamos que hay una concatenación de sentí-pensares de nuestros y nuestras jóvenes asociativas para con sus docentes, en donde, desde un cariño por su entrega hasta el rechazo por prácticas discriminatorias, abusivas y que los anulan en sus identidades, provoca en ellos y ellas diversidad de emociones situadas, individuadas e intransferibles en tanto subjetividad.

Para efectos de un análisis que pretende, también, rescatar las narrativas docentes y pedagógicas, es que en este apartado observaremos a la luz de las entrevistas de las docentes, elementos importantes y que hemos condensado en un código axial amplio, pero convergente en tanto y cuanto a lo observado y, por cierto, analizado. Por otro lado, en la medida del avance de los resultados arrojados por los análisis, es que se ha considerado que, además de las entrevistas aplicadas a las docentes, se ha de integrar la de quien porta la jefatura de la Unidad Técnico-Pedagógica (UTP), basándonos en el criterio que, su experiencia y trayectoria más que anclada en lo que es la gestión, es docente en aulas. Esto no va en detrimento ni merma alguna sobre las voces institucionales que se analizarán con posteridad.

El código se plantea en líneas y palabras no menores. Observar en forma transversal que el grueso de la narrativa se ve anclada en una recriminación, lástima, segregación y criminalización para con las juventudes, es relevante y no menor, pues da con puntos de inflexión que antes analizamos con las entrevistas de cada joven.

Para efectos de las citas y segmentos muestrales de nuestras entrevistados, haremos referencia completa, tal como ha sido longitudinalmente observado en los incisos previos, para de esa forma brindar de contexto los análisis que se darán en breve. También precisar que, por

resguardo de las identidades de las entrevistadas, mencionaremos sus fragmentos aludiendo a la codificación otorgada para cada caso único entrevistado.

Cada entrevistada, inició individuándose y generando naturalmente sus trayectorias personales, académicas, profesionales y laborales propias. Asimismo, ellas eligieron qué lugares y espacios son los más cómodos para llevar a cabo la entrevista, prevaleciendo la privacidad y seguridad para poder expresarse en completa libertad, sin coartarse ni estructurar un relato que no dé corporeidad a sus sentires, pensares y experiencias sentadas en la honestidad profunda que deseaban relatar. También hay que mencionar que los tres (3) informantes claves abordados, son relatos femeninos, respondiendo a los criterios de selección muestral esbozados desde la metodología de la investigación, en pos de relevar información valiosa para la presente.

Este análisis procurará ser breve, mucho más sucinto, en consideración que la orientación de la tesis es sobre las voces de los y las jóvenes en contexto de EPJA. Los relatos pedagógicos y de la institucionalidad resultan ser corolario de una necesidad de observar panópticamente el fenómeno y, de paso, enriquecer la investigación para generar un escenario más amplio y que nos permita la comprensión fenomenológica en tanto y cuanto objeto-sujeto en la realidad situada.

Las entrevistas tuvieron una oscilación pendular amplia, variopinta, en donde la entrevistadora si bien otorgó un *briefing* inicial sobre un instrumento semiestructurado, muchas se tornaron entrevistas en profundidad, otorgándonos riquezas y elementos de serendipia.

Cada una de las docentes entrevistadas, tiene como un punto iniciático que llegaron a la EPJA por imprevisto, puesto que ninguna conocía la Educación de Adultos de facto. Incluso, todas enuncian que, en sus formaciones iniciales pedagógicas, todas en universidades públicas y estatales, jamás escucharon ni supieron sobre esta modalidad en sus planes de estudio ni por experiencia previa. No obstante, todas optaron por mantenerse en el sistema EPJA por elementos vocacionales y de comodidad en tanto ejercicio pedagógico, pues el enseñar en un contexto en donde la población hace más de 30 años atrás cuando iniciaron sus ejercicios laborales era prevalentemente constituida por una demografía adulta, les otorgaba un confort personal y profesional. Empero, con el transcurso del tiempo, estas percepciones mutan de cara a la volubilidad inherente a las épocas que ha vivenciado la EPJA: la integración de jóvenes, sobre todo menores de edad, las ha llevado incluso a cuestionar su permanencia en aulas, explicitando en las entrevistas que desean salir de las aulas, pues ya han cumplido un ciclo; además, que el tener a jóvenes en las aulas, es un elemento que las

hace repensarse en los lugares que desean estar y ejercer la labor pedagógica. Veremos a continuación, cómo esto se va imbricando con sus relatos y que van ligados fuertemente sobre la presencia de las juventudes en la EPJA y cómo esto, ha ido transformando a su vez, los propósitos de esta modalidad que, por cierto, se desconocen.

E: Perfecto. Profesora, ¿usted me podría decir cuáles son los propósitos actuales de la educación de adultos en Chile?

R: No sé si los tenga tan claros, pero mi visión es formar adultos para vida ciudadana, entregarles todas las herramientas necesarias como persona en el ámbito académico que corresponda a cada área para que puedan desenvolverse de buena forma; y con herramientas para, la idea nuestra es que puedan seguir estudiando y puedan superar su nivel económico, cultural, etcétera.

E: O sea, no les han comunicado efectivamente diciendo “estos son los propósitos, a esto apuntamos” ...

R: No...

E: No se ha hecho” (2_PM)

En este relato, podemos observar que no tiene certeza ni claridad sobre la EPJA, también invisibiliza a las juventudes, haciendo solo referencia a adultos. Por otro lado, el formar adultos para la vida ciudadana, como entregar herramientas necesarias como personas en el ámbito académico para desenvolverse de buena forma, el brindar herramientas para prosecución de estudios superiores y, todo esto, en vista de superar su nivel socioeconómico como cultural, es para ella un propósito, pero, que de cara a que el Ministerio de Educación no ha hecho “bajada” alguna sobre lo que tiene por fin y objeto la EPJA, ella reelabora y resignifica basándose en su experiencia y trayectoria interna. A su vez, la imbricación de la formación ciudadana, movilidad social y sumando la educación superior, radica en elementos preponderantemente económicos. Si nos remitimos a los marcos analíticos y conceptuales sobre Justicia Social, se logra visualizar, pero de forma implícita, este propósito en ella, entendiéndose que, las herramientas dispuestas por su parte y que van de la mano en otorgar una enseñanza en tanto currículum, puede ser proclive que mermar las carencias materiales y dar un *background* de capital cultural a las personas estudiantes en vista de la movilidad social. Aún y así, el desconocimiento real sobre los propósitos institucionales de la EPJA está, son; lo que también nos lleva a inferir que desde las autoridades del CEIA no han hecho una capacitación o intervención en dicho estrato.

Por otro lado, nuestro caso 1_PM, de cara a la pregunta sobre los propósitos actuales de la EPJA, plantea una evasiva discursiva instantánea, desviando la pregunta hacia una experiencia personal y de trayectorias al interior de la Educación de Adultos. Sin embargo, para nuestro caso 2_DEP, observamos que:

“E: Esa es la cosa ¿ya? Eh... ¿usted me podría contar cuales son los propósitos actuales de la Educación de Adultos en Chile?

R: Bueno, la reforma educacional pretendió que la educación de adultos fuese alineada dentro del contexto eh... sociolaboral podríamos llamar así, y dentro de ese contexto el... se recoge, principalmente, el currículum de la reforma de los niños y jóvenes con algunas reducciones que se le hacen al currículum, se poda un poco. Pero, en general, es muy semejante...” (2_DEP).

En este caso y comprendiendo que ella está también en ejercicio de la jefatura técnico pedagógica, posee atisbos más institucionales sobre los propósitos de la EPJA, resaltando que la reforma se alinea con lo socio-laboral, como también que el currículum es una *poda* del que está implementado en la Educación Regular; ahora y en vista a lo enunciado, es que el elemento socio-laboral se anida en el Sector de Formación Instrumental, elemento diferenciador del primero⁴², pero sí presente en otras modalidades educacionales. El enfoque que radica en la instrumentalización de la Educación y, con ello, apuntando a una mercantilización sobre los y las estudiantes, se expresa en el currículum que, podríamos inferir, no está en discusión por parte del profesorado de la unidad educativa. Este no cuestionamiento, también se imbrica de la mano a la desmotivación docente de estar en un CEIA en donde la mutabilidad demográfica es un factor no menor:

“R: No me agrada el hecho de seguir haciendo clases, yo ya quisiera salir completamente del aula, creo que ya cumplí un ciclo. Genera mucho desgaste trabajar de repente con ciertas conductas de personas que uno sabe que en el minuto no las van a modificar y van a pasar, porque son chicos que traen una estructura de vida y de formas de sus casas, entonces, en el fondo, aquí las muestran. Frente a esas muestras no tengo herramientas, entonces desgasta, eso desgasta.” (1_PM).

En este fragmento, la entrevistada evidencia irreductiblemente, que su desmotivación es que los y las jóvenes sea los nuevos actores dentro de lo que es la EPJA, en especial, en el CEIA en donde ejerce su labor docente. Existe desde nuestro punto de vista, una criminalización abrupta y definitoria sobre el estudiantado joven, con certeza sobre la determinación de no modificar conductas que, para ella, significan disruptivas y que alteran el ambiente, sobre todo, su quehacer docente. Sin embargo, en otro párrafo, rescata la labor del CEIA y que no deben enfrentar problemas graves, lo que es contradictorio a la cita antes impregnada:

“R: (...) Mira, el 99% de nuestros alumnos salen de la puerta y su vida vuelve exactamente igual, llegan a sus temores, sus golpes, a su vida intrafamiliar tortuosa. O sea, de repente aquí este colegio es un oasis comparativamente con otros CEIA, en donde nosotros gracias

⁴² Hemos de aclarar y adicionar que, los elementos de apresto sociolaboral, también están insertos e inmersos en la Educación Media Técnico Profesional (EMTP) en Chile, en donde al estudiantado en base a sus preparaciones y especializaciones técnicas, reciben herramientas para insertarse en campos laborales, áreas de desempeño y diversidad de industria a nivel nacional.

a Dios tenemos cero problemas con la ley, que lleguen aquí los carabineros, la policía porque hay problemas graves de rencillas. Aquí no ocurre eso...” (1_PM)

La criminalización y segregación de las juventudes que menciona en el fragmento que antecede al que presentamos, es absolutamente contradictorio en tanto y cuanto que no existen problemas judiciales ni rencillas graves, mas, para ella, representa en sí mismo actos absolutamente recriminatorios en base a las conductas juveniles, conductas que ella no explicita ni logra imbricar concretamente cuando se le preguntan. Por otro lado, cuando se le pregunta sobre el perfil de estudiantes que tiene este CEIA en específico, declara:

“R: Mira, el perfil del estudiante es aquel que quiere de alguna manera doblarle la mano a su destino. Yo creo que todos nacemos con la resiliencia, yo creo que unos la desarrollamos más que otros y va también una cuestión de actitud y de querer. Yo creo que tenemos aquí alumnos que tienen un espíritu de superación increíble y algunos no los acompaña su medio ambiente, su entorno, y ahí los deja frustrados y limitados. Pero es un perfil de muchachos bastante esforzados y son de aquí, de la periferia nuestra, no son tan distantes en comunas de Santiago. Por lo tanto, el CEIA de acá cumple una función realmente social, educativa, y la gente llega sola sin que nosotros hagamos rimbombante publicidad. Llegan solos, solos, solos... por la necesidad, porque hay una búsqueda de ser mejor, de superarse. Entonces, es un tipo de alumno que ve en la adversidad una posibilidad de salir, de salir. Hay algunos que realmente quieren salir de su estado social bajo, pobre, paupérrimo. Tengo alumnos que viven solos, de 16-17 años ya viven solos, trabajan y yo digo “qué tiene la escuela que los atrae y vienen...que tiene”. Yo tuve alumnas con un grado de depresión atroz, adultas mayores, y sabes que los psicólogos le decían “no se quede en la casa, vaya a la escuela”, no porque se vayan a sacar buenas notas y den la PSU, sino que la escuela es un bálsamo de cariño, de cosas novedosas, del día a día, no hay una rutina. La vida cotidiana escolar es activa, todos los días hay cosas distintas. Bueno, ese es el tipo de alumno que tenemos acá, alumnos que no tienen mayor pretensión que terminar su cuarto medio para tener un poquito más de opción en la vida, nada más” (1_PM).

Para la docente, el CEIA cumple un rol social por sobre lo educativo, aun así, expone que hay elementos de movilidad social, pero ¿cómo lograr movilidad social si no se otorga una educación o instrucción que resulte ser base de la unidad educativa? Las escuelas son un centro de socialización por excelencia y el segundo más importante posterior a la familia. Ambos con roles educativos en distintos estratos, no obstante, el apelar a la *movilidad social* requiere una instrucción que permita dicha intencionalidad. La Educación, hoy por hoy, es lo que permite la adquisición de habilidades, competencias y saberes que posibilitan que los educandos logren dar con caminos llanos a forjar su destino, teniendo en sus manos información e instrucción con tal de dar decisiones que permitan esa movilidad. Cuando se pondera la interacción social —claramente sin desmerecerla— se escinde automáticamente o quita relevancia a los elementos de instrucción escolar que permitan la

adquisición de saberes, por tanto, de información que pueda dar por corolario decisiones de los y las jóvenes. Cuando la escuela pasa a ser un centro social fundamentalmente, recreativo, no cumpliría el rol de espacio de movilización, pues, siquiera pensado desde una arista economicista y mercantilista, existe una función de formar mano de obra barata y, por tanto, servil al sistema capitalista neoliberal. Por otro lado, rescata que existen estudiantes que desean terminar su ciclo escolar para poder tener más opción en la vida, pero anclándonos en el análisis previo ¿cómo lograr estas opciones de vida si, al final de cuentas, el CEIA se convierte en un centro social y que no brinda la educación que posibilite dicha apertura de opciones? Las contradicciones son tan evidentes que se puede llegar a entender que la entrevistada no posee claridad de los fundamentos esenciales de lo que significa educar, más aún, en un contexto de EPJA.

La misma entrevistada comenta sobre lo complejo que es el convivir con los y las jóvenes y el *target* ideal que debería tener la EPJA:

“R: Si. Yo creo que es una de las cosas más complejas que nos ha tocado vivir a nosotros como profesores. Bueno, el que es profesor por vocación se adapta y acomoda y sabe tratar todos los estados etarios me entiendes, o sea todos los niveles etarios que nosotros podemos tener acá. Pero, no sé si pasa en otros CEIA, pero fíjate que aquí ocurre lo siguiente, la mayoría de mis colegas somos gente adulto mayor sobre 50 años, entonces el alcance que significa trabajar con estos alumnos que vienen con conductas complicadas es como lucha de poder muy complicada. Entonces, es todo un proceso, es mucho desgaste para muchos...

E: ¿Cómo es eso de la lucha de poder entre los docentes y estos niños?

R: Quiere decir que muchos de estos alumnos quieren ellos manejar las situaciones, quieren ellos imponer sus ideas, de repente le dicen no al profesor así “no, no *poh*, no quiero”. Entonces, el profesor tiene que demostrar que domina la situación y que le obedece... y el otro muchacho dice “no *poh*, yo digo no y es no”, ¿te fijas? Entonces, hay una situación de por medio. Eso también desgasta mucho, entonces ha sido como un agregado adicional a tu vida laboral este desgaste que digo. Yo encuentro que, para mi gusto, lo que es de adulto no debería de haberse mezclado en esa posición. Así que... te lo digo sinceramente, no me gustó que bajara el nivel de edad.

E: ¿No?

R: No. Creo que habría que estar... deberíamos haber estado así, de 18 para arriba...

E: ¿Pero esto por qué, porque es un tema etario o un tema de desarrollo psico-biológico?

R: Por lo mismo que te decía antes, yo creo que hay que... deberían estar esos jóvenes en otras instancias, a lo mejor... la educación aquí en Chile buscara otras instancias para ese grupo. Suponte tú en una sala ¿cómo tú mezclas un muchacho de 16-17 años con un señor de 58 años que viene a estudiar? El señor de 58 años está cansado, lo que quiere es escuchar, no quiere ruido, no quiere que... y el de 16 está allá atrás sentado, dale con el celular y

haciendo morisquetas para molestar. Eso ocurre en la sala de clases. ¿Cómo hace el profesor para manejar las 2 situaciones y no se le vaya de control eso?” (1_PM).

Continuando con la misma docente, los estudiantes menores de 18 años presentan una complejidad frente a los docentes en tanto a lo conductual, recalcando el elemento de ambiente de aula. A su parecer, los y las profesoras movilizan las herramientas y capacidades ancladas en el “contrato psicológico de la vocación” para, de esa forma, poder brindar enseñanza. Aun así, este contrato psicológico no basta: la criminalización basada en la lucha de poder entre los docentes y los jóvenes, de cara a que los menores desean manejar situaciones e imponer –otorgar - ideas, como las resistencias hacia y para los docentes, es un ejercicio desgastante para el profesorado. Es absolutamente determinante cuando la profesora enuncia que es el docente quien maneja la situación y, por ende, toda la clase en su más amplio espectro y, que, por tanto, el estudiantado ha de obedecer sin contradecir ni rebatir dicha autoridad hegemónica auto coronada por parte del profesor. La concepción anclada en que el profesor, fuente de sabiduría y autoridad sigue primando en un ambiente que, por ser un centro más horizontal basándonos en la conformación demográfica, es sumamente fuerte y validado tanto por pares docentes como por sus autoridades. Las hegemonías, códigos de control de conductas y dispositivos biopolíticos presentes en las aulas y que bajo el alero del profesorado está en forma transversal en todo el sistema educativo, siendo que, podría incluso pensarse, que, en la Educación de Personas Jóvenes y Adultas, esta construcción ideológico-hegemónica, podría verse cuestionada a razón de lo antes expuesto. Esto, si añadimos que *su* ideal de estudiantes es sobre 18 años, evidencia sin duda alguna, la discriminación, exclusión y necesidad de criminalizar a las juventudes presentes y vivientes en el CEIA. El “*te lo digo sinceramente, no me gustó que bajara el nivel de edad (...) creo que habría que estar... deberíamos haber estado así, de 18 para arriba*”, es irreductiblemente una discriminación y, por tanto, una segunda oportunidad negada a las juventudes que, ya a razón de los dispositivos desplegados por el Sistema Educativo Regular, han vivido nuestras juventudes en la EPJA. Resulta sumamente cruento encontrarnos con un relato que pretende mostrar las juventudes como criminales, elementos dañinos y para nada de nutritivos para con el ecosistema.

Estas resistencias docentes se hacen directamente proporcional con los relatos juveniles en donde algunos de ellos mencionan que no aprenden, que no se les enseña y que, asimismo, se sienten excluidos en la sala de clase. Las percepciones juveniles son correctas, pues al observar los extractos de la entrevistada a la que hemos aludido, evidencian los dispositivos de exclusión y negación a los saberes, como también la anulación del ser-estar de las juventudes en espacios

educativos que, por ley y derecho, les corresponde; aun no siendo este el ecosistema original en el que deberían estar, refiriéndonos al Sistema Regular de Educación, pero por Derecho Fundamental, todo niño, niña y adolescente, tiene derecho a acceder y a ser educado. Resulta ser aún más preocupante que **1_PM** también porta el cargo de Orientadora del centro educacional, ejerciendo aún más en forma exponencial las exclusiones y actuares discriminatorios para las juventudes, sean explícitas o implícitas.

A nuestro parecer, también hay un punto importante y que es la precarización longitudinal con la que deben convivir los y las docentes y, por supuesto, las juventudes y todo estudiante que está en la EPJA y, en este CEIA en específico:

“E: Aludiendo ahora un poco a lo que es el Estado, usted cree que ¿el Estado se ha hecho cargo, Estado y gobiernos, se han hecho cargo de la Educación de Adultos?

R: No, desgraciadamente desde que yo estoy yo creo que nunca se ha hecho cargo. Somos los pobres de la educación, los más dejados, los más dejados. De hecho, no tenemos ni siquiera un establecimiento para trabajar. O sea, pidiéndolo todos los años, teniendo buena matrícula, buena cantidad de alumnos, no hay ningún interés. No tenemos nada, lo poco y nada que se ha conseguido han sido migajas y menos que migajas. No tenemos... tenemos problemas de integración, no tenemos de apoyo, tenemos que atender alumnos de todo tipo sin ninguna herramienta, sin ninguna capacitación, sin nada. Ni siquiera tenemos capacitación propia para nosotros, para nuestra realidad, porque no existe. Ni siquiera existen espacios propios nuestros, como adultos, porque si hay reuniones con los demás y las realidades son totalmente distintas. Por lo tanto, nosotros ni siquiera figuramos, somos últimos de últimos de abandonados...” (**2_PM**).

Dentro de los últimos años, los proyectos de mejoramiento institucional, infraestructura y, por cierto, de capacitación pedagógica e incluso Ley SEP, van enfocados a la Educación Regular, obviando la realidad de la EPJA en todas sus modalidades. El empobrecimiento transversal genera y da pie a que las carencias materiales vayan, inexorables, al detrimento de la adquisición de capacitaciones para los y las docentes de la modalidad EPJA. Esta pauperización de EPJA afecta en directa proporcionalidad en: infraestructura y establecimiento educacional propio, posibilidad de otorgar talleres para adquisición de habilidades diversas y extracurriculares, desmotivación por parte del profesorado al verse abandonados a su suerte de cara a un Ministerio que no responde ni da soluciones efectivas ni concretas a sus necesidades. Si sumamos la pobreza del sistema EPJA con la que llegan sus estudiantes⁴³, el círculo de la injusticia social y la carencia de capital en su más amplio

⁴³ Sugerimos revisar el Estado del Arte y Marco Teórico, en donde se abordan los perfiles de los y las estudiantes de EPJA, basados en proyectos FONDECYT e informes internacionales.

sentido, perpetúan el *status quo* y, a ciencia cierta, afirmamos que esto es una característica *ab aeterno* desde que se institucionaliza la Educación de Adultos.

“E: ¿Cuál es el panorama en que usted visualiza actualmente la Educación de Adultos?

R: El mismo que he visto siempre, o sea con lo poco y nada de recursos que tenemos seguir trabajando por vocación, porque nos gusta, porque nos interesan los alumnos. Los alumnos que llegan si valen la pena, si vienen interesados, si tienen ganas de aprender y aprovechar lo que tenemos, lo poco y nada que tenemos. No veo mayores cambios... espero, nunca pierdo la esperanza, pero, así realmente concreto, no lo veo.” (2_PM).

Nuevamente se ve reforzada la realidad sobre la carencia de recursos materiales y que, con ello, sujeto al *contrato psicológico*, parámetro bajo el que movilizan las intencionalidades pedagógicas, pueden establecer ciertas formas de acción para dar con una instrucción y formación básica. La entrevistada valora la característica de la motivación intrínseca del estudiantado que llega al CEIA, siendo ellos y ellas quienes son motores para que, estos docentes, puedan desplegar sus energías en el centro educacional.

Retomando elementos conductuales y que generan discriminaciones negativas, por tanto, dispositivos de exclusión socio-educacional, política y cultural en los jóvenes, le planteamos la siguiente pregunta a la misma profesora:

“E: No lo ve... Profesora, ¿y qué problemáticas usted debe enfrentar por ejemplo cuando hace clases acá en el CEIA?

R: De todo tipo. Problemas disciplinarios, los alumnos vienen con un gran... bueno, divido a los alumnos en alumnos jóvenes que vienen con grandes problemas de disciplina, de respeto, de responder ordenes, de comportamiento, porque ellos no tienen eso y de hecho han sido los que ha eliminado el sistema y esos son los que llegan a nosotros, con todas sus problemáticas, y nosotros sin ninguna herramienta para trabajar con ellos porque se supone que nosotros trabajamos con adultos. El adulto en sí tiene su problemática de vida, problemas con los hijos, problemas de los trabajos, problemas con el marido... pero no son disruptivos en la sala de clase, pero si uno nota que tienen problemas y también hay que acogerlos y escucharlos; y que ellos quieren aprovechar el tiempo y venir a una clase y los jóvenes que están molestando e interrumpiendo. Eso, todo en una sala, que es bastante complejo.” (2_PM).

Para la docente, los jóvenes en las aulas y las razones de proveniencia son gravitantes y, por cierto, conflictivos para poder realizar sus clases y quehacer pedagógico. Establece una vírgula entre las problemáticas de los adultos y los jóvenes respecto a sus historias de vida y el peso de sus problemas personales que pudiera tener cada categoría etaria. Como antes vimos en el análisis de las entrevistas a los y las jóvenes, también portan y cargan con una cantidad de problemas que sí

son homologables y muy similares a la que tienen los y las adultas. La infravaloración del relato juvenil, de sus vivencias, sentí-pensares y cómo el entorno también condiciona sus comportamientos, es una constante de invisibilización como sujetos que merecen educación y con ello, ser valorados como personas dignas de ser contenidas, acogidas y apreciadas tanto por sus docentes, como por su ecosistema escolar. La exclusión es latente, es concreta, es desplegada y ejercida en tanto poder pedagógico que cada docente pueda llevar a cabo en sus estudiantes, esto va en detrimento de la autoimagen del educando, como también en la percepción que ellos y ellas puedan tener de sus profesores y del CEIA. Si nos remitimos y hacemos memoria sobre los relatos juveniles, se observa que la unidad educativa es observada en su más amplio espectro como un centro social pero no entre docentes-estudiantes, sino, inter pares. Esto, por supuesto, se ve mediado por el concepto de *orden* que ya hemos desarrollado previamente en nuestro marco teórico: ejercer poder y orden, es un método hegemónico de validación de la figura del docente como fuente única de autoridad, saberes y capacidades superiores por sobre el estudiantado; una característica longitudinal en nuestra historia chilena como también, de la humanidad.

“E: Ya. ¿Y cómo ve usted... cómo perfilaría o cómo describiría a estos jóvenes bajo 18 años que están ahora en la educación de adultos?

R: Bueno, alumnos que ha rechazado el sistema porque no se han adaptado. Ellos no se adaptan al comportamiento que tienen que tener como estudiantes, no se adaptan a normativas, no respetan órdenes, no respetan autoridad. Entonces, es realmente complicado el trabajo con ellos porque cuesta mucho que ellos entiendan en el lugar que están y cómo debe ser la conducta que uno espera de ellos y que deberían tener. A parte de eso, un lenguaje terrible, muchos garabatos, muchas groserías entre ellos que yo no acepto porque estamos todos en una sala, entonces es nuestro ambiente. Falta de respeto con los mayores, a ellos les da lo mismo el adulto que esté en la sala. Lo tratan casi de igual a igual y se generan roces de repente por esa situación porque no hay respeto, no hay norma. Eventualmente, a veces, llegan drogados. Entonces, es difícil, en esas situaciones no queda más que tratar de calmarlos y que se retiren de la sala porque así no se puede trabajar.” (2_PM).

Este fragmento nos demuestra que, para ella, los alumnos son rechazados por el sistema a razón de inadaptación, por problemas de comportamiento arraigadas en las normativas, que no respetan órdenes ni autoridad alguna, lo que deriva en una complejidad de trabajar con ellos a razón que no entienden el contexto en el que actualmente están (son jóvenes en contexto de adultos, por tanto, la normativa o lo que debería ser normal, es que estos jóvenes adopten conductas y posturas de adultos), en donde la expectativa deriva en la adquisición de una adultez precoz y maduración por estar en Educación de Adultos, entre y con Adultos. Por otro lado, la discriminación sobre la

utilización del lenguaje que es caracterizada como paupérrima y grosera, mencionando que se expresan desde la coprolalia en medio de la sala de clases, hace proclive que esto genere una falta de respeto para con los estudiantes Adultos y, por tanto, estos jóvenes pasan a una vereda de indiferencia frente a los adultos con los que cohabitan en el ecosistema. Otro elemento no menor, es la jerarquía que los y las Adultas esperan que se dé: los adultos son autoridad, mientras que los jóvenes han de verse subsumidos frente a esa autoridad auto otorgada, arraigada netamente en parámetros de edad y trayectorias vitales; el trato “igual-a-igual” entre los estudiantes jóvenes y adultos genera roces, en donde la docente recalca que no existe respeto, que las normas por parte de las juventudes se ve constantemente vejada, sea por sus formas, fondos y conductas. El destacar que *ad nutum*, los jóvenes llegan drogados y, con ello, el cuerpo docente opta y decide por las exclusiones de los espacios de aprendizaje como lo es la sala de clases, en pos de privilegiar el aprendizaje de los demás que, inferimos, son los estudiantes Adultos.

Asir, y remitiéndonos a elementos de otorgamiento de saberes y su adquisición en tanto Capital Cultural-Educativo, tenemos en específico, para la Formación Instrumental:

“E: Además de ciencias naturales, ¿usted imparte alguna otra asignatura como las instrumentales?

R: Hasta el año pasado hacía consumo y calidad de vida.

E: ¿Cómo ve usted estas asignaturas, estas 4 asignaturas o tal vez esta asignatura puntual que son nuevas relativamente, son del 2006-2007?

R: Mucho más aterrizadas a la realidad. Todos en consumo... todos somos afectados por publicidad. Entonces, es como traer temas de la realidad al colegio y darles un enfoque más científico, más teórico y trabajarlos. Esos temas son, en general, concretos y reales para la vida. Por lo tanto, sí siento que son bastante instrumentales como lo dicen...

E: Como lo dicen...

R: Si cumplen con esa función de prepararlos. Lo que sí también, yo mi experiencia es que es corto el tiempo. En 2 horas el programa cuesta mucho verlo. Nosotros optamos por hacer 2 ramos cada año. En primer nivel se hace TIC y convivencia social y en segundo ciclo se hace inserción laboral y consumo y calidad de vida. Entonces, el programa es también extenso y como que queda sabor a poco. O sea, se podría con 1 hora más, con 3 horas, yo creo que se podría sacar buen provecho y utilizar bien y hacer buenos talleres, porque por lo menos yo eran talleres. Trataba de... en lo que era publicidad, ya traigamos publicidad, veamos, analicemos la publicidad; qué nos está diciendo, tiene todo lo que tendría que tener, nos entregan información efectivamente o no. Ponte tú cuando veíamos no sé, etiquetados, veamos las etiquetas, analicemos las etiquetas, traigan etiquetas, comparémoslas, veamos, cuáles elegían. Entonces, eso es tiempo, se trabaja y se hace corto el tiempo.” (2_PM).

En este caso, el fragmento y apreciación emanada desde la entrevistada, comenta que, en específico “Consumo y Calidad de Vida” es una asignatura aterrizada a la realidad, la que bien posee un enfoque más científico, pero se presenta la oportunidad de ser trabajados en base a la vida *real*. Plantea que las asignaturas de Formación Instrumental tienen por función preparar a los estudiantes, arraigados en una *realidad*, pero, como veremos más adelante, no existe concretamente una pertinencia curricular amplia para con las juventudes menores de 18 años. Aun así, realiza un alcance que no es despreciable: faltan horas pedagógicas en forma transversal tanto en el currículum Regular como en el Instrumental, lo que va en detrimento de la cobertura curricular, las planificaciones y tributaciones administrativas que ello conlleva. Es por ello, que dentro del CEIA se tomó la decisión mancomunada de dividir el cómo se impartirán las asignaturas Instrumentales: para el I Nivel Medio, tendrán Tecnologías de la Información y de las Telecomunicaciones y además de Convivencia Social; para II Nivel Medio, Inserción Laboral y Consumo y Calidad de Vida. Para ello, la metodología didáctica/instruccional desplegada por los docentes se basa principalmente en talleres⁴⁴, en donde se analizan elementos concretos relacionados con el contenido, intentando dar con puentes entre ello y la vida de los y las estudiantes.

E: Profesora, ¿y este currículum de la formación instrumental absorbe o tal vez refleja las necesidades que tiene la población de la educación de adultos?

R: Por lo menos yo no podría hablar... yo creo que sí, sin conocer tampoco plenamente los programas. Conocí el de...

E: Consumo y calidad de vida...

R: Si el otro es de social, convivencia social. Convivencia social que entrega herramientas para las interrelaciones personales, resolver problemas... entonces, eso sí, son necesidades de los estudiantes. Y en consumo si es importante conocer, fundamentalmente el objetivo es ser un consumidor consciente. O sea, no volvernos tan encariñados y vivir pendientes para pagar y pagar y quedar sin plata, sino que ser consciente en nuestra realidad y en el consumo. Ese es como el objetivo del curso y yo creo que si se cumple que sí es necesario...” (2_PM).

A la luz de lo expresado por nuestra sujeta, la pertinencia curricular de Formación Instrumental respecto a menores de 18 años sí es pertinente. Esto anclado en que, menores de 18 años reciben ofertas de productos bancarios aún sin estar insertos en el mercado laboral y, ellos, los aceptan y son proclives al sobreendeudamiento. Por añadidura, alude que Convivencia Social pretende otorgar herramientas para las interrelaciones personales y la resolución de problemas y,

⁴⁴ Esto lo hemos podido observar en las entrevistas a los y las jóvenes cuando nos revelan cómo los y las docentes trabajan los contenidos en las aulas de clase.

por el lado de Consumo y Calidad de Vida, tiene por vía conocer y *ser* (ser-estar en un ecosistema) un consumidor *consciente*, en donde los educandos puedan relacionar su propia realidad con la capacidad de endeudamiento y sobreendeudamiento.

E: ¿Pero será pertinente tal vez, usted me deberá decir, a los más pequeños? Por ejemplo, a este grupo etario bajo 18 años, ¿les será como pertinente?

R: En la realidad que estamos, a los 18 años a los chiquillos los llaman de los bancos para ofrecerles tarjeta y crédito. Por lo tanto, si es pertinente. Aún sin trabajo los llaman a la casa y se consigue no sé cómo, y llaman del banco tanto les ofrecen crédito de medio millón de pesos. Y el chiquillo nunca ha trabajado y, si acepta, le pasan la plata y después verán cómo se paga. Así que esa es nuestra realidad...” (2_PM).

Continuando con análisis mercantilista de la Educación que se ve cristalizado en el currículum de Formación Instrumental, la docente recalca lo que antes mencionamos sobre los comportamientos financieros de los y las jóvenes, en donde podemos inferir que ella adjudica a priori un desconocimiento sobre el mercado bancario solo por su *condición* de juventud. Para nosotros, estas asignaturas instrumentales son una orientación y adoctrinamiento sobre cómo interactuar con las realidades y sistema de mercado, bancario, laboral, personal y social. Es decir, y en palabras de Paulo Freire: una Educación Bancaria, no proclive siquiera en atisbo alguno para dar camino llano a una Sociedad de Transición en vista a una Sociedad Emancipada de las opresiones, hegemonías e ideologías mercantilistas, neoliberales y oligárquicas. A la misma docente se le pregunta sobre las pertinencias curriculares respecto a su especialidad pedagógica (Ciencias Naturales), en donde responde:

R: Es que es muy extenso. O sea, en 2 horas uno no puede ver química, no puede ver física y no puede ver biología, imposible. 2 años en 1, además, o sea si fuera 1 año ya difícil. Entonces, es muy extenso, tiene contenidos que podrían no estar considerados si estamos pensando en adultos que podrían dejarse como obiedad y ver cosas concretas y reales, no sé *pob* enfermedades, sistemas, cuidado del medio ambiente; cosas concretas que sí son parte de nuestra vida y no mucha teoría que el que vaya a seguir... por eso que pienso que depende de la realidad, si están pensando en un programa que los niños van a seguir con estudios superiores habría que especificarlo mucho más y dedicarle más tiempo. Pero si estamos pensando en gente adulta que solo va a terminar y va a ser para su vida y no va a seguir estudios, tendría q ser mucho aterrizado a la realidad. Entonces, para ninguna realidad sirve como está ahora...” (2_PM).

Si observamos con detenimiento este espacio, fragmento, la imposibilidad de abordar los contenidos y con ello dar las coberturas curriculares mínimas que, aun estando en categoría de *podado* el currículo EPJA en tanto currículo de la Educación Regular, no se puede dar lugar. Por tanto, aquí claramente, declara que el currículum EPJA como está diseñado entonces, en lo general,

no es pertinente, especialmente las asignaturas bases, dando contrariedad a lo que sus declaraciones previas establecen. No existe pertinencia ni para Adultos ni para Niños y Juventudes que asisten a los CEIA. Existe para ella, una desconexión de la realidad tanto de las vidas de los estudiantes, como de las horas pedagógicas otorgadas por ley –elemento que se contradice, nuevamente, con sus fragmentos anteriores-, apelando que debería ser aterrizado a la realidad de la Educación de Personas Jóvenes y Adultas.

Remitiéndonos nuevamente al aseguramiento de la adquisición del Capital Cultural-Educativo, tenemos:

“**R:** Bueno, eh... aunque el currículum está basado principalmente en la reforma educacional de niños y jóvenes eh... tiene la diferencia marcada con la formación instrumental. La formación instrumental corresponde a cuatro subsectores que tienen, principalmente, encaminado el tema del trabajo y, por lo tanto, de alguna manera que el alumno reciba una especie de capacitación dentro de ese contexto, por ejemplo, con las TIC, convivencia social, inserción laboral, y consumo y calidad de vida. Es decir, con estos cuatro instrumentales se pretende que el alumno entre al mundo del trabajo y en la vida adulta ¿cierto? Y conozca, con cada uno de ellos, ciertos... tenga ciertos conocimientos que le permitan adecuarse con... no sé *pob*, con mayor conciencia de lo que es el mundo del trabajo con inserción laboral, aprenden algo de las leyes, que aprenden ahí también a hacer un currículum, a dirigir una carta, etcétera... muchas cuestiones instrumentales que le permiten desenvolverse mejor en el mundo del trabajo. Y en consumo y calidad de vida, aprenden a manejarse en lo que es el tema, principalmente, del manejo de las tarjetas de crédito, el ahorro... les enseñan de alguna manera a entender este mundo de la deuda, del endeudamiento, para que no caigan en el sobre endeudamiento y, también, tiene que ver con que reconozcan las estrategias que tiene la publicidad para persuadir o embaucar al cliente. Bueno, eso... y la convivencia social que es donde ellos aprenden también ciertas estrategias, por ejemplo, para manejar los conflictos, para conversar sus problemas, entender de qué manera relacionarse con los demás, y todo eso dentro de un contexto familiar... eh... de la forma en que también pueden manejarse los conflictos al interior del hogar con los hijos, con la pareja, qué se yo. Ahí el profesor va también dándole una intencionalidad, dependiendo de los requerimientos del grupo curso y sus edades, porque hablamos de educación de adultos, pero sabemos también que en la sala de clases hay jóvenes desde 16 años, 15 años inclusive, en básica... 14 años. Entonces, nosotros tenemos un grupo que todavía está dentro de niños y jóvenes, y que tenemos una educación de adultos. Entonces, de alguna manera el profesor también tiene que resolver esos requerimientos cuando no son todos adultos o, principalmente, que en algunos cursos son la mayoría jóvenes, como en la jornada de la tarde.” (2_DEP).

Para ella (2_DEP) y tomándonos de esta pieza, aun basándose en la reforma curricular de la Educación Regular y que se ha de extrapolar a un currículum “adecuado” a la EPJA, toma como

un punto de inflexión que marca la diferencia, la que se cristaliza con la creación de la Formación Instrumental, cuyas logran institucionalizarse en la Educación de Personas Jóvenes y Adultas. En nuestra entrevistada radican las percepciones y apreciaciones curriculares de la Formación Instrumental en que son asignaturas que, inexorablemente, caminan hacia el trabajo, es capacitar a los estudiantes hacia el escenario del mercado laboral. Desde esa óptica las cuatro (4) asignaturas en su conjunto, pretenden, de acuerdo con sus fundamentos y principios, que el estudiante entre al mundo del trabajo y a la vida adulta (jóvenes, nuevamente tensionados en cuanto dialéctica y, que a la luz de una adultez obligada) y, con ello obtengan competencias habilitantes que permitan adecuarse con mayor *consciencia* a la sociedad que, inexorablemente, va en dirección a ser Educación Bancaria y servil al sistema hegemónico capitalista imperante.

En cuanto a la apreciación sobre las asignaturas asociadas a la Formación Instrumental, ella declara que tienen por objeto aprender leyes, aprender hacer currículum, dirigir cartas y, adyacente a ello, adquirir elementos instrumentales que permiten un desenvolvimiento mejor en el mundo del trabajo, todo esto, en vista a Inserción Laboral. En cuanto refiere Consumo y Calidad de Vida, plantea que es esencial el manejo de tarjetas de crédito, ahorro, como también la enseñanza del entendimiento del mundo de la deuda, endeudamiento para que no caigan en una dinámica bancaria viciosa que llegue a precarizar aún más sus vidas, como también, el reconocimiento de estrategias que tiene la publicidad para persuadir y embaucar al cliente y, con ello, lograr un endeudamiento y generar dependencias bancarias y pecuniarias con el sistema económico neoliberal imperante. Aludiendo a Convivencia Social, desarrolla que en esta asignatura se abordan elementos estratégicos para manejar los conflictos, mediar temas y, con ello, aprender de qué manera –formas y fondos- relacionarse con los y las demás, por tanto, esto otorga herramientas relacionales –normativas, hegemónicas e incuestionables- relacionarse con los demás, por tanto, esas herramientas que son relacionales sirven para relacionarse para con el contexto familiar y, por tanto, también manejo de conflictos al interior del hogar, asociados con hijos/as, pareja y con diversos entornos.

Asimismo, nos desvela que existen prácticas pedagógicas asociadas a la Formación Instrumental, en donde los docentes van dando intencionalidad de acuerdo a los requerimientos del grupo-curso y etario, en donde, este último elemento, resulta preponderante a razón de las edades, considerando que hay menores de 18 años en la sala clase, encontrándose niños y niñas de 14 años.

Por otro lado, las diferenciaciones metodológicas al interior del CEIA, en donde la discriminación entre jóvenes y adultos se hace más latente, declara que son métodos transversalmente aplicables a todos y todas las estudiantes, lo que, si observamos en retrospectiva con nuestras anteriores entrevistadas, se contraponen de forma tácita: las prácticas pedagógicas son igualitarias (homogeneizadoras) entre los y las estudiantes, cuya afirmación no lo es tal, a razón de las brechas etarias observadas y, sustentadas con las anteriores entrevistas a docentes. Las observaciones de los relatos son indirectamente proporcionales desde las profesoras versus la jefatura técnico-pedagógica. Puede que el desarraigo influya en tal perspectiva, por más que se recoja información en las reuniones técnicas que se lleven con el cuerpo docente, no se logra absorber en su totalidad las necesidades y requerimientos emanados desde los y las profesoras, dando un sesgo y un tono de ceguedad por parte de la persona UTP y, por tanto, de la Dirección. Si somos reduccionistas y, por tanto, sintéticos, no ejerce diferencia entre Educación Regular y EPJA, sino, que la diferenciación se lleva a cabo al interior del CEIA, como centro que logra dar con un sello propio, una identidad y afinidad con la currícula y, con ello, dar con un elemento didáctico-instruccional del currículo.

En cuanto a los tratos sobre los aspectos relacionales, 2_DEP, declara lo siguiente:

E: Señora Patricia, y tomando eso, ¿usted observa o se percata si sus profesores tienen un trato distinto entre los más chicos, comprendiendo los que están bajo los 18 años, y los que están... los que son más adultos?

R: Por supuesto que lo hay...

E: ¿En qué se nota?

R: Se nota, principalmente, en el trato. Los profesores jamás tienen problemas con la gente adulta. Sin embargo, con los jóvenes hay muchos problemas... uno, por lo menos las situaciones conflictivas llegan a mi oficina, yo converso con el alumno eh... le pregunto qué ocurrió, qué sé yo, y... me cuenta que pasó en la sala, veo yo muchas veces que necesito escuchar al profesor también. Entonces, cuando escucho al profesor veo que él tiene una postura eh... tan subjetiva como la que tiene el alumno para plantear las cosas. Entonces, a mí me deja la sensación de que el profesor, en realidad, no tiene la tolerancia que debiera tener porque es chico, porque es joven, porque se equivoca más, porque es impetuoso, porque de repente se le pasa mano con una grosería, porque le falta desarrollar eh... valores o actitudes más positivas... y entra en conflictos que finalmente determinan que lo echen de la sala. No lo tolera. Y le manda a buscar al apoderado, como es... como está considerado con apoderado el menor de edad, entonces le manda a buscar al apoderado o habla con el profesor jefe de que no va admitir más a este *cabro* en la sala, etcétera. Entonces, yo veo que hay poca disposición en general, no todos... en general hay poca disposición con los más jóvenes. Sienten, y eso yo lo digo sienten porque en las reuniones, en las sesiones técnicas cuando tocamos

estos temas, los profesores abiertamente dicen que esto ya no es una escuela de adultos. Está lleno de *cabros* y... y que son disruptivos y comienzan, entonces, a hacer una especie de evaluación de esos alumnos que no debieran estar en nuestro colegio. Entonces, bajo esa perspectiva uno puede entender entonces que los profesores, en general, quieren que el colegio sea de adultos y no de jóvenes. Entonces, ellos tienen una actitud a lo mejor hasta inconsciente de rechazo con los más jóvenes.” (2_DEP).

Las relaciones diferenciadas desde los docentes para con sus estudiantes menores de edad y adultos, es de facto, pues sí, declara que existen y se nota en el trato. Los profesores *jamás* tienen problemas con los adultos, en tanto, con los estudiantes jóvenes –menores de 18 años- sí existen conflictos. Estas vicisitudes se desglosan de la siguiente forma según nuestra informante clave, en donde existen muchos conflictos, que se derivan a ella como jefatura técnica, en donde indaga qué aconteció desde el relato del estudiante como también desde el docente, siempre teniendo en vista que ambas narrativas son subjetivas en tanto individuación de los sujetos y sujetas comprometidos en el conflicto. Asimismo, ella percibe que los y las docentes no tienen tolerancia frente a los jóvenes pues:

1. Porque son jóvenes,
2. Porque se equivocan más
3. Porque son impetuosos,
4. Porque se les *pasa la mano con groserías*,
5. Porque les falta desarrollar valores o actitudes positivas.

Estas percepciones nuevamente radican en la hegemonía y normatividad de los cuerpos, sentí-pensares y, por cierto, la obligatoriedad de asumir la adultez como un *sine qua non* de estar en un establecimiento que, *a priori*, es otorgado en tanto espacio y lugar a la Adultez, a los y las adultos.

Dichas observaciones y alcances que ella realiza logran percibir y experimentar que existen conflictos que llevan a que el estudiantado sea expulsado de la clase, eventos que dan por corolario la segregación y exclusión de los espacios de aprendizaje formales, como lo es la sala de clases. Esto, a razón de la falta de tolerancia por parte del profesorado y, por tanto, se convoca a los tutelares y/o apoderados de estos jóvenes o generan diálogos con los profesores, arraigándose en “(...) *de que no va a admitir más a este cabro en la sala*”. Esta carencia de disposición general para con los más jóvenes nos genera una perturbación no menor, en consideración que, por ley, estos y estas jóvenes han de ser aceptados, acogidos y educados en una modalidad diferente a la Regular. No debería – desde nuestra postura y convicción- ser un deber, sino más bien, un compromiso con la Justicia Social para otorgar igualdad en las sociedades nacionales, en donde prime que cada sujeto que esté en la EPJA pueda ser sujeto de Derecho en su más pleno espectro y aspecto.

“E: Vivir eternamente los 17 tal vez. Señora 2_DEP, hemos hablado todo el rato de los estudiantes, pero no hemos definido, usted no me ha dicho cuál es el perfil de estos estudiantes... de los que ingresan al CEIA.

R: Bueno, nosotros tenemos un perfil que está en un contexto de ideal ¿cierto? Y en ese ideal, nosotros tenemos considerados también ciertos... el desarrollo de ciertas actitudes, de ciertas disposiciones que... que son, por ejemplo, el respeto... deja acordarme cual otra... respeto, solidaridad creo... mira no me acuerdo bien... eh... respeto, responsabilidad, el esfuerzo... el esfuerzo, pero no me acuerdo, es otra la palabra, pero el tema es el esfuerzo. Y dentro de ese contexto, nosotros tenemos también ciertos reconocimientos públicos para los alumnos que cumplen con este ideal, con este perfil” (2_DEP).

A nivel institucional y, por cierto, consensuado entre el cuerpo de profesores/as, existe un perfil ideal, un algo normativo, que obedece a lo hegemónico de los discursos, en donde los y las estudiantes han de encajar e integrarse obligatoriamente en dicho parámetro, obviando sus identidades indivisibles, inalienables e inajenables: el respeto, responsabilidad, el esfuerzo. Por tanto, quienes cumplen ese *ideal* de estudiante normado y amparado dentro de las hegemonías patriarcales, economicistas, mercantilistas y, ciertamente, neoliberales como mano de obra barata, logran un reconocimiento en tanto cumplimiento de aquellos parámetros. Por tanto y a la luz de los hechos, nuevamente se aprecia a nivel estructural esta vez, el condicionamiento y modelación del comportamiento de acuerdo con las normas, a lo que hegemónicamente ha de ser *ideal*. El disciplinamiento de los cuerpos en lo absoluto del ser-estar en un espacio situado del verbo ha de tornarse carne sobre este reconocimiento “positivo” que, no, es más, que una elevación de modelo a seguir en concordancia al modelo imperante de lo bancario. Entonces *ad litteram*, estos reconocimientos, solo perpetúan una configuración de lo que es una juventud ideal, una adultez remodelada y reacondicionada a lo neoliberal, serviles, por cierto, al sistema que nos subyuga.

A su vez, nuestra entrevistada hace un alcance no menor:

“E: Cosas que ocupan acá. Señora 2_DEP, ¿y qué tipo de alumnos son los que vienen a buscar matrícula al CIEA? Los que ingresan al CIEA, ¿Quiénes son?

R: Mira... bueno, en general, son rezagados educativos. Es decir, gente que dejó de estudiar un tiempo o un buen tiempo, y vienen a retomar sus estudios principalmente por trabajo. Es decir, se han dado cuenta que si no tienen su cuarto medio no van a poder aspirar a más, y van a tener que siempre estar haciendo trabajos menores... y no van a poder, por lo tanto, tener las posibilidades de entrar, ya sea a estudiar un técnico o, algunos que son más ambiciosos, de entrar a una universidad. Entonces, principalmente, son ellos. Ahora, entre los jóvenes, nosotros tenemos principalmente alumnos que tienen problemáticas sociales como, por ejemplo, que fueron mamás o

papás tempranamente y por ese motivo, entonces, tienen, en el caso de las mujeres, que haber dejado a sus niños en la casa con alguien y vienen a estudiar en la noche, principalmente con la mamá o con la mamá de la pareja, y se hacen un tiempo dentro de sus vidas para venir a estudiar. Y lo jóvenes, los varones principalmente, porque tienen que entrar a trabajar para cumplir con la mantención del hijo.” (2_DEP).

En este aspecto, sobre los estudiantes del CEIA y quiénes llegan, recalca que son rezagados educativos, por tanto: dejaron de estudiar, quieren retomar sus estudios y, con ello, los retoman por temas y elementos fundamentalmente laboral⁴⁵; por tanto, quienes llegan por lo laboral, se dan cuenta que si no tienen la certificación básica del cumplimiento de la educación regular mínima (IV° Medio) no pueden optar a posibilidades de trabajo de acuerdo a las normativas que nos rigen como país; no obstante, estas personas habilitadas para ejercer labores, están enmarcadas en *mano de obra barata*, por tanto, sus labores se ven infravaloradas en su más amplio espectro: económico, sindical, como persona y, ciertamente, en su dignidad humana. La enajenación de los y las sujetas jóvenes, estudiantes y educandas en el sistema EPJA, se han visto menoscabadas desde que se declara el Decreto que ordena que, jóvenes sobre 14 años pueden ser integrados —, no incluidos- en el sistema de Educación de Personas Jóvenes y Adultas, siendo personas que poseen en sí mismas derechos fundamentales de poder ingresar y, por supuesto, ser beneficiarios del derecho de la educación, consagrado en la Constitución Política de la República (CPR).

Los y las jóvenes, además de llegar a la EPJA por objetos laborales a razón de su precarización como sujetos adyacentes a la pobreza, si es que no protagonistas inherentes a esta poseen ambición de querer ingresar a la universidad y/o formación de educación superior, en todas sus modalidades. Por otro lado, los y las estudiantes jóvenes, conllevan problemáticas sociales, como que fueron ma-padres en edad temprana; mujeres que fueron madres, también precozmente, se ven obligadas a estudiar de noche para que, de esa forma pudieran recurrir a sus redes —minutas, mínimas- de apoyo para que alguien cuide a su prole, en tanto, los hombres estudiantes menores de edad se ven subsumidos a estudiar en formato nocturno para, de esa manera, dar sustento económico al hogar. El empobrecimiento de esta población y, claramente, sufrientes de la injusticia social, nos hace repensar la EPJA más que como una *segunda oportunidad*, sino, como LA oportunidad que ellos y ellas tienen para poder superar las brechas socioculturales, económicas y políticas que el sistema les aplica, les ejerce.

⁴⁵ Retomar los motivos de los y las estudiantes en sus análisis biográficos los motivos por los cuales ingresan a la EPJA.

E: Ya, y el tema socioeconómico, ¿a qué tipo de población va concretamente este CEIA enfocado? ¿O qué tipo de población socioeconómica recibe?

R: Mira, yo creo que es diversa. Es tan diversa como la gente que hay en la comuna... porque donde, mira, donde yo noto una tremenda diferencia es en la educación básica, con los más adultos, bueno también con los niños, son con las problemáticas sociales más grande. Porque en... los adultos en básica, adultos te hablo de gente de 35-40 años ¿ya? Son gente que generalmente provienen del campo y... son gente que no terminaron o no hicieron su enseñanza básica justamente porque tenían problemas de acceso a la escuela, o problemas de trabajo infantil. Lo digo porque me he interesado en la gente de básica y, principalmente, con la gente de primer nivel que vienen a hacer... vienen a alfabetizarse...

E: Claro...

R: Son gente de campo, generalmente los que no saben leer ni escribir... o que saben algo de las letras, pero no bien. Porque esa gente entra en primer nivel básico. Y me ha llamado la atención también que, en segundo y tercer nivel, donde hay muchos jovencitos de 13, 14, 15 años... nosotros hemos admitido niños 13, o sea no... te digo eso no lo permite la ley. Sin embargo, es absurda la ley. Si yo tengo un niño de 13 o 14 años que ya, no sé, alcanzó 1 metro 60 que esté en quinto básico con *niñitos* de 10 años... más o menos 10 tienen en quinto ¿cierto? Entonces, nosotros vemos la realidad y decimos “pero y cómo vamos a este *chiquitito* al colegio a quinto básico... va a tener problemas de adaptación por su porte, porque ya tiene otros intereses, etcétera” ... entonces, lo admitimos. Tuvimos, hemos tenido pocos casos, no es tanto tampoco, dos o tres casos al año. Estos niños tienen problemas, yo diría, graves con el tema de la delincuencia juvenil... y otros con problemas psicológicos o psiquiátricos que no les han permitido una adaptación al colegio y, entonces, reiteradamente no completan el año, no completan el año, no completan... y se les hace la edad, y llegan acá. Entonces, que han estado en quinto, en sexto, varios años, entonces ya pasaron su tiempo y llegan aquí. En séptimo y octavo, te digo el año pasado, tuvimos un curso que tenía alrededor de 10 o 12 alumnos con problemas con la justicia. Estaban aquí, tanto niños como niñas, estaban acá porque de lo contrario tenían que ir a cumplir al SENAME su tiempo...

E: A Tiempo Joven...

R: Claro, a Tiempo Joven o a todos estos organismos. Entonces, por eso te digo que en básica los problemas sociales son mayores. Por esto que yo he podido visualizar. En cambio, en... ya de primero medio, ya uno ve que son chiquillos conflictos, principalmente con problemas de adaptación en la escuela, con problemas de adaptación a la autoridad, etcétera. Pero no son grandes problemas sociales, como que hayan caído en la delincuencia a muy temprana edad o que, el otro problema social que yo veo en los adultos como te decía, que muchos son del campo y que vienen a la ciudad y que aquí se encuentran muy desvalidos porque no saben leer ni escribir o porque no tienen ni tercero básico, etcétera.” (2_DEP)

Nuestra entrevistada **2_DEP**, nos declara que la demografía constituyente de la EPJA es variopinta, diversa, heterogénea, lo que responde a la composición poblacional a la comuna (Lo Prado), en donde establece una vírgula importante entre la Educación Regular y la EPJA:

1. Los y las niñas son con las problemáticas más grandes
2. Los adultos, generalmente, provienen del campo y no tuvieron acceso a la escuela, por tanto, estuvieron sometidos al trabajo infantil (lo que infringe gravemente a los tratados internacionales a los que Chile adscribe hace décadas).
3. Los y las adultas tienen nociones, mas, no saben leer ni escribir; conocen las letras, el símbolo en sí mismo, mas, no la fonética ni las conexiones en tanto a la Psicología del Desarrollo⁴⁶, en donde los procesos de resignificación se ven anulados en tanto mediadores del saber-conocimiento, como, en este caso, serían los educadores/docentes/profesores.
4. Por otro lado, la admisión de menores de edad con sobreedad, pues no conciben que puedan integrarse a Educación Regular a razón de las diferencias etarias con los y las niñas con los que compartirían nivel, lo que conlleva, irreductible a:
 - a. Problemas de adaptación.
 - b. Problemas con su porte (desde una perspectiva bio-psico-social)
 - c. Porque existen y radican en ellos y ellas otros intereses
 - d. Y, por tanto, admiten lo que anteceden, por las razones enunciadas.
5. Asimismo, existen niños con problemas de delincuencia juvenil (lo que enlaza de forma impugnable con el SENAME, y lo que, a su vez, ofrece como oportunidad educativa en la Modalidad EPJA de Encierro).
6. Sumemos, que hay casos de niños, niñas y adolescentes con condiciones psiquiátricas y psicológicas de base, que no les han permitido la “adaptación” al sistema regular. Esto, por tanto
 - a. Genera repitencias consecutivas.
 - b. Expulsiones por repitencias
7. Existen evidencias de niños y niñas de último ciclo Básico, 7mo y 8vo básico, de entre 10 y 12 años de edad, con problemas con la justicia (casos judiciales llevados a Juzgados de Familia).

⁴⁶ Para estos casos, debemos remitirnos a la Teoría del Desarrollo de Piaget y, sobre todo, Vygotsky.

8. Por tanto y por corolario, estos niños y niñas con problemas judiciales, deberían – según voces pedagógicas- ir al SENAME u organismos judiciales para menores.

También mencionar, que las problemáticas tienen vírgulas delicadas; en Educación Básica EPJA son mayores que en la Media. En los niveles medios de la EPJA, las problemáticas radican en;

1. Jóvenes con conflictos de adaptación a las escuelas.
2. Jóvenes con resistencia a la autoridad.

Nuestra entrevistada establece, también, una diferencia sobre la Educación Básica con la Educación Media del CEIA, en tanto a ciertas características. Para la Educación Básica: los problemas socioculturales como económicos son mayores; en tanto para la Educación Media, las problemáticas se anidan en que las juventudes son conflictivas respecto a la adaptación a las escuelas, por tanto, esto genera conflictos de resistencia por adaptación.

En esto, logramos dar con un perfil de estudiantes de realidades situadas en el CEIA, lo que nos permite nutrir lo que ya hemos venido desarrollando y, con ello, reafirmando que la base constitutiva de la demografía juvenil –también adulta- está subsumida en la pobreza, injusticia social y bajo acceso a calidad de vida, todo esto, por la determinación geográfica y origen de cuna. Los estudiantes jóvenes poseen características ser madres y padres en edad temprana, también provienen de la Educación Regular y sin mayor desfase etario y, en cuanto al origen, demográficamente vienen desde Lo Prado en un 90% de la matrícula del CEIA. En esto último, se hace un puente de conexión con las realidades de los y las jóvenes en que, la relación territorial existe con lo situacional: pobreza, expulsión de colegios, problemas adaptativos.

Para ella, la vulnerabilidad no está arraigada en lo económico, sino, en la drogadicción, elemento que es cotidiano y hasta rutinario al interior del CEIA, pues los estudiantes consumen en su interior, aun pidiéndoles que no realicen tal, lo que se convierte en un tema de alta atención y gravedad. No obstante, la marihuana –droga que es en porcentaje, la más consumida al interior del CEIA- no es un factor de desadaptación, mas no preponderante. Lo que sí es preponderante e importante para ella, es el abandono del hogar y, con ello, del núcleo familiar para con las juventudes. Esto último también fue enunciado por las docentes anteriormente aludidas, reforzando que principalmente es el factor familia un aparato de modelación de las conductas y características bases de los y las jóvenes. Apela 2_DEP que, con ese abandono –que, a nuestro parecer, es un algo transversal y de observación longitudinal en la sociedad chilena y en el sistema sociopolítico- se

sienten solos, cohabitando en familias uniparentales (carencia de padre y/o madre), por tanto, estos jóvenes se ven en la obligatoriedad de tener cuidado de dependientes como hermanos/as, en donde los roles se ven invertidos también: mientras los jóvenes cuidan a sus hermanas/os, su padre/madre estudian y, después, la figura parental retoma el cuidado de los hijos para que este joven pueda estudiar en modalidad EPJA.

Por otro lado, una característica fundamental, es la carencia de redes de apoyo, sostén y contención para con las mujeres solteras. Sin embargo, para el 2019 en el CEIA, se logró el apoyo de parte de la Corporación Educacional Barrancas para que tuvieran una guardería infantil brindada por la JUNJI (Junta Nacional de Jardines Infantiles) en horarios de clases lectivas, para que estas madres solteras, pudiesen estudiar y contar con una red de apoyo interna y emanada desde la misma unidad educativa. También existen jóvenes que, a razón del abandono de una de las figuras parentales, se deben hacer responsable económicamente de sus familias, llevándolos a asumir – como antes mencionamos, pero enlazado con el CEIA y la normativa- una adultez obligada. Aun teniendo casos críticos, existen excepciones en donde jóvenes realizan actividades deportivas de alto rendimiento fuera del establecimiento, por tanto, el estar en modalidad EPJA, les permite continuar con dichas actividades y proseguir con sus estudios.

Las dificultades contextuales y situadas de los y las jóvenes que asisten al CEIA, nos plantea un escenario de dificultades para poder aprender y asistir al establecimiento que no son menores. La pobreza como un factor y fenómeno determinante absoluto por sobre sus vidas y realidades, es una obstrucción evidente para poder, de facto, acceder a un Derecho consagrado en la Constitución Política de la República, en donde el Sistema en su integridad, no genera dispositivos para poder mitigar y disminuir las brechas sociales en la pobreza, educación y acceso a oportunidades. De cara a ello, se plantean preguntas sobre el rol del Estado frente a la EPJA:

“E: Que bueno, para ir cerrando esta primera entrevista, porque creo que vamos a tener una segunda... una segunda. Eh... ¿cómo cree usted que el Estado de Chile se presenta o... cómo se plantea frente a la educación de adultos?

R: Bueno, mira, yo creo que la educación de adultos ha sido, es, y no sé si será... el pariente pobre. Porque... mira... sin ir más lejos, todos los cambios que se han producido con estas consideraciones especiales que ha tenido la reforma educacional en Chile eh... por ejemplo, con que exista eh... los PIE... con que existan las SEP... que eso involucra, por una parte, cierto, un grupo de... de distintas disciplinas, en el caso del PIE, para tratar las problemáticas de la educación... para tratar las necesidades educativas especiales... y eso a nosotros no nos llega. Creo que ahora ya se puede optar. Pero no ha sido tan divulgado, podría haber sido más divulgado. Que nos llegara

la información, de cómo se hace, cuál es el trámite, etcétera. Entonces, el otro día llegó nuestro asesor provincial y hablamos del tema, pero nos mandó a hablar con otra persona para eh... para poder tener mayor información. Ahora, el tema de las SEP, que son grandes cantidades de dinero que llegan a los colegios. A nosotros el tema de las SEP todavía no nos llega, no han sido consideradas las problemáticas educativas para... para entender que hay necesidad también de proyectos de mejoramiento que implican grandes cantidades de gastos. Entonces, **por eso yo te digo que siempre estamos a la cola.** Estamos, no sé, en algún momento nos va a llegar, pero todavía no se ve eso...” (2_DEP).

Sobre las percepciones respecto a cómo el Estado se plantea frente a la EPJA, declara sus experiencias, emociones y, por cierto, sus opiniones. Es tácita al expresar que la Educación de adultos es y ha sido el pariente pobre de la Educación chilena, en donde la negación de derechos, beneficios y concursos para poder mejorar la EPJA, no llega sea por falta de información que debería provenir de la Corporación o, porque se les niega desde el mismo ministerio. La consecución y concatenación de hechos que el Estado históricamente ha ejercido en la EPJA resaltan un abandono estructural, predeterminando que sea la población más vulnerable, pobre, es la que deba acceder a esta modalidad. Asimismo, las autoridades provenientes del MINEDUC y sus agentes provinciales y/o territoriales, no son de gran apoyo, pues no prestan atención ni orientaciones claras ni precisas sobre qué y cómo hacer procedimientos para optar a mejoras en el CEIA, también considerar que la Ley SEP (Subvención Escolar Preferencial) no les llega, no se considera la EPJA lo que a ella le lleva a expresar que “entonces, por eso yo te digo que siempre estamos a la cola”. La expresa sensación y realidad de abandono, obstrucción para lograr beneficios en tanto al acceso de información para dichos menesteres es tal. No se cuentan con apoyos estatales efectivos y que sí perciben los establecimientos de educación regular. Existe exclusión explícita y empobrecimiento continuo en la EPJA y, en sí, de los CEIA.

Para nuestra entrevistada, cuando consultamos sobre por qué se ha silenciado y desplazado la EPJA, enuncia que es porque es un tema minoritario y que no significa mayor necesidad de atención ni menos preocupación por parte del Estado. Los fragmentos de esta primera parte de la entrevista (fueron dos), clarifica en demasía cómo la EPJA es un algo en constante desplazamiento e invisibilización por parte del sistema. Por más que intentemos ser sucintos, nos resulta imposible, pues los segmentos de las entrevistas son bastante importantes a parecer nuestro, pues desvela cómo la condición de Pobreza es una obstrucción para el aprender y, con ello, generar dispositivos y aparatos que generan exclusión en las juventudes que desean o llegan a la EPJA para poder dar cierre a sus ciclos escolares. El Estado y su inamovilidad, negligencia y desidia frente a la modalidad,

no establece soporte alguno concreto para que, las juventudes e infancias, puedan percibir lo que por Derecho propio les pertenece: ser educados.

E: ¿Por qué cree que han sido silenciados o que han sido desplazados a la cola como usted dice?

R: Bueno, porque también es una minoría. Tenemos que pensar que, aunque digan que hay 5 millones de chilenos que no han terminado su educación, básica y media. Yo creo que esos 5 millones andan desparramados por Chile y... y de una u otra manera se defienden... y se las, no sé *pol*, y se las ingenian para que no sea gran peso el no haber terminado la educación básica o no haber terminado la educación media. Entonces, eh... creo yo que el hecho mismo de que las personas no... no vean como estrictamente o absolutamente necesario terminar la educación, no lo van a hacer. Porque cuando llegan al colegio, uno se da cuenta porque la gente llega porque lo necesita, porque ve que ahora es un requerimiento el cuarto medio. Sin embargo, es comprensible también... yo me pongo en una postura comprensible porque eh... para no ser tan subjetiva para mirar el asunto educacional y como esta modalidad de adulto está a la cola. Porque hay un tema que también es importante, y es el tema de los niños y jóvenes que en este momento se están educando... y que haya una preocupación y se ponga el foco en ellos me parece importante para que la educación de adultos cada vez sea menos necesaria ¿te fijas? O sea, yo creo que un país, mientras menos necesita la educación de adultos es porque mejor lo está haciendo con los niños y jóvenes...” (2_DEP).

Al ser una minoría en el Sistema Educacional, a pesar del gran porcentaje de población que no ha finalizado sus estudios regulares, se ha obviado alevosamente esta modalidad, dejando a la deriva cada CEIA del país y, por tanto, a la EPJA. Con ello, las personas que no han terminado sus estudios, buscan sortear el sistema para poder optar a puestos de trabajos y con ello subsistir, lo que trae por consecuencia irreductible frente al percibir un salario que pretenda dar soporte económico, desestiman la finalización de sus estudios; aun así, las personas que llegan al CEIA es porque se han dado cuenta que requieren tal certificación para mejorar sus condiciones materiales, las que están condicionadas al mercado laboral neoliberal del país. Es así que un tema importante es que las Políticas Públicas van direccionadas a la Educación Regular fundamentalmente, yendo esto en detrimento de la EPJA: mientras más jóvenes y niños estén escolarizados –institucionalizados- se hace menos necesaria la EPJA y, con ello, no existiría esta migración existente, fenómeno que se ha venido observando en los últimos años.

R: Claro. La educación de adultos recoge a qué, a todos esos casos que la educación de niños y jóvenes fracasó. En todos esos casos yo siento que fracasó. Creo yo que la educación en Chile fracasó cuando un niño allá en el campo por trabajar como niño, o sea ser explotado en la niñez, no fue al colegio, cómo, qué pasó que nadie vio eso ¿te fijas? Entonces, cuando llega acá una persona con 35 años y no sabe leer ni escribir, yo lo lamento mucho. Es decir, aquí nosotros recibimos el fracaso de la educación...

E: Y con esa frase terminamos la entrevista. Está potente. Muchas gracias señora 2_DEP...

R: Fue muy grave a lo mejor como lo dije.

E: No, lo encuentro real más que grave. Lo encuentro real más que grave... Y ahora sí, termine.

R: Bueno, como yo te decía, si la educación de adultos finalmente es, diríamos, la modalidad que viene a mostrar el fracaso, no puede darse el lujo un país que tiene recursos de hacer con la educación de adultos, en convertirla en un segundo fracaso. Es decir, no ofrecerle a los adultos lo que en el momento en que a todas estas personas les tocó, cierto, ser niños o jóvenes y fueron siendo rezagados, dejados, etcétera, y viene ahora y esta oportunidad también la pierden porque no hay recursos, porque... porque no hay un grupo interdisciplinario que atienda sus necesidades educativas especiales, etcétera... eh...pienso yo que, entonces, en Chile no se está considerando que la educación de adultos debe también tener un lugar en la inversión, en la inversión que se hace en educación. Porque la educación de adultos viene a ser una fórmula para que se haga este apoyo, cierto, eh... sociocultural que requiere un grupo en el país, un grupo de personas, que son la mayoría pero que sí es importante. Yo digo no la mayoría porque no todos tienen el interés. Pero los que están interesados en venir al colegio y matricularse y que uno no pueda ofrecerle lo que ellos requieren, y porque no hay recursos, y porque no hay consideraciones del Estado de preocuparse de este grupo, yo creo que, viéndolo desde ese modo, entonces, estaría segunda vez fracasando con el grupo de personas..." (2_DEP).

Una palabra clave: el **fracaso**. La falta de importancia por parte del Estado sobre la EPJA permite y promueve en los y las estudiantes, una segunda vez de fracaso en ellos mismos. La Educación en Chile fracasó cuando ha tenido que abandonar un niño y/o adolescente la escuela por trabajo infantil y precoz, a razón de dar sustento socioeconómico a su núcleo familiar o dependientes. Entonces, la EPJA, es una fórmula de apoyo sociocultural que requiere de inversión para abordar un estrato social específico y mayoritario importante. El fracaso por excluir, no otorgar recursos, no ofrecer oportunidades igualitarias y equitativas como sí es en la educación regular, establece que Chile no ve a la EPJA como una inversión que apunte hacia la Justicia Social y la disminución de las brechas y erradicación de las desigualdades.

E: Señora 2_DEP, para ir cerrando nuestra segunda parte, ¿Usted recomendaría a otra persona eh... joven de 18, menor de 18 años, estudiar en un CEIA?

R: No sé si cualquier CEIA, pero aquí sí...

E: ¿Por qué?

R: Porque eh... tal vez no todos los profesores, pero en su mayoría eh... ya hemos adquirido experiencia con ellos y tenemos eh... muchas estrategias para manejar la situación con ellos. Entonces, este año han tomado mucha fuerza esas estrategias con los alumnos disruptivos, con los alumnos que no están muy interesados ni

comprometidos con sus estudios... y hemos traído aquí a uno por uno, y la orientadora y yo conversamos con ellos, les decimos, les explicamos que el colegio les abrió las puertas sin que ellos sean nuestro objeto. Porque el objeto de este colegio es para los adultos... es un poco falso sí, porque las escuelas de adultos son para jóvenes y adultos. Entonces, les hacemos ver que el colegio les abrió las puertas y que lo que nosotros les estamos ofreciendo es que exige de ellos también un compromiso con el colegio. Y ha tenido muy buenos resultados. Entonces, eso ha implicado varias cosas. Primero, que los profesores detecten a los alumnos que son así, los identifiquen, los anoten en el libro de clases, y los profesores jefes se enteren de estos problemas... que a veces los alumnos con el profesor jefe no lo hacen, se comportan mejor. Entonces, los profesores jefes derivan, con una hoja de derivación que la orientadora les entregó a todos los profesores, derivan a esos alumnos con problemas de conducta y aquí... yo les doy primero una remecida y después, la segunda remecida se la da orientadora y hemos tenido muy buenos resultados..." (2_DEP).

La criminalización como corolario de conductas “disruptivas” y fuera de la normatividad hegemónica establecida en la unidad, genera dispositivos de segregación y elementos punitivos para con las juventudes y que son validadas y desplegadas tanto por las autoridades, como por el cuerpo docente. Son ellos quienes se han de adecuar a las normas –apelamos al constructo de integración– sin poder otorgar *insights* sobre sus formas y modos de enfrentar la vida, por tanto, nuevamente y constante, son silenciados, invisibilizados en cuanto a sus juventudes. Los parámetros disruptivos son homologables a los que los y las jóvenes vivieron en la Educación Regular, extrapolándose a la Educación de Personas Jóvenes y Adultas, aun debiendo esta última poseer una dinámica o rutinas que permitan la comprensión fenomenológica respecto a las exclusiones y expulsiones de espacios educativos de estos jóvenes que han sido una constante.

Según 2_DEP, desde su figura como Jefatura Técnico-Pedagógica (UTP), recomienda el CEIA pues los y las docentes han adquirido experiencia con los jóvenes, manejan estrategias para manejar situaciones con ellos y, por tanto, se ha dado un fortalecimiento de dichas tácticas de dispositivos y aparatos de control biopolítico de los cuerpos y conductas sobre las juventudes. Este relato se contradice con lo que mencionan 1_PM y 2_PM, en donde declaran tácitamente que carecen de dichos instrumentos y capacidades para atender a estos jóvenes que provienen con conductas que, a su parecer, no corresponden para el lugar y espacio en el que se integran. Estos actos punitivos y castigadores promueven una desmotivación evidente, como también, falta de pertinencia contextual y social entre los jóvenes, la EPJA y, con ello, con el CEIA; asimismo, se visualiza un desmerecimiento e infravaloración del joven como un actor importante en el establecimiento, basado en una discriminación efectiva en base que es un colegio de Adultos y no para jóvenes y, que este CEIA a modo de *favor*, los recibe y deben tributar a ese favor. La Educación

y los establecimientos educacionales no reciben como favor a los y las estudiantes, es deber y menester legal recibirlos sean por las condiciones que sean de su expulsión y exclusión del establecimiento de origen. Las exigencias psico-sociales que se ejercen como un poder y control por sobre las juventudes en esta situación, es claramente un aparato de control social y cultural, el que pretende el condicionamiento, normatividad e higienización de las acciones juveniles en este CEIA. La transaccionalidad del “ingresas, pero tributas agradecimiento” es una carga psico-emocional muy fuerte, en donde se les integra a los y las jóvenes un sentimiento de culpa implícitamente y, con ello, un control a priori sobre las conductas que ellos y ellas puedan desplegar al interior de la unidad, incluso, coartando una libertad de expresión en tanto forjamiento de identidades intersubjetivas y generación de relaciones interpersonales con sus pares. Con ello, la integración, por más que desee verse con estos elementos un algo positivo, se transforma en estructuración limitante de las libertades en centros educativos.

“E: Señora 2_DEP, si usted tuviera que resumir la situación actual de la educación de adultos en Chile, ¿cómo la plantearía usted en síntesis? Resumiendo, desde su posición, como jefe UTP y docente... también ex alumna de educación de adultos. Ha estado en todas en la educación de adultos.

R: Si, si, en todo. Que la educación de adultos es una oportunidad eh... que... que no se puede desperdiciar. O sea, la educación de adultos, para mí, es muy valiosa. Es muy valiosa por todo lo que ella representa en cuanto que te ofrece, al adulto, aquel que se quedó en el camino y no terminó sus estudios, por distintas problemáticas sociales y económicas... la educación de adultos viene a responder a esas necesidades y yo creo que por eso es valiosa. Además, se le ha agregado que recoge todas estas otras problemáticas sociales de los más jóvenes, esos que la ley que casi no les dio cabida para estar en la educación de adultos, sino que con facultades que el director tenía de... diríamos, de su propia voluntad de decir “ya, vamos a admitir a este *niñito*... ya, vamos a admitir a este otro que tienen problemas, que tiene que ir al mundo del trabajo, que tiene que responder, este otro que no se ha adaptado, etcétera”... creo yo que con mayor razón es valiosa. Sin embargo, el gran desafío de la educación de adultos es que se tome muy en serio esta tarea y no se haga porque hay que “bueno, ya, los vamos a recibir”. No, yo creo que hay que hacer muy bien esta tarea y tomarla muy en serio porque la educación de adultos representa la última oportunidad que tienen. Entonces, no es como “llegó acá... si le va mal acá se va a otro”. No, la educación de adultos ya se hizo cargo de recoger todos los fracasos y tiene que ser exitosa, no puede darse el lujo de fracasar. Y este lujo que se está dando ahora, con que nosotros no tengamos, por ejemplo, bien instalado un PIE, bien instalada una atención con profesionales... con un grupo interdisciplinario de profesionales, yo creo que no queda ya lugar a que la educación de adultos siga en ese abandono. En esas cosas que han ganado ya en la educación de jóvenes y niños que aquí en la educación de adultos todavía no llega con la fuerza que está allá, me parece que es una deuda.” (2_DEP).

Desde su perspectiva sobre la situación actual de la Educación de Adultos en Chile, lo plantea como una oportunidad que no se puede desperdiciar, que es valiosa en tanto lo que ofrece,

pues responde a las necesidades del país sobre las carencias educacionales existentes. Recoge todas las problemáticas sociales de los más jóvenes, sobre todo, los que están judicializados (categoría de Criminalización), como también las necesidades de los jóvenes que deben ir forzosamente al mundo del trabajo y, por otro lado, recoge a los jóvenes que no se han adaptado al Sistema Regular Escolar.

Esto, planea un desafío a la Educación de Adultos que, en primera instancia, es darle seriedad, que esta tarea posea un valor otorgado para el Estado, pues en esta se encarna “la última oportunidad” que poseen estos jóvenes para poder dar con la cualificación respectiva. Esta última oportunidad y su cumplimiento, podemos inferir, que también y a razón de los relatos juveniles, es una autovalidación en donde la construcción individuada de la autoimagen y la apreciación por sí misma, se ve reforzada al poder dar cuenta de un ciclo cumplido que, socialmente, es valorado como un piso mínimo de movilidad y reconocimiento en tanto otredad. Sin embargo y entendiendo la importancia de la EPJA y el rol socioeducativo-cultural del CEIA, no puede seguir sosteniéndose en la autogestión pecuniaria, permitiendo la continuidad del abandono estructural: lo que se ha ganado en la Educación Regular, no llega a la EPJA, es una deuda tremenda que el Estado tiene para con esta modalidad y parte de la educación nacional.

La Educación de Personas Jóvenes y Adultas asume, auto responsabiliza y recoge todos los fracasos de la Educación Regular. No puede otorgarse como un nuevo fracaso en sí para la modalidad, como para sus estudiantes, la comunidad docente y, claramente, para el país. El abandono estructural experimentado, aun debiendo solventar, asumir y resolver los problemas sociales, económicos, culturales y políticos implícitos del sistema y de los jóvenes que han fracasado, no puede perpetuarse a objeto de proseguir con el *status quo* de la pobreza. Es una oportunidad que apunta, de forma alguna, en esfuerzos arraigados en cada CEIA, a poder otorgar un piso, un mínimo de esperanzas de movilidad e igualdad social.

“E: ¿En qué podemos ver el abandono en el que está la educación de adultos?

R: En que... los recursos son los que hacen el cambio. Recursos humanos y recursos, no sé, materiales... y esos recursos no los tenemos. Imagínate eh... ya podíamos ver que los textos de estudio que llegan no están bien coordinados con los programas. Ya, ahí ya hay una deuda. No tenemos estos grupos interdisciplinarios de profesionales para atender todas las necesidades educativas especiales, esa es otra deuda. Eh, no hay aquí grandes dinerales como los dineros de SEP para los proyectos de mejoramiento, entonces esa es la deuda. Yo espero que lleguen esos recursos, que se complete la reforma educacional, como se ha completado para niños y jóvenes, se complete también en la educación de adultos.” (2_DEP).

Desde la vereda de nuestra entrevistada, la concreción del abandono de la EPJA y, con ello de las juventudes habitantes en esta, realiza alcances desde su experiencia sobre elementos interesantes a rescatar. La carencia de recursos, tal como se ha mencionado a lo largo de los análisis esbozados en este subcapítulo, es un punto de inflexión que es de urgencia resolver y solventar por parte del Estado de Chile. Asimismo, la carencia de capital humano y material es un hecho, pues eso estanca todo proyecto y/o motivación para poder otorgar dignidad a la EPJA y a sus estudiantes, más aún, a las juventudes.

Algo que también, concatenado a lo que nuestros jóvenes entrevistados mencionaron, existe una despreocupación y desinterés profundo en otorgar un currículum coherente, conexo y contextualizado a las realidades de la modalidad y, por supuesto, de las realidades propias de los CEIA, por parte de la institucionalidad estatal. La no existencia de equipos multidisciplinarios para atender las necesidades educativas de los estudiantes torna complejo el quehacer pedagógico, pues se requieren herramientas específicas y concretas para, de esta forma, dar equidad en cuanto el aprendizaje y democratización para niños, niñas y jóvenes puedan tener educación digna; esta situación cambió para finales del 2019, en donde por primera vez en el CEIA 425 de Lo Prado, se logra constituir un equipo multidisciplinario que atenderá necesidades educativas especiales y que promueve la inclusión de jóvenes con problemas de aprendizaje en las salas de clase. Esto también va de la mano con la falta del recurso de Ley SEP, por tanto, no pueden promoverse los PME (Proyectos de Mejoramiento Educativo) y, con esto, también que las reformas que se ha hecho para la Educación Regular, también se brinde y dé espacio para la Educación de Personas Jóvenes y Adultos; hecho que se visibiliza en los procesos democráticos y burocráticos al interior del MINEDUC, que solo apuntan a una obstrucción para el mejoramiento y dignificación de la EPJA.

Nuestra entrevistada, dentro de sus anhelos y sueños para con la EPJA, nos plantea sus expectativas y anhelos, partiendo que las mujeres madres jóvenes tengan el soporte institucionalizado en los CEIA, para que puedan dar sostenibilidad y constancia a sus estudios; que todos los colegios de adultos tuvieran guardería para dar ese apoyo a las mujeres madres que estudian, iniciativa que pueda ser apoyada por JUNJI; también, que esas mujeres madres puedan asistir en horarios en donde, dichas guarderías e instancias de apoyo, puedan desplegarse efectivamente, lo que para la jornada nocturna presenta una inviabilidad. La actual guardería que comenzó en el 2019 solo atiende hasta jornada de la tarde, impidiendo a las mujeres madres una red y soporte de apoyo para la jornada nocturna. Es histórico, desde la integración de las mujeres

madres, sobre todo las jóvenes, no puedan asistir porque no tienen redes de apoyo para el cuidado de sus niños, conllevando que, para poder dar continuidad a sus procesos de aprendizaje, asistan con sus niños y bebés. Esto, claramente genera una problemática pues, cuando los infantes lloran o dentro de su naturaleza de niños necesitan moverse, las jóvenes madres deben salir de la sala de clase para no interferir en los procesos del colectivo, por tanto, pierden dicha continuidad de la rutina de la clase y sus procesos de adquisición del aprendizaje y contenido curricular. También, la situación de su maternidad juvenil las lleva a perder la posibilidad de generar y ser parte de espacios de individuación en tanto sociabilización, pues permanecen en el constante rol de madre, sin posibilidad de poder asumir otro espectro de la vida de lo que significa ser Mujer y ser Estudiante. Ella, 2_DEP, también reconoce que la Comunidad Docente –previa a la guardería ya existente– despliega estrategias para poder atender a Estudiantes Mujeres Madres que van con sus hijos al CEIA, permitiendo que ellas puedan proseguir sus estudios, no decaer ni entrar en una frustración que pueda derivar en una frustración. Estas estrategias van desde asistir 2 a 3 veces a la semana en forma presencial para buscar tareas, materias y poder estar en fragmentos de clases, aun así, esta estrategia es insuficiente pues no logra dar una cobertura y satisfacción total tanto para el cuerpo docente, autoridades y las estudiantes.

Otro punto, es que dentro de sus expectativas es que se despliegan instancias que permitan mayor preparación y herramientas para, así, poder dar soporte a nivel operativo, como lo es el utilizar las tecnologías para poder divulgar contenido, materias, pruebas y trabajos, en vista a la democratización al acceso a la educación y dar camino llano a la Educación B-learning y comunicación digital. Esto exige, desde su óptica, que los y las docentes tengan mejores capacitaciones desde el CPEIP y MINEDUC, formaciones en el área de Evaluación pues ella observa mucha deficiencia en este ítem, en donde esta deficiencia delimita que puedan generarse didácticas que apunten a las distintas fases y procesos psico-sociocognitivos de los y las estudiantes. Imbricando la necesidad de la capacitación en competencias digitales del siglo XXI y de Evaluación del y para el Aprendizaje, plantea que se requiere formación para poder dar con evaluaciones en contextos digitales, con diversas herramientas y tipos de evaluación; esto, promovería que los ambientes virtuales de aprendizaje, puedan otorgar oportunidad de generar contacto continuo y la posibilidad de acceder a contenido-tareas-evaluaciones, sin la necesidad de la presencialidad exigida en el CEIA, permitiendo de lleno la integración transversal de las Tecnologías de la Información y Comunicación en la EPJA y, obviamente en el CEIA.

A modo de cierre de esta parte de análisis sobre los relatos docentes, pedimos a 2_DEP, pudiese expresar reflexiones, las que analizaremos post segmento a impregnar ahora:

E: Claro... señora 2_DEP, ¿algo más que agregar, que usted quiera decir?

R: Em... qué más... bueno, también creo yo que... nuestros alumnos que, por unos estudios, te voy a dar datos duros, por unos estudios que hicimos unos 3 años atrás... 2 años atrás... el 78% de nuestros alumnos eran trabajadores en ese año. Y yo creo que la cifra debe ser muy semejante de un año a otro. Sin embargo, eh... por algunas quejas, por algunas cuestiones que aquí se han planteado con el grupo del centro de alumnos, ellos no sienten que los atienden como alumnos que son trabajadores, dueñas de casa, jefes de hogar... sienten que los profesores les piden más de lo que ellos pueden dar. Y yo creo que eso tiene que ver con que el profesor que viene principalmente de otras escuelas, donde el único motivo de compromiso y de trabajo que tiene el alumno son sus estudios... viene y parece que viniera programado con eso para acá y se olvida que aquí está con personas que es muy probable que sus estudios, o el compromiso con ellos, sea el último dentro de la jerarquía de sus necesidades. Porque, seguramente para muchos, está primero el trabajo o está primero la familia, y después viene, no sé, otras cosas... y al final vienen los estudios. Por eso que existe un nivel tan alto de deserción... porque quiere decir que estudiar no es lo más importante en sus vidas, pensando que lo importante es lo inmediato. Los estudios no son de una importancia inmediata tan grande como para que ellos “ah, no importa, el próximo año trabajo, pero este año estudio”. No pueden hacer eso...

E: No, no pueden...

R: “Ah, el próximo veo a este cabro que está enfermo, este año me voy a dedicar a los estudios”. No pues. Los alumnos viven situaciones, tanto familiares como laborales, que vienen a ser la primera necesidad de ellos. Entonces, los profesores no han... no ha hecho un proceso de adaptación de lo que es el tiempo de los alumnos que tienen para dedicarlo al estudio. Entonces, se sienten a veces como agobiados con muchas tareas que les dan o que les exigen demasiado. Ahora, yo no creo que no haya que exigirles, yo creo que hay que exigirlos al mayor potencial. Pero, mientras están aquí, sacarles el jugo aquí, en el tiempo que están aquí... no ocuparles sus tiempos en que están en sus casas o que están en sus trabajos, ocuparles aquí. Y yo creo que a veces los profesores pierden el horario. Pierden horas, pierden minutos y no le sacan ese provecho y no optimizan el uso del tiempo.” (2_DEP).

Los aportes desde la narrativa pedagógico-personal desde la experiencia, vivencia y anhelos como parte de la EPJA, expresa que los y las estudiantes sienten que no los atienden como alumnos con realidades diversas como ser trabajadores, dueñas de casa, jefes/as de hogar, en donde, acorde a esa condición, dichos estudiantes, sienten que se les exige académicamente más de “lo que pueden dar”. Observa, también, que docentes que provienen de otros establecimientos de Educación Regular, no logran comprender códigos, dinámicas, realidades que viven sus estudiantes, descontextualizando desde el currículum, prácticas pedagógicas, didácticas y evaluación en el CEIA,

auto-comprendiendo que pueden desplegar los mismos y exactos comportamientos pedagógicos en la modalidad de Educación Regular en la EPJA.

La deserción escolar también es un tema y que es un objeto a mitigar, pues a razón del contexto socioeconómico y cultural, la prioridad radica en el trabajo y/o la familia, otorgando a esta última jerarquía máxima por sobre los estudios. Esto irreductiblemente da por resultado un alto porcentaje de deserción en el CEIA, pues estudiar no es lo más importante, pensando que lo importante es lo inmediato y, para ellos y ellas, lo inmediato es el trabajo para el sustento del hogar o el personal. Es por ello que, las primeras necesidades radican en la situación individual, personal y biográfica del estudiante, otorgando en ello, una prioridad jerárquica en sus vidas y decisiones en tanto a sus estudios. Aun existiendo estas barreras, la *fé* que posee en el estudiantado, sobre todo el juvenil, espera y desea que se les exija, pero *in situ*, exigirle al mayor potencial pero situado, no ocupar tiempo fuera del CEIA, pues, si entendemos las realidades individuadas, el tiempo anexo al CEIA, tiene otras funciones y prioridades. Esto tiene que ver mucho con la percepción que ella tiene que, los y las profesoras pierden el tiempo, pierden horas, minutos y no logran optimizar su uso en la sala de clases, desperdiciando espacios importantes para que los y las estudiantes obtengan aprendizajes importantes y vitales para a lo largo y ancho de su vida. Pero existe otro problema.

La declaración explícita de la no pertenencia sociocultural y política entre el currículum impartido -sea el Regular como el Instrumental- y las juventudes (también adultos) es de facto, pues procura lo contenidista, aprendizaje por competencias y objetivos de aprendizajes que no van de la mano con las realidades que deben experimentar y vivenciar los y las jóvenes. Es un currículum cercenado, precarizado, reduccionista, mínimo y que permite que no puedan abordarse elementos desde una pedagogía crítica, en vista a una formación colectiva sobre lo que es ser-estar en un ecosistema democrático, deliberativo y que cada persona es sujeta de derecho, respetado en su dignidad y diversidad, considerando lo heterogéneo, las identidades intersubjetivas basadas en la otredad en todo el territorio nacional.

Esta no pertenencia curricular entre los jóvenes y lo que se les enseña en lo más ancho y largo del currículum, genera automáticamente resistencias para aprender, para lograr forjarse como un sujeto que aprende y que puede resignificar sus saberes, co-construirlos en colectivo, en una sociedad dinámica y que apunte a la conexión absoluta con sus realidades, para que así, puedan dar con desvelar las injusticias sociales que deben vivir, el asumir una adultez precoz, el visualizar cómo la supraestructura hegemónica e ideológicamente neoliberal los expulsa, criminaliza, segrega e

invisibiliza como sujetos de derechos, como jóvenes humanos en aprendizaje y, que por cierto, han de ser soberanos y ciudadanos críticos, con espíritu democrático, encaminados hacia una sociedad igualitaria. Los dispositivos y aparatos de control biopolítico en las aulas y desplegados en el CEIA, por sus docentes y autoridades, son la cristalización de la normatividad exigida por la sociedad mercantilista en su más amplio sentido y espectro, los que, al no ser ni estar en ello enmarcados, las categorizaciones de criminalización y exclusión emanan rápidamente, lapidando y catalogando a las juventudes en calificativos negativos y, por cierto, infravaloración.

Los relatos, experiencias de vida, opiniones, narrativas biográficas de las juventudes, de acuerdo a lo recolectado, se ven tensionados en sus construcciones identitarias sobre todo y de frente a un CEIA que los obliga a una normatividad enajenando sus constituciones de aprendizaje bio-psicosocial que, por antonomasia, son individuales, intransferibles, únicas, subjetivas e intersubjetivas, interrelacionales y vinculantes con sus ecosistemas socio-territorial. Nos encontramos con el menoscabo y segregación de las juventudes en las aulas, en los espacios sociales del CEIA, con un desprecio por su ser-existir solo por el ser jóvenes. Los dispositivos de exclusión se condicen con los porcentajes de deserción y desmotivación que hemos visto tanto en los metarrelatos juveniles como con lo que cuentan las entrevistadas en este apartado. Ciertamente, las juventudes, criminalizadas, excluidas, segregadas, apartadas e invisibilizadas en la supraestructura sociopolítica, no se ven eximidas de tal injusticia social y perpetración de su dignidad humana, en un espacio que debería ofrecer una segunda oportunidad y contribuir a la igualdad social, otorgar derechos mínimos de educación y, por cierto, la valoración del ser-estar en la juventud que, por legitimidad inalienable, les corresponde y merecen vivir en todo espacio y lugar de Chile y Latinoamérica.

La Pobreza y Abandono de la Educación de Personas Jóvenes y Adultas. Voces de la institucionalidad.

“La escuela inicia asimismo el Mito de Consumo Sin Fin. Este mito moderno se funda en la creencia de que el proceso produce inevitablemente algo de valor y que, por consiguiente, la producción produce necesariamente demanda. La escuela nos enseña que la instrucción produce aprendizaje. La existencia de las escuelas produce la demanda de escolaridad. Una vez más hemos aprendido a necesitar la escuela, todas nuestras actividades tienden a tomar la forma de unas relaciones de clientes respecto de otras instituciones especializadas”
(Illich, 2012, p.53)

La ya condición *sine qua non* de la Pobreza y Abandono de la Educación de Personas Jóvenes y Adultas, que ha sido desvelada longitudinalmente en las entrevistas, nos permite observar que, si bien la Educación Escolar Regular puede contar con mayores beneficios y accesos a capitales, la EPJA se ve empobrecida estructuralmente en su más amplio espectro. Ambos conceptos, Pobreza y Abandono, influyen en aspectos administrativos, infraestructurales, pedagógicos y en los estudiantes y su aprendizaje. Las carencias provocan un corolario de frustraciones transversales, desmotivaciones, ausencias, deserciones y prácticas déspotas por sobre los y las estudiantes, más aún los más jóvenes que llegan expulsados y excluidos desde la Educación Regular. El contrato y transaccionalidad psico-social que observamos en las entrevistas con las docentes, evidencian que las juventudes se ven condicionadas por y desde una institucionalidad que, a su vez, valida dispositivos de control biopolítico por sobre los cuerpos de las juventudes, coartando las libertades inalienables de construcciones identitarias individuadas y colectivas.

El currículum, artefacto por excelencia de los controles y modificaciones conductuales, a razón de su objetivo de instruir desde un condicionamiento específico alineado con las Políticas Públicas y, posicionamiento político de los gobiernos, genera una masa escolarizada e institucionalizada acorde a sus bases políticas partidistas, serviles al neoliberalismo y educación bancaria, enfoque requerido para poder dar con ese colectivo oprimido.

Lo anterior y en conjunto con el inicio de este apartado, imbricadas las prácticas institucionales pedagógicas con el currículum, logran dar con un dispositivo sólido de códigos de control de las masas en direccionamiento al adoctrinamiento, sea cual sea el objeto político-partidista, mas, en este caso, con la hegemonía e ideología represora, elitista y capitalista de nuestro país. Las escuelas son un fiel reflejo de lo que la sociedad espera de sus contribuyentes y, las dinámicas socioculturales, en tanto normatividad e higienización de los comportamientos de sus integrantes del colectivo. Para ello, la escuela cuenta con diversidad de actores y elementos para dar

con dicho resultado, principalmente, con la figura del “Inspector(a)” que, según marco legal, es quién debe dar *orden* basado en un poder otorgado por autoridades del Equipo de Gestión, afín de querer otorgar corporeidad de lo que es *correcto*, castigando lo *incorrecto*.

“**R:** (...) Se hizo un cambio del inspector general que también está empoderado de su cargo...”

E: Que es *nombre inspector general*...

R: Es *nombre inspector general*. Ciertamente, ya sabe lo que hay que hacer y, por lo menos, también tiene la disposición de hacerlo...

E: Uno lo ve y dice “él es el inspector”. No cabe duda...

R: Ya los alumnos no entran y salen. Antes entraban y salían a la hora que les daba la gana... se mandaban a cambiar, no existía un control. Entonces, eso ya se regularizó. Hubo que empezar a normar todos los cursos, y ahí los profes se manejan bien... claro, que ellos hacían su voluntad, tenían en la sala a los que querían tener. Entonces, hubo que empezar a mediar, pero no fue difícil.” (1_DEP)

La presencia del Inspector General, con autoridad para poder mediar los comportamientos relacionales entre los y las estudiantes, sobre todo los juveniles, es rescatado profundamente por el director del establecimiento, mostrando y evidenciando cómo se ha progresado en dar *control* y cómo ello derivó en una regularización de las acciones y actúes juveniles. Dicha institucionalidad normativa y de autoridad, apunta al control normativo de las juventudes, apela a esa misma autoridad para, con ello, dar estructuras individuadas y colectivas de las acciones en base al reglamento interno del CEIA, tomando lo *correcto* e *incorrecto*, para dar camino llano a dichas higienizaciones deseadas. La determinación por parte de 1_DEP en investir al Inspector General de autoridad indiscutida, inapelable y nulamente confrontable, también habla de la imperatividad que se le es exigida en tanto autoridad máxima del colegio de Adultos, en donde también, a él, se le piden parámetros de comportamientos tributables tanto a la Provincial, SEREMI y Ministerio de Educación. No obstante, esta delegación de autoridad, hemos de suponer que, también, radica en que no posee un elemento primordial: experiencia en aula.

“**R:** Y después me he perfeccionado en la educación, porque siempre tuve por fortuna solamente ser directivo y no profesor en enseñanza media. Pasé por todos los cargos que tiene un establecimiento, he tenido la oportunidad y la suerte de ejercerlo. En un colegio particular subvencionado estuve 9 años de director, entonces tengo como 30 años de experiencia dirigiendo colegios en la particular subvencionado, corporación y...” (1_DEP)

Inferimos que, dicha inexperiencia pedagógica de ejercicio en aula, en donde solo su trayectoria se ha anidado en cargos directivos y de gestión educacional, puede dar por resultado un desconocimiento de las realidades internas de las salas de clases, en cómo los y las docentes despliegan sus prácticas pedagógicas y, con ello, los dispositivos de control interno biopolítico en las aulas. A razón de ello, es que el Inspector General es total depositario de la confianza y de lo que es *orden y poder* desde su persona.

A su vez, el director comenta que existen otras estrategias desplegadas en forma mancomunada para dar con tácticas de disciplinamiento juvenil y retención de matrícula, involucrando todo el cuerpo docente y Equipo de Gestión.

“E: ¿Y usted cómo cree que los docentes también han ido afrontando, como comunidad docente más que nada, la integración de estos jóvenes a la educación de adultos? Que como usted bien dice, es como verse en la misma mañana y la tarde... ¿Cómo lo ve usted?

R: A ver, cómo lo hemos estado haciendo nosotros. En reuniones técnicas compartiendo la experiencia de aquellos alumnos que son más disruptivos y cómo lo aborda un profesor o lo aborda otro, o tomando caminos comunes, qué debíamos hacer nosotros en esos casos. Por ejemplo, a partir de los... se optó por llamar a los apoderados, que hasta el año pasado no lo hacíamos, pero al darnos cuenta que venían muchos adolescentes se buscó esa forma de trabajo para tenerlos más cercanos y evitar la deserción, y hacer responsable en este caso al adulto y que apoyara al adolescente eh... haciendo una derivación hacia la coordinadora de desarrollo de personas. Entonces, ya hay otra instancia que tampoco estaba instalada en este colegio, hay un apoyo; llamando a los domicilios cuando están ausentes, para saber qué es lo que les está pasando; haciendo requerimiento al apoderado y a los alumnos que estén en el colegio presentes cada 15 días sin necesidad de que uno los llame, entonces el apoderado tiene que venir a preguntar cuál es el estado de avance de pupilo de menor de edad. Pero ahí cojeamos porque no están los equipos multi profesionales para darle un apoyo de fondo que es necesario, como es por ejemplo un psicólogo o un asistente social. Ya con asistente social se puede hacer un trabajo un poco más fino, en la retención y saber también de fondo cuales son las causales que están generando el ausentismo o los problemas del muchacho que a veces está fuera de sí... (1_DEP)

Los perfiles de los y las estudiantes más jóvenes, menores de edad, de acuerdo a lo que hemos venido tratando a lo largo de esta investigación, responden a los quintiles más bajos de nuestra sociedad, ergo, los guetos de pobreza y marginación vienen impregnados en sus hábitos,

desde sus *hábitus* y todo lo que les construye como seres y sujetos. No obstante, y sobre los discursos de Pobreza y Justicia Social, acá es absolutamente tributable lo que estas desarrollan: jóvenes pobres, criminalizados, discriminados y abordados de forma aislada, como forma simbólica de ejercicio de violencias al interior de los establecimientos, acciones que pueden visualizarse tanto en la Educación Escolar Regular como en la EPJA. Hablar de “alumnos más disruptivos” y, que apelando a la figura adulta para hacerse cargo de sus acciones en el ecosistema del CEIA, se contrapone a lo que, en anteriores segmentos hablan respecto de la transaccionalidad compensatoria y reciprocidad del *agradecimiento* por ser recibidos en el CEIA, en donde, irreductiblemente, los llevan a asumir una Adulterez prematura por donde se vea dicho fenómeno. Entonces, las disyuntivas que alienan a las juventudes y menores de edad radican en: ¿es un adulto en cuerpo de joven o, de plano, es un menor de edad que exige tutela de un adulto? Por tanto, todo va a que la criminalización de la juventud y el categorizarla como *disruptiva*, apunta a forjar un adulto prematuro siendo este un sujeto juvenil, el que debe acatar las normas hegemónico-educativas que regulan las relaciones al interior del centro educacional. Dicho eso, los dispositivos de control transversal ejercidos por parte del establecimiento, en donde se involucra a la familia –antes, entrevistas previas, se habla de la *ausencia del núcleo familiar*- y todo artefacto que pueda desplegarse tanto al interior como exterior del CEIA, se aúnan para poder dar con la higienización de los comportamientos conductuales de los y las juventudes. Sumemos ello, a cómo el currículum se articula en ello y, de ahí, el actuar de la institucionalidad sumida en la precarización absoluta, entendiéndose que deben convivir con un territorio subsumido a la pobreza y desigualdad socioeconómico y cultural.

“E: ¿Y con qué problemas usualmente sus docentes se encuentran en el aula con estos chicos?

R: Inicialmente, con la normalización del curso. Que no obedecen a la presencia del profesor, no saben escuchar, no acatan instrucciones, la desmotivación, no quieren trabajar, eso es lo frecuente. Pero ya después de 3 meses el curso se empieza a normar frente a las medidas que uno ha tomado con anterioridad, llamándolos a través de la coordinadora de desarrollo de personas, llamando al apoderado, el trabajo personal del profesor con el alumno ¿ya? O sea, es un trabajo más individual ahí, entonces el curso al tercer mes ya está más normalizado, y esos alumnos que no quieren acatar las indicaciones del colegio lamentablemente van desertando ¿ya? Desertan, se van, porque no hay presencia de familias, no hay presencia de un tutor que realmente se preocupe de ellos, entonces se van no más sin mayores explicaciones. Ahí se requiere del equipo multi-profesional para la retención, para hacer un trabajo un poco más de fondo y no perderlos, porque la gracia de un colegio es esa, es decir, que sea capaz realmente de jugársela por la

permanencia de los jóvenes al interior de un establecimiento a lo menos por 2 años...” (1_DEP)

La explícita intencionalidad de institucionalizar las juventudes y, con ello, higienizarlas utilizando acciones impositivas y hegemónicas, arraigadas en las ideologías del poder auto otorgado al docente per sé, permiten que las juventudes se vean infravaloradas y anuladas en sus constituciones personales e individuadas no puedan desplegar en su esplendor las identidades co-construidas con influjos de sus realidades situadas. Realidad situada que radica en la Pobreza absoluta que, atraviesan tanto sus cotidianidades más personales como las colectivas que están en el CEIA. Por otro lado, menciona la ausencia de la familia en este fragmento, contraponiéndose a lo que, anteriormente, enunció con la advocación de las familias para poder dar seguimiento y solicitar sus apoyos.

Hay un elemento, también, que apunta a la precariedad que viven los CEIA: un currículo acotado y, que, en síntesis, plantea una *poda* del currículum de Educación Escolar y se implanta en la EPJA. A esto se suma la existencia de percepciones respecto a la educación que se brinda en la unidad educativa, la cual apunta a forjar mano de obra *barata* en los estudiantes, para efectos de una inserción o reinserción al mundo del trabajo. Por tanto, el logro de completitud de estudios escolares, cerrando con el II Nivel Medio solamente, irreductiblemente conlleva a obtener puestos de trabajos que perciban un sueldo mínimo y sin un resguardo sobre sus derechos laborales que, por derecho, merecen.

“**R:** A mí me encanta. Y no dejo la educación superior porque aprendo, aprendo de los alumnos, aprendo del sistema. Porque ahí nos obligan a capacitarnos en la empresa, entonces uno esta actualizado y no están tan lejos de la realidad, o sea a donde uno tiene que orientar algunos cambios. Aquí no se da mucho, aquí trato de instalar todo lo que sea... reforzar las habilidades blandas. Pero cuesta, cuesta bastante que los colegas entiendan esa parte. Más que entregar los contenidos propiamente tal, a mí me interesa que sí seamos capaces de instalar lo que sea el conocimiento y ojalá alcanzar aquí algunas habilidades, porque eso les permite a los alumnos ingresar a cualquier trabajo...

E: Sí, eso es verdad...

R: Claro, aquí son pocos los que pueden llegar a la universidad porque el currículum no les permite. Es muy corto...” (1_DEP)

El foco de **1_DEP** en el CEIA es formar para lo laboral, pues habla de habilidades blandas, lo que se correlaciona con Convivencia Social e Inserción Laboral, ambas asignaturas de la

Formación Instrumental del currículum EPJA⁴⁷. Esto, se suma a que los discursos de los docentes, en cuanto a espacios de refugio social, el condicionamiento de las conductas, la normalización de los cuerpos y acciones, tienen por propósito forjar personas aptas para un mercado laboral inmediato. Los docentes, de forma implícita, utilizan elementos biopolíticos de control y disciplinamiento de los cuerpos, y con enfoque muy duro y dirigido hacia los más jóvenes. Asir, en la última frase, el director nos especifica que el currículum “es muy corto”, lo que, inexorable, confirma lo que mencionan las docentes en sus entrevistas, respecto del currículum pobre que tienen que impartir. Reforzando ello, es que:

“**R:** Don 1_DEP, afirmándonos en su experiencia, en su vasta experiencia, y agarrando lo que me dice del currículum, ¿cuáles son las diferencias que usted ve en este caso en el currículum regular científico humanista, el de educación de adultos y, aprovechando, el técnico profesional? ¿Cuáles son los enclaves que ahí podríamos encontrar entre todos esos currículums?”

E: Es que yo encuentro que estos currículums son demasiado pequeños...”
(1_DEP)

Nuevamente el entrevistado realiza un alcance sobre el currículum que se imparte, reforzando la idea que se da constante en la entrevista. A razón de esto, no se logra cubrir las necesidades básicas de los y las estudiantes de la EPJA, sean juveniles y/o adultos, sea en contenidos, realidades y los requerimientos propios de cada sujeto que vive, experimenta y vivencia la Educación de Personas Jóvenes y Adultas.

A ello, también la valoración de un currículum por sobre otro, genera una vírgula delicada que potencia, implícitamente, una formación por otra.

“**R:** Los técnicos profesionales y los de educación de adultos. No te permite, aunque uno tenga la intención de enriquecerlo, por las horas establecidas, no permite una gran movilidad. Primero están estructurados de esa manera por el Ministerio de Educación. Y no permiten que uno les agregue otra asignatura para enriquecer, por ejemplo, esto mismo de las habilidades blandas. Sino que están dados en lo mínimo que debieran conocer los alumnos. En cambio, los científicos humanistas tienen una mejor movilidad porque los enriquece de acuerdo a los intereses de los alumnos, por lo tanto, tiene una mejor proyección en cuanto a fortalecer sus intereses vocacionales. Y un técnico-profesional, si bien es cierto que tiene un segmento de hora que son movibles, que son 6 horas, pero no son los suficientes porque las necesidades son muchas... son muchas las que se requieren en un campo laboral.

⁴⁷ Elementos de cuyas asignaturas pertenecientes a la Formación Instrumental, serán desarrollado en el análisis Documental que secunda este apartado.

Por ejemplo, qué se requiere de un técnico profesional que egresa, como el de oficio, habilidades blandas, competencias sociolaborales. Pero esas tienen que adquirirlas desde primero hasta cuando ellos egresan. Por lo menos en esa área son 4 años que uno puede darle esa asignatura dentro de las no lectivas. Y acá... no está. Aquí está acotada una cantidad de horas del plan de estudios, entonces uno no le puede quitar una hora a matemáticas, no le puede quitar una hora a inglés, porque no está esa posibilidad por la estructura definida por el Ministerio.” (1_DEP)

La valoración y superioridad otorgada al Currículum humanístico-científico por sobre el Técnico-Profesional, a razón del enriquecimiento de intereses individuales, es de facto para 1_DEP. Si bien dicha currícula es más abreviada que la primera, puede significar una movilidad social por parte de los y las estudiantes y, con ello, desde las perspectivas institucionales que posee el director del CEIA.

“R: ¿Y por qué cree usted don 1_DEP que este currículum es tan acotado en la educación de adultos?

E: (...) Si bien es cierto, hoy en día dicen que debería haber una cobertura curricular acorde a las realidades, que me parece interesante, pero no le permite al colegio una movilidad de acuerdo a esa realidad. Por ejemplo, acá recibimos muchos alumnos de SENAME, ¿pero ¿cómo nosotros hacemos la retención?, ¿cómo hacemos la contención? No existe una asignatura que permita enriquecerle un poco más la parte personal. No se cuenta con los profesionales de apoyo necesarios para eso, un psicólogo, un asistente social... si no que queda la disposición y voluntad del tutor, si es que lo tiene, o porque se ven ellos amenazados por la justicia que si no están en un local que se llame escuela los van a recoger y los van a guardar por un tiempo. Entonces, esa amenaza los condiciona, pero no todos son capaces de permanecer, hay otros que les da exactamente lo mismo.” (1_DEP)

El director del establecimiento nos pone en mesa un elemento sumamente potente: habla directamente de la incongruencia o nula pertinencia entre la Currícula y la realidad de los estudiantes de los CEIA, pues hace una mirada macro desde las acciones del MINEDUC. Asimismo, y sumando lo que antes rescatamos, es que existe una falta de herramientas para con el alumnado *conflictivo, criminalizado en la unidad educativa* y, por cierto, *criminalizado* por el Cuerpo Judicial de nuestro país. La deserción y la falta de contención psico-biosocial para con las juventudes que están bajo esta categoría social y judicial es crítica, pues esto nos revela que el sistema carece de instrumentos, herramientas y capital humano especializado en estos casos de forma que puedan las juventudes dar con una *reinserción social* y, con ello, permitirles cohabitar con su entorno, sociedad y, de cierta manera, demostrar conductas socialmente establecidas, normadas y aceptadas por los *inter pares*, para obtener la tan anhelada aceptación del ecosistema para con sus personas. El *abandono* de las

juventudes e infancias es tanto escolar como también “judicial”, las precariedades longitudinales y transversales llegan a brindarnos una impotencia pues, son estas personas jóvenes las que construyen el hoy y proyectan el futuro de nuestro país que, con ello, serán los constructores de una –nueva y emancipada, idealmente- sociedad. La pobreza no solo asola las realidades, sino, la educación nacional en sí y, como hemos casi sido tautológicos: la EPJA la vivencia exponencialmente mayor.

“E: Don 1_DEP, ¿entonces el currículum de educación de adultos logra captar las necesidades reales de las personas que están acá en el CEIA?

R: No, para mí no.” (1_DEP)

Nuestra tesis radica, en base y arte, sobre la pertinencia sociopolítica entre jóvenes entre 14 y 18 años y el currículum – específicamente el Instrumental- que es impartido en la EPJA, teniendo como Estudio de Caso este CEIA. La respuesta que esgrime y que tan tajantemente obtenemos por parte del director de la unidad educativa, nos es claramente una afirmación y casi resolución de lo que proponemos: no existe correspondencia alguna, bajo ningún prisma ni óptica, entre los jóvenes y el currículum que experimentan. Esto puede presentarse como un *a priori* de nuestras conclusiones e incluso, hallazgos de nuestra investigación, ratificando nuestro supuesto e hipotético pensar y propuesta iniciática. Sin embargo, no podemos arrojarnos sin tener la triangulación final, claramente.

“E: ¿No? ¿Y por qué? ¿Qué puntos clave me diría usted? Usted ya me ha mencionado las habilidades sociales, blandas, ¿qué otras cosas más, por ejemplo, que absorbe este currículum, no logra verlo?

R: A ver, las dificultades que tiene los alumnos en sí, los que llegan acá a la educación de adultos, no las capta. Porque está estructurado de esa manera. Si hubiese un espacio de horas de libre disponibilidad para el colegio, a lo mejor, no digo que sea la solución, pero permitiría que el colegio enriquezca el currículum, le favorezca, creando una asignatura afín de acuerdo a la realidad que está viviendo el colegio o que vive cotidianamente el establecimiento.” (1_DEP)

Un currículum que no capta absolutamente las realidades, necesidades y requerimientos tanto personales como personas constitutivas en sus intersubjetividades y sus ecosistemas, no logra dar cabida a ello. Ignora las realidades. No existen horas de libre disposición –como sí lo tiene la Educación Escolar Regular- que, como él menciona, puede que no den efectivamente cabida a

espacios para sí dar una resolución a los problemas con los que se conviven en el CEIA y las realidades situadas, no obstante, permitiría inexorablemente otorgar herramientas y habilidades para poder revelar sus lugares (comprendidos como un algo en donde simbólicamente se está y es) y, suponemos en el mejor de los casos, caminar a una sociedad intermedia en camino llano a ser una Sociedad Emancipada (Freire). Ahora, desconocemos a ciencia cierta o de facto, por qué la EPJA no posee *horas de libre disposición* que pudiéndose otorgar, no existen; más, como enunciamos y también 1_DEP, no significa que pueda brindarse una solución a las problemáticas existentes al interior del CEIA ni a sus estudiantes, aun así, esto afecta irreductiblemente a hallar solvencias a necesidades del estudiantado de forma transversal. Ahora, esto puede desembocar a dar una explicación primera sobre la propuesta formativa que posee la EPJA y la arquitectura curricular – intenciones socio-políticas de ella- que el MINEDUC dio a la misma, a razón de la carencia de *horas de libre disposición*, cuya respuesta pueda presentarnos que está tan estructurada y rígida dicha formación que es imposible poder brindar variables de formación que pueda plantear e integrar otros elementos que sean nutritivos para poder *educar* o presentar otras vías de educación, tal como podría ser la metodología *freiriana* de alfabetización y comprensión de la Palabra-Mundo.

Asir, como hemos analizado en el apartado de las entrevistas biográfico-educativas de nuestras juventudes –principales actores y sujetos de estudio-, en forma perpendicular se han ido dando luces de la injusticia social (teoría de la *Justicia Social* de Rawls) y de la Teoría de la Pobreza que desarrollamos, las que se han visto reforzadas y saturadas en tanto ideas fuerza a lo largo de los análisis de las entrevistas de los diversos sujetos estudiados: jóvenes, docentes e institucionalidad. Las carencias son ya casi un *sine qua non* de todas las entrevistas realizadas. Con el paso de este análisis, iremos reforzando la idea que, la EPJA, sufre un abandono sumamente fuerte, en un desprestigio sociopolítico, además, de una precarización transversal a razón de todo lo expuesto y analizado. Por otro lado, dentro del mismo CEIA, hemos observado y relevado un abandono endógeno por parte del profesorado –antes abordado- y que también se ha observado desde la óptica del director:

“E: 15 años, hasta en básica. ¿Cómo ve usted que lo están afrontando, que lo están trabajando?”

R: A ver, ellos no lo afrontan. Ellos normaron o legislaron, pero ellos frente... yo creo que la alta demanda de alumnos que andan hoy día deambulando fuera de un sistema regular, se vieron en la obligación de flexibilizar esa norma de edades, entonces la bajaron. La asumen a través de los colegios obviamente, pero no saben

con qué problemas los colegios hoy día se están encontrando para poder atenderlos de la mejor manera de siempre. Siguen siendo los mismos profesionales que por años están acostumbrados a trabajar en estos niveles pero no tienen la experiencia de trabajar con esos **adolescentes que no son aceptados en los sistemas regulares de educación**, a pesar de que... yo le decía a usted el otro día, aquí hay una contradicción en varios de mis colegas, a pesar de que ellos tienen experiencia, vienen de la jornada diurna, trabajan con esos mismos niveles de jóvenes disruptivos, no los aceptan en la tarde o no los aceptan en la noche porque estaban acostumbrados a recibir a jóvenes ya maduros con otras necesidades y no de las mismas inquietudes e inquietos como los que ellos atienden en las jornadas normales...” (1_DEP)

El mismo profesorado, el que atiende y ha de estar en las salas de clase con las juventudes que “llegan” –realmente, expulsados y excluidos- desde el Sistema Escolar Regular, renuevan y refuerzan las prácticas pedagógicas que propenden a segregar a los y las jóvenes que por corolario de sus experiencias escolares previas debieron optar –voluntaria y/o involuntariamente- por la EPJA, generan las mismas prácticas excluyentes en aquellos jóvenes, por tanto, se produce una doble y, hasta triple, categorización de criminalización –no amparándonos, en este caso, en la judicialización penal- en donde estos jóvenes deben enfrentar el cómo las y los docentes se han de comportar y, por cierto, concebir una categorización que los defenestra respecto de sus juventudes, indistintamente de su causa de llegada al CEIA. Aquellos adolescentes ya rezagados –aunque en realidad el concepto es expulsados del sistema- puedan tener una *segunda oportunidad* y, tal como hemos abordado, tienen un “Contrato Psicológico” en tanto reciprocidad de tributación de comportamiento como de desempeño académico, se ven de igual forma expulsados de forma simbólica de los lugares, mas no de los espacios del CEIA, sufren dichas diferencias con sus pares más adultos, deben sortear de alguna manera aquellos comportamientos docentes y, con aquello, los códigos disciplinarios para poder adoptar una *adultez obligatoria y prematura* para así, adaptarse al ecosistema CEIA. Es un menoscabo –afirmación propia y personal de la suscrita acorde a los análisis aplicados- sobre sus construcciones identitarias subjetivas, intransferibles y que han de co-construirse en-con y para un colectivo que anhela que dichas juventudes logren adoptar un perfil normativo, adecuado a lo hegemónico imperativo y, que, con cuyo adquirido, puedan ser un modelo de ciudadano adaptado a lo que es la ideología neoliberal de nuestro país.

No obstante, nuestro entrevistado 1_DEP, plantea que las juventudes se deben comprender desde su origen, vivencias, experiencias y percepciones para, de dicha manera, otorgar un sostén y soporte institucional que pueda permitirles redescubrir sus realidades situadas, en donde la pobreza

es una condición per sé, entendiéndose que aquello es lo que los ha llevado a ingresar a la Educación de Adultos; sumado a eso, a razón de las exclusiones desde todo ámbito de la sociedad y, que por corolario, se han visto depositadas en la EPJA. Aquella exclusión, permite de forma irreductible que esta modalidad educativa, se vea subsumida a un aspecto de precarización compleja, completa, entera y longitudinal.

“E: ¿qué tiene la educación de adultos que no tenga otra área?

R: Bueno, la educación de adultos se ha ido transformando en la modalidad que recibe a los estudiantes que el sistema expulsa, o que elimina el sistema regular. Eh... nosotros tenemos un gran número de jóvenes, la mayoría son jóvenes de menores de 25 años que se van del liceo o los echan del liceo. La educación de adultos tiene la riqueza de que uno recibe gente de los sectores más pobres de la población que busca una segunda oportunidad para completar sus estudios y... es una educación que requiere, realmente, mucha dedicación porque no es para nada igual a la que reciben los niños y los jóvenes, a pesar que incluso tenemos niños nosotros que están llegando acá, menores de 14... de 15 años y... buscan una oportunidad para completar estudios. Entonces, requiere de parte de los que se dedican a esto, mucha dedicación y mucho afecto por esta juventud que busca un destino ¿no? Eso es lo que tiene de atractivo y que le permite también a uno imaginar cosas distintas” (P_MINEDUC)

Entrevistamos a una Profesional de la Educación dedicada desde 1970 a la Educación de Adultos, quien narra e imbrica en sus relatos la historia de la Alfabetización del Campo, cuya instancia y proceso, contribuyó y dio camino a la Sindicalización del Campo. Esto último, derivó en el erigir movimientos sociales que, bajo el contexto de la Reforma Agraria, iniciada por el presidente Eduardo Frei Montalva, se vieron influenciados por Paulo Freire, el Educador Popular brasileño, quien fue convocado por su Excelencia el Presidente de la República para lograr una cobertura de alfabetización en todo el territorio nacional, enfocándose en el campo.

Como mencionamos, se da a lugar la Sindicalización del Campo, proceso que fue fuertemente impulsado por Paulo Freire, quien, desde su propuesta metodológica de Educación Popular de Adultos, logra una alfabetización que permitiese brindar herramientas para que las personas campesinas pudieran comprender y entender el Mundo y la Palabra, para, con ello, lograr imbricar discursos y petitorios políticos para sus realidades y lograr elevar cómo viven, qué les aqueja y también, cómo logran sortear todo lo que en esa época les tocó vivir y, con aquello, poder establecer demandas justas al gobierno que, en ese tiempo, estaba instalado en el Ejecutivo.

Es desde ese tiempo, es que nuestra entrevistada que, como profesional de la cartera de Educación hasta su jubilación, ha obtenido una vasta experiencia que nos permite observar el transitar de la EDA-EPJA de forma retrospectiva y, también, comprender los cambios de esta, asociado a las transformaciones histórico-sociales de nuestro país.

En su segmento, de forma inmediata, rescata a las personas sub-20 años, especificando a los y las jóvenes desde los 14 años, a objeto de la ley que norma y establece el cobijo de dichos adolescentes que han sido desplazados de la Educación Escolar Regular. La necesidad explícita en sus dichos nos esclarece de forma objetiva –desde su óptica- que los y las jóvenes deben ser recibidas en la EPJA, sin un requerimiento de “reciprocidad” que, anteriormente, hemos visualizado en las entrevistas. La Pobreza con la que conviven dichas juventudes no pueden verse condicionadas a esa reciprocidad o contrato psico-social para poder integrar –ojo, no incluirse, que son constructos diferentes- el CEIA, pues, es un Derecho adquirido e inalienable de sus personas, individuadas e intransferibles. Son Sujetos de Derecho como cualquier persona que esté, habite y sea en el territorio nacional. La EPJA históricamente tiene la condición *sine qua non* de recibir a la población más pobre del país, la que fue excluida, la que no pudo finalizar sus estudios porque prematuramente tuvo que trabajar en su infancia, los que el sistema cada día condiciona un empobrecimiento estructural, recibe a quienes por algún motivo cultural-social-económico las trayectorias escolares regulares se interrumpieron, son quienes buscan esa oportunidad que en su tiempo les fue negada sin posibilidad de contraponerse a ello; ahora se les presenta un camino para resolver(se) y sentir esa satisfacción personal del cumplir y cerrar ciclos, de hacer un acto compensatorio consigo mismo. Esta modalidad es el espejo y cristalización de las carencias más profundas, honestas y concretas de nuestra sociedad: la pobreza, la injusticia social y la opresión.

Tomando aquello, es que:

“E: (...) ¿cuáles son los propósitos de la educación de adultos actual en Chile?

R: Es una buena pregunta porque históricamente la educación de adultos comenzó a darse en el Ministerio, desde el Ministerio de una forma casi espontánea porque... la idea era que esta modalidad le permitiera a la gente llegar a terminar sus estudios. Y se hablaba de gente mayor en ese tiempo, porque era gente que realmente era mayor de 25, de 30. Mucha gente, la mayoría trabajaban, entonces necesitaban ir a clases en la noche. Y abrieron los liceos algunas puertas para que se hicieran clases en la noche. Entonces, era una educación... nosotros le llamamos *compensatoria*. O sea, ya que no han podido terminar en el día, que terminen en la noche, era un poco el razonamiento. Pero, lentamente, nos fue cambiando, fue cambiando la población

que asistía a estos cursos. Y también se fueron abriendo opciones de estudiar durante el día, porque no hay nada que le impida a la gente estudiar en el día, a la gente adulta, especialmente jóvenes que no trabajan. Están los decretos respectivos, entonces hoy día cuando estamos con establecimientos dedicados sólo a la educación de adultos. Son los Centros de Educación Integral de Adultos. Ahora, el cambio que se ha ido produciendo se debe al cambio de gente también, porque ya estamos hablando de jóvenes de menos de 25 años que llegan acá porque los echó, como decía, los expulsó el liceo o porque se aburrieron en el liceo. Muchos llegan porque se aburrieron de que primero fuera la disciplina lo más importante, el corte de pelo de determinada forma, no usar aros, no usar cierto tipo de ropa. Esas exigencias que son superficiales a muchos los cansaron, ya también muchos han dicho que perdían mucho tiempo en el liceo. Entonces, llegan acá porque quieren terminar sus estudios o, por lo menos, poder tener algún oficio, saber hacer algo para poder insertarse laboralmente. Entonces, por eso hoy día cambiamos el nombre. Hoy día estamos hablando de Educación de Personas Jóvenes y Adultas. Y, en segundo lugar, estamos tratando de dejar atrás este matiz de compensar algo que no se hizo a tiempo, sino que, realmente, establecer un nuevo tipo de educación, que aspiramos que se llame Educación Permanente o Educación a lo Largo de la Vida. Entonces, pero ahí va a requerirse un esfuerzo porque hay que dar el salto cualitativo y ofrecer una carga curricular, una malla curricular diferente a la que se ha venido ofreciendo hasta ahora. Porque hasta ahora, por ejemplo, la enseñanza media de adultos era un poco copia de los programas del día con menos horas no más, pero era como lo mismo. Y en cambio, ahora la exigencia es mayor. Entonces, estamos empezando a hablar de generar un sistema de educación permanente, esa es nuestra intención.” (P_MINEDUC)

Nuestra entrevistada presenta varios temas y conceptos que hemos tratado tanto en los análisis de las entrevistas, como a su vez, en Marco Teórico como Estado del Arte sobre la EPJA. Nos plantea la modificación de la constitución demográfica de la modalidad, en donde se integran jóvenes bajo los 25 años que desean terminar sus estudios a razón de las exclusiones sistémicas y estructurales de la Educación Escolar Regular, en donde los procesos de adaptación de las juventudes a las normativas impositivas y hegemónicas implantadas en los liceos y escuelas regulares, permiten la deserción y desmotivación de estos sujetos; por otro lado, y a la luz de los hechos, es que se plantea una Educación de Personas Jóvenes y Adultas, en vista a la integración de los nuevos actores juveniles y adentrarse no en una *educación compensatoria*, sino otorgar una educación que entregue herramientas para “insertarse” a la sociedad (de alguna forma, de algún modo).

Asir y al alero de lo último mencionado, es que también los conceptos Educación Permanente y Educación a Lo Largo de la Vida se asoman como una transformación de fondo,

hipotéticamente, es la intención. Estos conceptos que son elevados desde las UN/UNESCO y las convenciones internacionales que tratamos en el Estado del Arte, nos permiten entender que, el enfoque se pretende, apunta hacia una Educación Bancaria que permita que las y los Sujetos que son *beneficiarios* de esta, se integren a las sociedades capitalistas y neoliberales, pues esos conceptos desean que las economías regionales, territoriales y, por cierto, globales, generen un desarrollo en los países en su más amplio espectro. Vale decir que, si esto se imbrica con la Agenda 2030 de las Naciones Unidas y los 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible, podemos observar que se pretende una igualdad de género, perspectivas de ecología y resguardo de los recursos naturales, la disminución de las brechas y otros elementos que forjen naciones soberanas y con gobiernos que visualicen la justicia en las instituciones y en la sociedad.

Sin embargo, lo anterior y sus pretensiones *en buena lid* desde la óptica de nuestra entrevistada, se contraponen a un programa de estudios –currículum- que es precario, que no posee una fuerza en sí mismo para educar adecuada y contextualizadamente a quienes asisten a la EPJA, aun así, se apela a que “la exigencia es mayor”, lo que, si triangulamos con los anteriores sujetos entrevistados, es una vereda opuesta, contraria. Docentes, Directivos y sujetos juveniles mencionan en algunos segmentos que la exigencia es baja, lo que puede interpretarse que: 1. Sea parte de la práctica pedagógica del docente que imparte la asignatura, que infravalora las capacidades cognitivas y socio-educativas de los y las estudiantes, estableciendo una “disminución” en la exigencia en los desempeños académicos en aspectos didácticos como evaluativos y; 2. El currículum y sus programas de estudio, sean de Formación Regular como Instrumental, carecen de contenidos, objetivos o elementos vitales que resulten significativos para ser aprendidos y aprehendidos por los estudiantes, provocando brechas de aprendizaje entre la EPJA y la Educación Regular como Técnico Profesional en el país. Ambas variables que damos por supuestos pueden darse sin excluirse la una de la otra, potenciando inexorablemente, una pauperización longitudinal de la formación en las y los educandos, por tanto, las posibilidades de una igualdad de condiciones para acceder a oportunidades equitativas e igualitarias que estudiantes de las otras modalidades enunciadas.

“E: ¿Y cuál sería ese cambio de paradigma? Tomándolo, el currículum de Educación de Enseñanza Media ¿Cuál sería ese salto que se quiere dar desde el Ministerio?

R: Bueno, el cambio significa poner por delante a los beneficiarios, que son muy diversos acá. Tenemos jóvenes que recién o hace menos de cinco años han salido del liceo sin terminar de estudiar. Tenemos personas mayores también que buscan algún tipo de *completación* de al menos de los doce años de escolaridad, por lo menos,

para tener acceso al mercado laboral fundamentalmente. Y tenemos también la gente que esta presa, la gente que está detenida, que está en los recintos penitenciarios también es... tiene educación de adultos⁴⁸. Tenemos los niños y los jóvenes que están en conflicto con la justicia... también ellos están como allegados a este tipo de educación. Y fuera de las dueñas de casa, las mujeres jóvenes que quieren terminar su cuarto medio, tenemos gente analfabeta también. Es decir, nosotros decimos hay que poner por delante las necesidades que tienen estas personas de educarse, las necesidades de adquirir nuevos conocimientos, nuevas habilidades, **nuevas competencias para poder insertarse social y laboralmente.** Entonces, ya no es por decirlo de una manera un poco burda, no es que manden ahora las asignaturas como vendría siendo el enfoque tradicional, que los profesores de Lenguaje o Historia dicen “pero es que esto lo tienen que saber” ... tú les preguntas “¿Por qué lo tienen que saber?” ... “porque lo tienen que saber” ... porque tienen que saber. Entonces, se ha puesto siempre por delante la asignatura, los contenidos y no las habilidades que necesitan adquirir los beneficiarios. Y nosotros estamos tratando de dar vuelta eso, veamos que necesidades educativas tiene esta población tan diversa... y que es probable que nosotros no estemos apuntando, por ejemplo, al desarrollo pleno de sus posibilidades, a su desarrollo personal, a su desarrollo emocional, a sus necesidades de saber... de tener una ocupación a sus necesidad de inserción social, como es el caso de los jóvenes y niños que están en conflictos con la justicia... o lo detenidos, los que están en las cárceles... qué necesitamos para ellos como parte del proceso de reinserción social. Entonces, ese es el salto que queremos dar, que no va a ser fácil, porque la gente acá está acostumbrada al otro enfoque. Ahora, nosotros no negamos que, por ejemplo, que el lenguaje es necesario, absolutamente necesario, que toda la gente sepa manejar muy bien el lenguaje. O sea, sepa leer, escribir correctamente, hablar correctamente, hacer resúmenes, resumir ideas de un libro o un texto. Esas son competencias que deben tener todos, porque sin el lenguaje no se puede llegar muy lejos, o sea es la puerta de entrada a todo el conocimiento. Igual en habilidades matemáticas, también hay habilidades que tienen que desarrollar todos. Pero cambia el punto de vista ¿te fijas? Entonces queremos terminar con esta enseñanza enciclopédica, de memorizar un montón de información, mucha de ella que para los estudiantes no tiene ningún sentido, no les dice nada, porque ni siquiera han tenido la oportunidad de hacerse preguntas y... entonces, es como estar dando respuesta a preguntas que nadie se ha hecho, así de absurdo lo vemos.”
(P_MINEDUC)

Sumamos a este segmento, el siguiente:

“E: (...) ¿Existe alguna diferencia entre el currículum regular y el currículum de educación de adultos?

⁴⁸ Este tipo de modalidad a la que se refiere nuestra entrevistada es llamada **Educación en Contextos de Encierro**, que también es concebida y se halla bajo el paraguas de la Educación de Personas Jóvenes y Adultas. Para más referencia, revisar materiales de apoyo para este caso: <https://epja.mineduc.cl/materiales-de-apoyo/>

R: No. La única diferencia es que le ponen tijeras a... hablemos mejor de los programas de estudio para precisar más...

E: Ya, programas de estudio...

R: Programas de lenguaje, programas de ciencias sociales, de ciencias naturales. En esencia son los mismos, lo único que los programas para adultos son más cortos, más reducidos.

E: ¿En qué sentido? ¿En el tiempo, en los contenidos?

R: En los contenidos. Incluso, los últimos programas que se hicieron, los que están actualmente en boga, son tan extensos como los del día. Además, que privilegian el enfoque de contenidos. Entonces, para los profesores es importante “pasar los contenidos”, así entre comillas, porque no están suficientemente preparados los profesores en el desarrollo de habilidades y de aptitudes. Los profesores no están preparados en eso.

E: Seguimos en un paradigma antiguo por decirlo de alguna forma.

R: Si. En los contenidos. Nosotros estamos haciendo ahora, estamos transcribiendo entrevistas a profesores. Los profesores siempre empiezan diciendo que es muy extenso el programa. Claro, tienen unos listados de contenidos impresionantes. Entonces, porque el enfoque está equivocado. Aunque se escriba que hay que desarrollar habilidades, que hay que desarrollar competencias, pero a la hora de formular los programas aparecen privilegiados los contenidos.” (**P_MINEDUC**)

La propuesta institucional visualizada por **P_MINEDUC**, tal como hemos hecho rescate previo, plantea un cambio del currículum: aprendizaje para la inserción laboral y cierre de los ciclos básicos de escolarización, difiriendo con la perspectiva *contenidista* de los y las docentes en ejercicio en la EPJA. Erradicar el imperativo de lo disciplinar y que se establece meramente como una práctica docente amparada en la autoridad de los profesores para integrar, implantar homogénea y hegemoníamente, los saberes y ciencias existentes. El “saber por saber” una ciencia (social y natural) en sí misma, devela que las intenciones arraigadas no son de educar o entregar perspectivas asociativas con las realidades de los sujetos *beneficiarios* de la EPJA, sino más bien, estructurar a nivel psico-cognitivo una información que apunta, por ejemplo, el saber historia en un carácter enciclopédico, que observa y se presenta frente al educando para estructurarlo en un *pseudo* historiador. La Historia en sí misma como ciencia social y de las humanidades, se ha mantenido en el sistema escolar de forma transversal desde la corriente Positivista, en donde el hecho por el hecho, la fecha por la fecha y personaje por personaje, prima para ser adquirido a nivel cronológico y diacrónico; no obstante, las corrientes revisionistas contemporáneas y teorías del aprendizaje (como Vygotsky y Piaget), han comprendido y plantean que la enseñanza de la Historia ha de posicionarse

como un elemento que entregue antecedentes respecto a procesos, coyunturas e hitos para que las personas puedan entenderse como un *sujeto histórico*, en donde se es-está en un mundo y territorio, que es vinculante en tanto y cuanto identidad, y con ello, construir un pensamiento histórico en pos de entenderse en su sociedad tanto en su pasado, analizar el presente y así, no repetir “errores” que se dieron en el pretérito nacional-global. Mismo ejemplo podríamos dar desde las matemáticas, que es un cotidiano tan esencial pero que, en su enseñanza descontextualizada, no permite adquirir herramientas para dominar economías personales y la relación de esta con la vida individual como colectiva: saber por saber el Teorema de Pitágoras es fútil si no se comprenden los planos cartesianos y cómo esto pudiera, por ejemplo, colaborar en estructurar una huerta popular o la construcción de viviendas.

“E: ¿Y por qué se produce eso? Más allá del enfoque por contenido. Si hacemos análisis tal vez del currículum como un cuerpo cultural.

R: Porque yo creo que hay una suerte de ansiedad en los curriculistas para que aparezcan en el currículum escolar todos los contenidos posibles. Y con eso se dan por satisfechos, si está todo... y cómo estando escrito en el currículum es así, y se da por sentado que todo el mundo tiene que tener eso en su cabeza.”
(P_MINEDUC)

La primacía de las hegemonías en las enseñanzas de las ciencias es un inhabilitante para los sujetos, pues los encierra en un saber que no posee características vinculantes, sino, un saber que, además de ser filtrado por especialistas curriculistas institucionalizados y con un pensamiento absoluto de autoridad, no permite subsanar las necesidades y características situacionales de las personas; se torna un objeto aislado, sin comprensión ni interrelación con las vidas, no ofrece la capacidad de poder entenderse en y desde ellas en el mundo. Este *status quo* que los curriculistas permiten, establecen y dogmatizan, tributa directamente a tener un currículum que no comprende, aborda ni establece puentes vinculantes entre sujeto-documento-realidad. A la luz de lo que enunciamos y cómo se permite que las estructuras hegemónicas persistan, es que la Formación Instrumental es un nicho de asignaturas que permiten, inexorablemente, que se continúe con ello.

“E: Es un área curricular de adultos. Formación instrumental, que son cuatro asignaturas. Una aborda las TICs, la otra la Convivencia Social, Inserción Laboral y Consumo y Calidad de Vida. ¿Cuáles fueron las directrices que dieron origen a este sector de la Educación de Adultos?

R: Cuando se incluyó este sector de asignaturas instrumentales, se pensó en la necesidad de gente adulta, o sea mayores de 25 años. Y entonces nos preguntábamos cuáles escenarios de la vida cotidiana enfrentaba este adulto. Y por eso incluimos eso, porque Consumo y Calidad de vida, por ejemplo, es un tema hoy día crucial que tienen que ver, primero con una educación para el consumo, en el sentido de que tienes que aprender a discriminar que estás comprando. Si lo que estás comprando es lo que tú necesitas o no, etcétera. Calidad de vida tiene que ver con todos los factores de calidad de vida, cómo mejoras tu entorno, cómo mejoras tus relaciones familiares, cómo mejoras tu entorno físico y mental también. Tuvimos en vista eso, tuvimos en vista todo el problema que tienen las personas que trabajan cómo disponer de su dinero, cómo lo invierten, cómo lo gastan, en qué cosas se les puede ayudar a ordenar sus gastos para que no vivan con la angustia de endeudarse indiscriminadamente. Tecnologías de la Información porque encontramos que es esencial hoy día. Para cualquier persona, tiene que saber manejar un computador a nivel de usuario, estoy hablando de la gente adulta. No de los niños saben más que nosotros...

También incluimos Inserción Laboral, para apoyar el desarrollo de competencias de empleabilidad.

E: Claro...

R: Inserción Laboral porque el trabajo es un tema importante para ellos. Saber cómo incorporarse al mundo laboral, qué habilidades necesitan para incorporarse al mundo laboral, qué exigencias hace el mundo laboral hoy en día. Desde cómo se da una entrevista de trabajo, cosas tan básicas como esas. Cómo se escribe un currículum, qué pones en el currículum ¿te fijas? Cuáles son los tipos de ofertas laborales que existen, y qué exigencias tiene cada uno. Ese fue el objetivo de ese sector de aprendizaje, facilitarles a los adultos la entrada a este mundo. Y convivencia, para qué decir. Convivencia Social hoy día es un tema para toda la gente, a nivel de la familia, a nivel del barrio, a nivel de las instituciones, de las organizaciones... de todo, cómo mejoramos la convivencia entre nosotros.”
(P_MINEDUC)

A priori y retomando el primer segmento, esta imposibilidad imperativa de la enseñanza de las ciencias que actualmente se da en nuestro sistema educativo, coarta las posibilidades también de las juventudes judicializadas y criminalizadas por el Sistema Penal chileno y que están en la Modalidad Regular de la Educación de Adultos. El currículum EPJA es transversal a todos los formatos en los que se imparte, lo que, a simple vista, no logra, como bien enuncia nuestra entrevistada, no se proyecte hacia el desarrollo de los sujetos en su más transversal y completa constitución como seres humanos, en tanto necesidades, requerimientos y posicionamientos vitales. La heterogeneidad de las aulas y, en sí, que la EPJA experimenta en estos tiempos, nos exige poseer

un currículum que dé con dicho objetivo, el que permita que cada persona en su individuación logre co-construirse para develar las realidades a las que está subsumido, oprimido.

Un currículum, tal como lo plantea la entrevistada del MINEDUC, se ha de dar para un proceso de reinserción laboral y social, esto desde el posicionamiento institucional. En este campo entra de lleno la Formación Instrumental, destacando dos asignaturas esenciales como lo son “Inserción Laboral” y “Convivencia Social”, ambas apuntando en sincronía en sus fundamentos⁴⁹ a condicionar los aprendizajes de estas a comportamientos sociales, económicos y del mercado laboral que se comprenden bajo las lógicas opresoras y capitalistas de las sociedades. Tal o cual comportamiento, formas y modos de expresión en su más diversa amplitud, se ven cercenadas respecto a las identidades propias de los sujetos, en pos de configurar un individuo socialmente aceptado, laboralmente adaptado, económicamente comportado en un océano de lo bancario. Educar para un capital simbólico absoluto neoliberal, con códigos y dispositivos de control biopolítico centralizados en el aparato estatal y bancario, en donde las realidades se ven desdibujadas y adoptadas como un *deber ser*, como una norma natural e intrínseca, incuestionable, inefablemente incontrovertible. Lo que se enseña, es lo que es, no hay duda, cuestionamiento. Un currículum en pedestal de dogma. Comprendemos la vereda de *la buena lid*, la intención profunda de entregar en herramientas para quienes estudian en la EPJA, puedan ser autónomos en un sistema cruento y no igualitario, con posibilidades de acceder a oportunidades en el Sistema. No obstante, el currículum de Formación Instrumental apunta, tal como antes mencionamos, a condicionar a los sujetos a un modelo político y económico hegemónico, amparado en las ideologías capitalistas y que va en detrimento de los quintiles más pobres de nuestra sociedad. Forjar una mano de obra barata incipiente y que, de principio, no comprenda las lógicas del mercado para, de esa forma, subsumirse a dichas reglas de juego. A su vez, nuestro foco como son los jóvenes sub-18 años, tal como menciona nuestra entrevistada, este currículum fue pensado y elaborado –por especialistas curriculistas– para personas sobre los 25 años lo que, automáticamente, invisibiliza a las juventudes e infancias que están en la EPJA. Legalmente hemos de hacer el alcance, los menores de edad están en prohibición de laborar, pues el Trabajo Infantil está sancionado jurídicamente, entonces ¿cómo este currículum se plantea en pertinencia a las necesidades de las infancias y juventudes que estudian en los CEIA? Dicha complejidad y discrepancia con las realidades de quienes resulten ser *beneficiarios*

⁴⁹ Los fundamentos y propósitos curriculares de la Formación Instrumental serán abordados en el apartado siguiente de análisis documental, de cara a la triangulación con los subcapítulos de entrevistas de los actores de la EPJA.

menores de edad es una brecha y no consideración real sobre las necesidades de dichos actores. Se observa e integra la cotidianidad del Adulto, no de las juventudes ni menores de edad, recayendo en omisiones y no consideraciones de ellos en la construcción del documento curricular y programas de estudios. Invisibilización, exclusión.

A su vez, solo la consideración de los actores sobre 25 años, sean mujeres y hombres⁵⁰, logra erigir solo sus demandas y en un nivel de abstracción bajo, solo observando el mercado, lo externo, no las realidades propias.

“E: ¿Cómo usted podría describir a esta población de mayores de 25 años que se inserta en la Educación de Adultos? Porque es para ellos este currículum...

R: Sí. esta parte...

E: Esta parte del currículum. ¿Cuáles son los problemas de estos jóvenes?

R: A ver. Un porcentaje de ellos quiere seguir estudios superiores, de todas maneras. Tienen su meta en mente de continuar estudios superiores. Y otro grupo, grande también, quiere egresar con capacidades para trabajar, con competencias para ejercer algún oficio o tener algunas habilidades para insertarse laboralmente. Esos son los 2 grandes grupos de aspiraciones. Entonces nosotros estamos pensando en currículum diferenciado. Para los que quieran seguir estudios superiores, probablemente vamos a inventar una malla más flexible que permita reforzar aquellas partes que van a tener que van a tener que rendir en la PSU. Y en los otros, desviarlos hacia una especialización laboral rápida, un oficio seguramente. Ellos tienen también, en general dificultades en la convivencia familiar. Tienen, o problemas de pareja, situaciones de pareja que no están claras, o con sus familias, con sus padres, hermanos, o sea todo el tema de lo que es estar en un grupo, pertenecer a un grupo. Ahora, lo que está distante de ellos, yo me he dado cuenta, es la parte de **formación ciudadana**. Esta distante.” (P_MINEDUC)

Ha sido observado de forma transversal en todas las entrevistas, que existe una profunda carencia de Formación Ciudadana o, como antes era mencionado en Cívica, no obstante, y retomando las entrevistas de las juventudes estudiadas, para ellos era un elemento que no observaban de forma tangible o, de plano, lo plantean desde el nacionalismo y chovinismo. El rendir tributo y honor a la Patria, los símbolos y códigos de conformación identitaria de un país (no de un *pueblo*), son en efecto, una formación ciudadana. Si hemos de imbricar que, la especialización laboral como enuncia nuestro sujeto informante y los elementos de formación ciudadana, la vírgula entre estos elementos no es tal, es fuertemente entretejido: lo ciudadano también es laboral, lo político y

⁵⁰ Cabe mencionar que, en ninguna entrevista se mencionan las comunidades de disidencias sexuales o elementos de igualdad de género o paridad.

la política también es la vida y la cotidianidad, no van excluidos ni menos apartados, son una narrativa común que construye sociedades acuerdo tanto al gobierno como el comportamiento del Estado en forma histórica para con sus ciudadanos.

El hecho que existan divisiones o el atisbo de establecer currículums diferenciados para un tipo de población y otra, también conlleva en sí una formación ciudadana específica: segmentar quiénes serán profesionales con acceso a la educación superior y, otros, que accederán a un trabajo lo más rápidamente posible pero que irreductible resulta una precarización por ser un oficio que, a final de cuentas, sus remuneraciones son bajas y muchas veces, desprovistas de derechos laborales. Como concebimos que lo político está infaliblemente imbricado con la vida, dicha formación diferenciada dará y otorga pie a forjar ciudadanos de una y otra categoría, lo que no se anida en una *movilidad social*, como se planteaba en los gobiernos radicales en el siglo XIX chileno, sino más bien, dar calidades de individuos en tanto acceso a oportunidades sociolaborales como económicas en el sistema. Quién más alta formación tiene, obtendrá un capital cultural mayor por tanto accede a otras cúpulas, diferente es quién mediante oficios logra un trabajo de baja remuneración en donde persiste su condición de pobreza.

“E: Pero, ¿no se ha querido tocar o ha sido casi un *flash* que pasa pero que nadie lo ha logrado captar bien para materializarlo?

R: Es que desde que se borró la educación cívica de los programas de estudio y se dejó como “si quieres lo haces, si quieres no”. Entonces la parte de formación ciudadana quedó bastante ausente, digamos. Nosotros pensamos en que la vamos a restituir en la nueva malla curricular porque la persona tiene ser responsable socialmente, responsable, mejor dicho, de todo lo que ocurre en su comunidad. No puede seguir existiendo este ser indiferente que le da lo mismo todo.”
(P_MINEDUC)

El cercenamiento curricular no solo se ha dado en los contenidos y/u objetivos que se erigen en las formaciones de ciencias, sino, también en lo “cívico” (nosotros ocupamos el constructo de Formación Ciudadana). Sumado a que la enseñanza de las ciencias desde lo hegemónico *per sé* que se da desde los expertos curriculistas y los docentes, la carencia de un plan de estudios asociado a lo que es ser-estar en un Sistema Sociopolítico es adentrar a todo estudiante en una desinformación en cómo funciona su entorno, la sociedad, la y lo político, como se articulan elementos culturales como económicos a su alrededor. No obstante, nuestra informante establece puentes entre implícitos de lo ciudadano/cívico con lo que es la Formación Instrumental: condicionar comportamientos internos en los núcleos familiares e interrelacionales con el ecosistema, el saberse

dentro de un mercado laboral dictaminado por lo neoliberal como también el uso de tecnologías que sean serviles para utilización de adentrarse en una manipulación ad hoc a lo que se espera de cualquier usuario que no posee mayor conocimiento, sino, solo una articulación de elementos que serán pertinentes a un bioma específico. De cara a ello, es que planteamos la siguiente interrogante a nuestra informante:

E: Retomando el tema que me gustó mucho cuando lo tocamos, lo de la formación y la educación cívica, ¿usted visualiza que, en la educación de adultos, su currículum forma algún ciudadano? ¿O qué tipo de ciudadano está formando?

R: No sé, fíjate. Yo no podría ahí darte una opinión muy fundamentada porque no... lo que he visto son los programas de Historia y Ciencias Sociales, que llevan mucha Historia, Economía, fundamentalmente, poca Geografía porque todos los profesores se han quejado que no se enseña Geografía...

E: Después nadie sabe por qué tembló...

R: No hay geografía, ni siquiera de Chile, entonces muy superficial. Y la parte de formación ciudadana no está. Salvo profesores que también hay, afortunadamente profesores de historia que dicen “no, yo les explico todo, lo del derecho a voto, lo que significa, que tienen que inscribirse”, esas son excepciones...” (P_MINEDUC).

Si bien podemos suscribir a que, la enseñanza del comportamiento del ejercicio democrático en tanto mecanismos representativos es parte de la Formación Ciudadana, eso no basta. No es suficiente. Comprender que el derecho propio como ciudadano chileno/a es esencial para generar una representatividad anclada en la vinculación colectiva en las instancias políticas de nuestro Sistema, el lograr entender las ideologías impregnadas en cada partido, el entender los antecedentes que cada candidato a cualquier sea el escaño al que postula es fundamental para poder dar voto o, simplemente, saber y comprenderse como un Sujeto de Derecho que posee en sus manos la soberanía nacional del país, son elementos que pertenecen a la Formación Ciudadana. Las juventudes, tal como hemos desarrollado en anteriores apartados, han sido excluidas y discriminadas a razón de elementos bio-sicosociales, en donde la inmadurez o la falta de conciencia y nociones de *las reglas del juego democrático* son los artefactos y argumentos utilizados para invalidarlos como sujetos pertenecientes a una comunidad, un colectivo y, por cierto, parte de toda la democracia de nuestro país. El *adultocentrismo* y la invalidez socialmente otorgada a nuestras juventudes e infancias, es una transversalidad históricamente vivida por y en Chile.

Es importante realizar el alcance que, por *Adultocentrismo/ Adultocéntrico*, nos anclaremos en lo que Claudio Duarte Quepper versa en la entrevista concedida a la Universidad Nacional de La Plata que se titula “La noción de adultocentrismo nos permite hablar de un sistema de dominio” (2018) y, que, por cierto, es bastante esclarecedora frente a estos constructos. Él plantea que:

“La idea de adultocentrismo es una noción que refiere a la existencia de un sistema de dominio que visto en una sociedad de pluridominio se conjuga con otros sistemas de dominio como el patriarcado, el capitalismo, la segregación territorial, entonces, en ese sentido lo que queremos indicar es que la adultez, o la mayoría (la mayoría de edad), ha sido construida como algo que de por sí permite el control, la subordinación sobre las personas que están en la minoridad”.

Por tanto, comprender que el *adultocentrismo* es una concepción de dominación y autoadjudicación de un poderío por sobre jóvenes e infancias en todos los ámbitos de su vida, es vital, pues como ya hemos mencionado antes, autores atribuyen a este aspecto las deserciones y opresiones por sobre quienes son excluidos y expulsados. Si hemos de tratar sobre las juventudes y su estudio como unidad de análisis, también se debe dar relevancia del develamiento del carácter del dominio adultocéntrico en la sociedad chilena (Duarte, 2015). Es de esta forma, que hemos de concebir que el *adultocentrismo* es en sí contenedor de “una doble acepción: como una estructura de dominación de carácter sistémico y concatenada con otros modos de dominio -clasismo capitalista, racismo, patriarcado-, y como un paradigma que remite a un y a una matriz sociocultural que incide en la construcción de imaginarios” (Duarte, 2015, p.23).

Hecho el alcance teórico sobre lo que comprenderemos por *adultocentrismo*, es que nos parece no menos importante hacer la concatenación con el siguiente extracto. Una parte de entender un pluridominio desde la mayoría, como enuncia Duarte, es la capacidad en tanto ejercicio de dominación cultural y de la determinación sobre lo correcto, lo pertinente y lo que se ha de hacer, siendo esto una mezcla entre el adultocentrismo y la apropiación del rol de profesor que desarrolla Illich (1971), en donde, el currículum, es parte de ese campo dominado. Cuando ese campo, comprendido desde un adulto docente poseedor de las imposiciones por sobre las y los jóvenes e infancias, hace una interpretación de lo que es el Capital Cultural contenida en el currículum, haciendo una poda indiscriminada sobre lo que por contenido este tiene. Este, puede ser uno de los grandes o preponderantes motivos por los que no se encamina la educación, el impartir un currículo e incluso su misma elaboración técnica, hacia una formación de ciudadanía juvenil e infantil en programas de estudio de, en este caso, asignaturas de Formación Instrumental.

“E: Claro, pero si tomamos, por ejemplo, las intenciones, las voluntades que están dentro del currículum, sean del área de Formación Instrumental, de las asignaturas que vienen por formación obligatoria o los oficios, ¿no se quiere configurar ciudadanos? ¿O no está en el plan la Formación Ciudadana?”

R: Yo creo que no está intencionado, nada. Yo pienso es que no está nada intencionado. Y lo que surge es por iniciativa de algunos profesores ¿te fijas? Eso es lo que yo sé. A lo mejor estoy equivocada, porque no me he dedicado más a fondo a estudiar ese tema. Pero, yo lo que he visto son esfuerzos individuales de los profesores, por interesar a los jóvenes en esto de que ellos son parte de una comunidad que se llaman nación chilena y lo que eso conlleva como deberes y como derechos...” (P_MINEDUC).

En nuestro afán de saturar información en este caso, somos insistentes en la Formación Ciudadana en relación con el Currículum, más aún con el Instrumental –cuyo es foco de esta suscrita investigación-, pues son cuatro (4) asignaturas que tienen fundamentos no menores y que son institucionalizados por el organismo respectivo a la Educación en nuestro país. Reafirmamos y somos tajantes, como casi tautológicos en afirmar que sí, las asignaturas asociadas a la Formación Instrumental sí poseen una intencionalidad sociopolítica clara, evidente, concreta y tangible en estructurar a los sujetos en una normatividad hegemónica. Desde nuestra vereda, no tenemos dudas de aquello. Las prácticas pedagógicas que hemos relevado desde las entrevistas que anteceden nos revelan que sí existe una formación en cuanto a lo que significa constituirse como un Sujeto Ciudadano en un territorio o región: desde la conformación de la sala de clases como un espacio, otorgar una significación a los lugares, como también el control desplegado por artefactos específicos en la Escuela, dan por corolario un ser específico y hegemónico que absorbe en sus más profundas constructos ontológicos lo que *es* y *debe ser* para que, con ello, sea un individuo social habilitado, aceptado y reconocido inter pares. El discurso arraigado en el chovinismo o en las comunidades como geografías imaginadas, es un cimiento que otorga un piso inefable para construir personas que se han de comprender desde lo impuesto por las élites para darse lugar en el mundo. El adquirir cierto *background* sobre lo que significa autoritariamente el Estado y los distintos dispositivos dominantes en tanto gobernabilidad y gobernanza, es un autómata para el ser para poder anclarse como un partícipe de una comunidad específica, en este contexto, bajo una cultura específica no construida desde el *pueblo*, sino, impuesta históricamente por quienes ostentan el poder y el orden en el país.

“E: ¿Y usted cree que estos jóvenes que están en la educación de adultos son indiferentes al escenario político en el que estamos?”

R: En gran parte, en gran parte. Primero no entienden porque como toda la información política nos llega tan tergiversada y tan intencionada, porque hasta si nos cuentan que se está votando una ley le ponen un matiz que le da el punto de vista del editor de la noticia y no objetividad en la noticia. Entonces, falta eso y falta que realmente ellos se sientan parte de una comunidad nacional en la que ellos tienen que colaborar. Así como reciben de la comunidad nacional, tienen que colaborar. Porque todos recibimos del país muchos bienes, recibimos salud, educación, vigilancia policial, todos esos son bienes que nos entrega la comunidad nacional. Entonces, la gente eso no lo aprecia, como que le llegan las cosas del cielo, no sé... O sea, “siempre me han dado esto, me lo tienen que seguir dando” (P_MINEDUC).

Antes, con nuestro informante 1_DEP, ya habíamos percibido la retribución y “contrato psicológico” que se establece como *a priori* para ser parte de la comunidad del CEIA, ahora, esto en un escalafón de abstracción política mayor, se visualiza en el discurso de P_MINEDUC, en donde la legitimidad de la tributación de percibir derechos significa inefablemente “devolver la mano” al Estado. Si el Estado nos da cierto o cual elemento, nosotros como individuos hemos de retribuir incuestionablemente. Si somos *in stricto sensu*, los y las estudiantes sean infantes, jóvenes o adultos, sí retribuyen al Estado; tributan de forma financiera mediante los impuestos que cada día hemos de pagar por cada servicio o bien que se consume o adquiere. La Educación es un Derecho, la acción y fijación del Sujeto de Derecho en su entorno, es un Derecho. En primera instancia, el hecho que como habitantes de un territorio demos un tributo pecuniario seguido fielmente por el Sistema de Impuestos Internos (SII), ya es otorgar un espacio de devolución de acciones para con la ciudadanía; más si nos ceñimos en lo que nuestra informante explicita: bienes y elementos de concreción de lo comunitario. Sin embargo, observamos que dicho discurso no posee un trasfondo en lo que es la Justicia Social y menos la disminución de las brechas: la pobreza persiste y continua, por más tributación que se dé al Estado por brindar el derecho a la Educación. La no comprensión que la Educación es un Derecho mundialmente adquirido y que ha de ser asegurado por las Naciones, más aún en el contexto EPJA, establece veredas arraigadas en lo económico y significantes nacionalistas cristalizados en símbolos patrios. Aun existiendo un *Quinto Poder*, que es el Comunicacional, la capacidad de discernimiento de los y las sujetas existe, es dable, pero bajo condiciones de construcciones colectivas en tránsito a la emancipación comunitaria, vinculante entre los seres y apreciando las *otredades* como sentí-pensantes, permitiéndose de esa forma el romper las estructuras dominantes para poder revisarse en tanto y estando en lo que es su entorno, núcleo familiar y núcleo territorial.

E: Usted P_MINEDUC, retomando todo este tema curricular, ¿qué observaciones puntuales le hace, o que le llama la atención de este currículum de adultos?

R: ¿El actual?

E: El actual, con todas sus áreas, sus oficios... ¿qué es lo primero que se le viene la cabeza?

R: **Que no es adecuado, eso es lo primero...**

E: ¿Por qué no es adecuado?

R: Que no es adecuado porque... parece que su criterio básico tiene que ver con incluir todas las asignaturas con la mayor cantidad de conocimientos posibles. Parece que ese es su criterio básico, servir a las asignaturas. Y yo creo que el criterio básico para un currículum de adultos tiene que ver con la diversidad de los estudiantes que llegan acá y considerar esos distintos estudiantes, los distintos contextos en que viven esos estudiantes y, por lo tanto, las diferentes necesidades que tienen, porque no son las mismas para todos.

R: Para extremar, por ejemplo, la gente que está presa, que está detenida, tiene ciertas necesidades de aprendizaje. La otra vez un profesor decía muy bien “nosotros en las escuelas en recintos penales tenemos que trabajar fuertemente los valores, ¿y cómo se trabajan los valores?”. En cambio, en el medio libre, por decir un joven de 20 o 25 años que está en un CEIA ¿ya? Él tiene otras necesidades de aprendizaje, necesita mejorar su dominio del idioma porque el idioma es básico, porque el que no sabe... hablar, escribir, disertar, las habilidades del lenguaje que son básica no va a llegar a ningún lado. Y luego matemática, los números. Entonces, además de eso, estos jóvenes necesitan justamente la formación ciudadana. Hay que integrarlos a una comunidad nacional ¿te fijas? Porque ellos como que no se sienten parte de esta sociedad. Tú ves que no van a votar, no les interesa, porque no se sienten parte de una comunidad nacional. Se sienten parte de su subcultura, porque los jóvenes tienen sus grupos variados...” (P_MINEDUC).

La idea fuerza en que el currículum es servil a las asignaturas, a la ciencia por la ciencia, el que pretende una homogenización de los sujetos que aprenden y co-construyen, el concebir a las y los educandos como un receptáculo de saberes observándolos como un “vaso vacío” el que hemos de llenar con información, es constante y elemento saturado en nuestros informantes. Se comprenden a los y las estudiantes de la EPJA y, más aún a los jóvenes sub-20 años, como seres que no poseen capacidad de discernimiento, de observar sus realidades y de erigirse como sujetos intersubjetivos con identidades individuadas. El sentir de la no pertenencia a las comunidades macros responde, sencilla y llanamente, a que el Estado ni la Educación y menos el Currículum que se imparte, logra dar con sus necesidades, requerimientos, realidades y ciertamente, con lo que desean para sí mismos, sea a nivel personal como una comunidad juvenil y de infancias que poseen demandas propias y que el Sistema obvia, silencia, omite y evita absolutamente resolver. El currículum no es adecuado ni en su construcción documental como tampoco en la absorción y adecuación a las realidades intersubjetivas de sus estudiantes, sobre todo, de los más jóvenes. Es un currículum pensado para Adultos, personas con trayectorias de vida ya en caminos hechos o en proceso de; pero no para niños y adolescentes que llegan a una Educación de Adultos de manera forzosa que sirve de receptáculo del fracaso de la Educación Escolar Regular del país.

Frente a esta educación bancaria que busca la precarización y empobrecimiento poblacional de quienes se educan en la EPJA, se potencia con las desidias emanadas desde el Estado y los gobiernos.

“E: Si. Es complejo el escenario porque ustedes intentan dar oportunidades como educación de jóvenes y adultas, y el sistema regular... según lo que usted nos cuenta, los aparta. Cosa que no debiera ser.

R: Si, pero los aparta tanto que, a pesar de que hay cinco millones de personas que no han terminado sus doce años de escolaridad, que es lo mínimo y obligatorio... y sin embargo el Ministerio no da ninguna señal concreta de estar interesado en esa gente, ninguna. O sea, esta coordinación nacional se ha mantenido por los profesionales que trabajamos acá, fundamentalmente. Que sobrevivimos los 4 años del gobierno de derecha con muchas dificultades y... hemos sobrevivido porque sabemos que es un servicio que se necesita. Nosotros vemos, visitamos los colegios y vemos la cantidad de gente que está... que espera, que tiene una esperanza de que si estudia le va a ir un poco mejor en la vida.”
(P_MINEDUC)

Cuando planteamos que existe un abandono y pobreza en este apartado de análisis como título, es que pretendemos que se visualice como los gobiernos, en especial los de partidos de Derecha, han ido menoscabando la educación yendo en detrimento integral de sus educandos de EPJA, por cierto, de su estructura en general. Posicionamos una desidia en las inacciones gubernamentales, sobre todo en los gobiernos derechistas, pues, teniendo una base ideológica en el neoliberalismo y hegemonías de una elite, un Estado subsidiario y no cooperativo ni colectivamente constituido en cimientos emancipatorios, da camino llano alevosamente a forjar mano de obra barata, que les sea útil para un mercado que defenestra a los sujetos en su constitución ontológica y deontológica. El opresor del verbo se hace carne en el aparato estatal, desplegando artefactos políticos que direccionan una educación hegemónica, dogmática y capitalista. La escuela es la depositaria por excelencia de la formación de un proyecto de sociedad políticamente dirigido, condicionado y que tiene por intencionalidad dar con individuos enajenados y alienados de sus construcciones personales, colectivas y, en concreto, en reversa de lo que sería una sociedad emancipada o en dirección a ello.

Si extrapolamos esta realidad de educación en base a las hegemonías, es que la EPJA en las formaciones iniciales docentes es invisibilizadas y extirpadas de todo plan de estudios de pedagogía que puedan darse en el país. La entrevistada en un segmento comenta que, desde su división al interior del MINEDUC y personalmente ella años atrás, ofreció talleres a una universidad pública enfocada en la formación de profesores para alumnos de cuarto año de las pedagogías que posee

dicha casa de estudios, sin embargo, la respuesta fue que no existía un interés en estas instancias de aprendizaje, descartando absolutamente un insumo vital para que los futuros docentes del país puedan enfrentarse a las más diversas realidades educativas nacionales, sobre todo, la EPJA.

E: Es una pena que una universidad pedagógica, como se dicen ellos, saquen... extirpen la educación de adultos. Yo encuentro que... es inexplicable.

R: Es que ésta... yo creo que la explicación está en que este tipo de educación no viste a nadie de prestigio.

E: ¿Por qué?

R: Porque es considerada una educación de segunda clase. Entonces, el bombo, el brillo está en la educación básica y media y preescolar ahora. Porque están atendiendo a los niños y a los jóvenes, lo que están bien. Pero esta educación el Ministerio siempre la ha invisibilizado... siempre, no es de ahora no más, siempre ha sido invisible. Hay una fundación... Educa Chile que es de un grupo de gente, parecida al Opus Dei... Esta gente ha publicado durante el gobierno anterior y ahora en este gobierno... ha tenido, tuvo hace poco dos programas en el Canal 13 hablando de la educación que ellos hacen. Y ellos están dando solo validación de estudios. Entonces, ellos dicen “hay 5 millones de personas que no han terminado la escuela” y da la impresión que ellos los estuvieran educando. No, es así, quien está haciendo el trabajo fuerte es el Ministerio de Educación. Pero el mismo Ministerio se queda callado.” (**P_MINEDUC**)

Observamos que la EPJA es una educación del desprestigio, un algo que se omite, se oculta bajo la alfombra de una casa. No se desea saber de cuya existencia en ningún sentido, ámbito ni característica. Como enuncia la entrevistada: “educación de segunda clase”, la que amerita ser silenciada ni presentada a la sociedad en su completitud, es una deshonra en sí tanto para el país como para el mismo organismo que está encargado de otorgar educación para toda persona en el territorio nacional. Al plantearse como un silencio inquebrantable, una invisibilización de la Educación de Adultos, es que la EPJA se ha visto derivada a diversas instituciones con ciertos fines ideológicos partidistas como religiosos anclados en las élites y cúpulas de poder más altas del país, tal como lo es Educa Chile que, en efecto, tiene una relación con la facción religiosa Opus Dei cuya también posee puentes con actores y partidos políticos de Derecha. Esta delegación de la instrucción en contextos de EPJA a organismos de este tipo, habla de la despreocupación y falta de consciencia como de compromiso con la sociedad, la justicia para y con ella y el respeto sobre los Derechos consagrados en la Constitución Política de la República.

R: Entonces, el Ministerio callado, no dice nada. Nosotros hemos tenido que insistir una y otra vez a las nuevas autoridades ahora del gobierno de nuestra

presidenta. Hemos tenido que insistirles que cuando hablan de educación, tienen que hablar de niños, jóvenes y adultos. Pero ha sido una campaña prácticamente, porque siempre se les olvidan los adultos, siempre.

E: ¿Por qué no interesan los adultos?

R: Yo creo que, en parte, porque dejan en evidencia las falencias del sistema. Porque si el liceo está expulsando cada vez más alumnos, es una falencia del sistema. No es que los niños sean malos y se quieran ir, es porque no hay condiciones que satisfagan sus necesidades educativas.

E: Entonces... es complejo.

R: Y como aquí se impuso el modelo neoliberal a todo trapo aquí en el Ministerio... entonces los colegios se miden por los resultados del SIMCE y la PSU. Entonces, claro, los chiquillos que tienen mal comportamiento en el liceo, que sacan malas notas, no son funcionales a los altos rendimientos en la PSU y en el SIMCE, entonces los echan. Y entonces eso es un elemento, o sea, yo siempre digo que el Ministerio es como esos padres que tienen hijos legítimos y otros ilegítimos... y que no los quieren reconocer, que existen. Yo digo que esa es la relación que establece el Ministerio con estas personas de educación de adultos, como los hijos ilegítimos que les recuerdan que no está tan bueno el sistema. Entonces, se van y las razones por las que se van son, en gran parte, por las que yo te digo... problemas disciplinarios, problemas de que sienten que pierden el tiempo..." (P_MINEDUC)

Continuando con el análisis, el ahínco que se ha dado desde la división respectiva del ministerio resulta ser no consideradas o, al menos, visualizadas en sus políticas públicas. P_MINEDUC alberga en sí un anhelo que cuando se hable de *Educación*, se integre a la EPJA. Que, a su vez, se brinde educación para toda persona que ingrese a la EPJA, sin discriminación y con visibilización de las presencias de sus actores en el sistema educacional chileno. La incapacidad centralizada del Estado y los gobiernos que han transitado en cuanto respecta a la Educación de Personas Jóvenes y Adultas, evidencia que no existe lugar para satisfacer y subsanar las necesidades de las infancias y juventudes, por tanto, al no estar normados e institucionalizados, se les expulsa y excluye mediante dispositivos de medición cuantitativa, homogeneizadora y descontextualizada. Esta perspectiva de la métrica instaurada en el ministerio, tal como menciona la entrevistada, responde a la instalación plena y completa del modelo neoliberal en el organismo, lo que por naturaleza ideológica redirige todo proceso educativo y proyecto de sociedad, hacia la hegemonía que empobrece, excluye, margina y fortalece las desigualdades en los sectores geográficos más pobres del país. El hijo ilegítimo, quien nadie ha de reconocer, el que despoja más aún a quiénes fueron despojados por una cuna de paja y manta de pobreza. Son las infancias y juventudes que se

ven silenciadas completa y absolutamente, vejadas sistemática y metódicamente por un Estado que los despoja de toda protección frente a sus derechos.

“E: Con la mano en el corazón ¿Usted está de acuerdo con que menores de 18 años asistan a la Educación de Adultos siendo que tal vez la Educación Regular debiera ofrecerles instancias de acogida o un plan de acción para estas personas que son diferentes?

R: Si, yo creo que debería acogerlos, pero eso no pasa... no pasa. Entonces, la verdad es que nosotros estamos generando, tratando de generar unas nuevas bases curriculares, construyendo nuevas bases curriculares, que le den respuesta a esa gente, a esos niños menores de 18. Porque claro, si mirado desde el desconocimiento uno puede decir “no puede ser”. Yo asistí a una discusión muy interesante en Chiloé hace un tiempo en... el CEIA de Ancud... llegó un niño de la calle de 12 años, que vivía en la calle y el solo llegó y le dijo a la directora “quiero venir a estudiar aquí, porque este colegio me gusta” ... Y la directora le dijo “no te puedo recibir, por la edad” ... “pero señora” –le dijo- “yo quiero estudiar... usted sabrá lo que hace con mi edad, pero yo quiero estudiar” ... y la directora, contra viento y marea enfrentó a las autoridades, a sus jefes, a todo el mundo enfrentó y dijo “él se queda aquí en el colegio” ... y lo dejó en el colegio. Y aprendió a leer y significó que los profesores, cada uno lo fue apoyando extraordinariamente y, además, le hicieron un espacio para que viviera y no siguiera en la calle. Esas cosas son las que nosotros vemos ¿te fijas? Entonces, es el problema que tenemos con los niños SENAME. Dicen “no, si hay que reinsertarlos en el colegio” ... pero son niños que han tenido, yo te diría que, con un alto porcentaje, los han echado del colegio. Entonces, los han echado de la escuela a la calle y se han metido en el circuito de la calle que lleva drogas, lleva delincuencia y todos lo demás. Entonces, esos niños no van a volver a la escuela, porque la escuela no es para ellos... la escuela que está hoy día no es para ellos.” (P_MINEDUC).

El abandono, más allá de la modalidad de la EPJA y sus estudiantes, es un abandono a las infancias y juventudes, un abandono incluso estando insertos en el sistema de Escuelas para Adultos. Se niega acceso en base a edad, aun teniendo la flexibilidad del 20% de la matrícula para ingreso a menores de edad a distintos niveles de los CEIA. Un infante, un menor de edad que por motivación intrínseca, endógena, llega a un colegio para percibir educación –un derecho adquirido, como hemos sido tajantes en ello-, que proviene desde la calle, en donde el Sistema profundamente ha fallado en la protección de los menores de edad y con él, sobre todo, se ha de luchar para que él pueda estudiar, escolarizarse y, aún nosotros estando en la vereda contraria a la institucionalización de las infancias, la importancia de estar en un espacio tal es de suma relevancia. La Escuela de

Adultos, CEIA, actúa y acciona como un rescate de dichos menores de edad que se ven absoluta e inefablemente vejados en su integridad y aseguramiento de ello.

La resistencia generalizada a que las infancias ingresen a la EPJA, aun siendo y presentando voluntad propia de ellos para aprender y educarse, lograr superarse y poseer motivación intrínseca para dar con logros, sentirse capaces de lograr un algo y un todo, se ve obstruida por limitantes de decretos sujetos de amarras a la ley. Las acciones no menos loables de las autoridades aludidas en el segmento anterior, es de un valor alto, pues se comprende que el abandono, marginalidad y exclusión de las infancias y juventudes es tal, que se ha de luchar para que estos sujetos en vulneración de derechos puedan adentrarse en una escolarización que permita una adquisición de capital cultural que les dé posibilidades de crecer, un crecer como persona, de autopercepción. El fracaso de la Educación Regular en cuanto a objeto y objetivo de poder dar retención de matrícula, educar y comprender las realidades situadas de sus estudiantes, como sus propias identidades, es solo un resultado del despliegue de artefactos de normalización y condicionamiento de las estructuras biopsico-sociales, dándose lugar a forjar –como hemos sido majaderos en enunciarlo- a un sujeto excluido y que, por poder y voluntad propia, busca una segunda oportunidad y que puede hallarla en la Educación de Personas Jóvenes y Adultas. El rescate desde la institucionalidad que significa un Centro de Educación Integral de Adultos se plantea en este caso y, confiamos a pesar de lo que significa ello y el cómo comprendemos la institucionalización de las juventudes e infancias, un elemento fundamental para que, como este niño de 12 años en Ancud pidió un socorro, otros y otras jóvenes e infantes, puedan salir en un grado, por más bajo que sea, de sus pobreza y carencias.

Para finalizar este apartado de entrevistas realizadas a jóvenes, docentes, directivos y profesional del MINEDUC, es que presentamos este segmento:

E: ¿Algo con lo cual usted quiera cerrar esta entrevista sobre la Educación de Adultos?

R: Me gustaría que el Ministerio de Educación se hiciera responsable de los 5 millones de personas que no han completado los 12 años mínimos de escolaridad. Y se hiciera verdaderamente responsable y en serio. Y no los dejara siempre postergados, como parientes pobres, porque tienen el mismo derecho a la educación que los demás. Y eso, hasta ahora, el Ministerio de Educación no ha hecho un reconocimiento explícito que las personas jóvenes y adultas tienen el mismo derecho a la educación. Eso.”
(P_MINEDUC)

Responsabilizar al Estado sobre el derecho inalienable constitucional del acceso y beneficio de percibir Educación en Chile, más aún en la EPJA, se nos hace un imperativo. Una voz institucional pide y brindó batallas para que, cada gobierno, considerase a la Educación de Personas

Jóvenes y Adultas no como un paria, sino, como un hijo al que debemos contener, amar, reconfigurar, plantear en un nuevo paradigma. Voces de cada entrevistado, de alguna forma, de algún modo, que sean considerados, que las postergaciones se acaben y, que, por fin, se den los espacios, lugares y presencia que se merece por derecho propio. Voces que suplican que el Ministerio de Educación se pronuncie, indistintamente del gobierno que esté en el sillón presidencial, para que los reconocimientos explícitos para con los sujetos infantiles, juveniles y adultos, tienen el mismo derecho de educarse que cualquier otra persona en Chile.

Las consideraciones, además de ser de infraestructura y capital financiero, como de una base jurídica que reformule la EPJA, se han de hacer para con las personas que son estudiantes, más aún con los y las niñas y niños, las juventudes; esos actores que fueron expulsados, rezagados, alevosamente excluidos, marginalizados y criminalizados por ser ellos mismos, en sus condiciones mismas de seres jóvenes, que recién dan pasos para poder caminar en la vida. El currículum, documento que imbrica las intencionalidades socio-políticas del Estado como carne de un proyecto de Nación y Pueblo, ha de avanzar a una sociedad igualitaria, justa, que erradique el neoliberalismo y potencie las construcciones territoriales vinculantes, democráticas, no *adultocentristas* y, con ello, poder ir a la emancipación de los pueblos en pos de recuperar su soberanía, de saberse dueños de la democracia que está depositada en sus manos, en sus construcciones ontológicas y axiomáticas más profundas como ser que es-está en un ecosistema.

Las responsabilidades del Estado pasan desde poder otorgar Educación a toda su población, hasta poder generar un documento curricular y programas de estudio que releven, eleven, demuestren y sean honestos con las realidades que cada territorio, región y país se vive. Cada territorio en su identidad y cómo sus comunidades se constituyen en torno a este, pueden ser una apuesta de la construcción de saberes sin pasar por un filtro hegemónico de los conocimientos y las ciencias desconectadas de los pies de las personas. Un niño, un joven menor de 18 años, percibir un currículum que se presenta desde los ojos y para con los Adultos, invisibiliza *ípsa facto* y automáticamente a estos actores que se han ido incorporando a los CEIA; se ignoran sus necesidades, sus identidades, sus vivencias y sufrimientos, como los sentí-pensares que albergan en sí.

La Pobreza y Abandono de la Educación de Personas Jóvenes y Adultas, no es un supuesto imaginario proyectivo subjetivo, es una situación y realidad que se vive de Norte a Sur, de Mar a Cordillera. El abandono y pobreza de nuestros niños y jóvenes marginados tampoco es una

subjetividad que podamos darla como tal, es. No es algo baladí, no es una suave y delgada capa de un país, de este país; cada niño, niña y joven, sumidos en su pobreza, en cómo el sistema regular los expulsa porque no lograron higienizar sus conductas ni comportamientos, en donde todo resquicio posible en documentos como reglamentos de convivencia de las escuelas sirve para apartarlos y silenciarlos sin más tapujo ni reconsideración. Un currículum neoliberal que solo apunta a querer mantener el *status quo*, ese que, desde ignorar a los más jóvenes hasta dar estructuras hegemónicas, ideologías amparadas en lo religioso-político más conservador, liberal y capitalista, es el verbo hecho carne para que esta sociedad se mantenga en la pobreza y, con ello, la criminalización y marginalidades geográficas de su población... Se palpa, se vive, se observa, se huele.

Invisibilización de las juventudes y la mercantilización del Conocimiento: la anulación de la ecología de los saberes en los dispositivos curriculares de la EPJA.

Todo processo educativo envolve, por um lado, alguém com a pretensão de modificar comportamentos alheios (educador) e alguém cujos comportamentos se supõem passíveis de serem modificados (educandos). Todo processo educativo envolve, pois, uma relação de poder em seu conceito mais geral, seja em estado potencial, seja em estado atual.

(Henrique Paro, 2010, p.46)

El currículum se visualiza, a priori, como un documento contenedor de saberes, conocimientos y elementos de un “deber saber”, un “esto es lo que se debe enseñar”, lo que se entiende cuasi como un dogma en el grueso de la población educacional. No obstante, este es un aspecto de lo que significa el currículum. Existe, tal como lo hemos abordado en nuestro marco teórico, otros aspectos que se despliegan desde dicho constructo: comportamientos, conductas, normatividad y una biopolítica de las aulas, un capital cultural y simbólico que envuelve a la Escuela y sus actores. Las interpretaciones de este documento desde lo más profundo que puedan otorgar los docentes como los directivos e incluso los estudiantes se hallan en un nudo crítico de intersubjetividades que, por cierto, válidas son. En sí, lo que el documento contiene, se presenta como el libro sacro del saber inefable, permeando todo lo que es una unidad educativa en vista de forjar seres específicos y condicionados por las intenciones que este imbrica en tanto fundamentos institucionales gubernamentales, como los que los profesores desenvuelven en las aulas de clase.

El currículum explícito, implícito, formal, informal y no formal, nos ofrece un abanico extenso de análisis de principio a fin. Todo elemento que este contenga como documento, nos brinda una posibilidad de análisis extenso, si hemos de desearlo, acabado, hondo y profundo. La Educación cristalizada en el currículum, es un ejercicio de poder y orden que, históricamente, podríamos observar. Las prácticas pedagógicas y el cómo los docentes despliegan los artefactos curriculares de control, también son parte de ello. Los textos de estudio se nos presentan como un refuerzo y concreción de todo lo que antes, nuestros actores, han mencionado sobre él, todo lo que hemos recogido desde las voces y que, sea explícito o no, se pudo absorber de ellas.

Como se ha mencionado con antelación, los programas de estudio a revisar son: (1) Formación Diferenciada Humanístico- Científica, enfocado a la asignatura de Filosofía; cuya decisión radica en que esta trabaja en sí la construcción del ser-estar en un mundo, el cómo se ha transitado durante la humanidad y sus transmutaciones en la historia basadas en las ideologías imperantes de acuerdo con la época y proceso que se han dado y siguen viviendo. (2) Formación Instrumental y sus cuatro (4) asignaturas que conforman dicho sector. En este punto, se argumenta nuestro foco investigativo, en donde se pretende develar la educación entorno a la Educación Bancaria que, en simbiosis entre ellas, se direccionan a esa perspectiva educativa.

Si bien también está la Formación General (Ciencias, Estudios Sociales, Matemática, Lenguaje) y en las entrevistas se consultó sobre ellas, el nudo lo hemos establecido en lo Instrumental, según nuestros objetivos y problema de investigación.

Mencionamos como un antecedente no menor, que todas las asignaturas del Sector de Formación Instrumental están intactas e instauradas desde el 2007 en el currículum EPJA; en tanto, Filosofía ha permanecido, aun siendo derogado el decreto (Decreto Supremo de Educación N°239) suscrito al documento “Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios de la Educación Básica y Media de Adultos”, desde el 2004. Todas las declaradas, no ha recibido ni vivido una reforma curricular desde las fechas que se precisan.

Filosofía y Formación Instrumental, estando presentes en la EPJA, los sectores se ven diferenciados en su presentación y fundamentación, en donde Filosofía aún depende del decreto original de las Bases Curriculares de la Educación de Adultos (que está derogado), mientras que, Formación Instrumental posee su propio planteamiento, fundamentación y organización curricular.

Para efectos de la codificación de los documentos y no citarlos, pues, 4 de los textos corresponden al año 2007 y deseamos que la lectura sea amigable y de fácil referencia, es que se presenta la siguiente tabla:

NOMBRE ASIGNATURA	CODIFICACIÓN DEL PROGRAMA DE ESTUDIO
Formación Diferenciada: Filosofía	Df_FIL
Inserción Laboral	Fi_IL
Convivencia Social	Fi_CS
Tecnología de la Información y de las Telecomunicaciones	Fi_TIC
Consumo y Calidad de Vida	Fi_CCV

A objeto de poder dar una cita de los segmentos y no ser reiterativos en advocar al programa de estudios al que aludiremos, es que esta tabla nos será servil para dar economía de escritura. No obstante, al cerrar la cita, se dará lugar a la página a la que se recurre, es decir: (Df_FIL, p. 46)⁵¹.

Asimismo, para efectos de esta investigación, solo recurriremos en los programas de estudio a los apartados de: 1. Carta de Ministra de Educación dirigida a Docentes; 2. Presentación de cada uno de los textos y, por último 3. Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios. Esta decisión se ampara en que estos documentos son de una extensión considerable, los que, más que evidenciarnos puntos o nudos críticos, solo es un desglose de contenidos, siendo en los puntos especificados, la cristalización de la intención sociopolítica inmersa en estos programas.

El programa de Filosofía inicia con su Presentación, en donde su primer párrafo declara que se basan en un “(...) reconocimiento implícito de dos distintas maneras de concebir la filosofía y su razón de formar parte de la formación complementaria de la Educación de Adultos” (Df_FIL, p. 203). Si leemos detenidamente esta cita, observamos que la ausencia de las juventudes e infancias es algo de facto: no se mencionan ni aluden. Dicho apartado prosigue con que, una primera corriente de la filosofía “es un cuerpo de conocimientos valioso en sí, constituido por obras e ideas filosóficas cuya comprensión requiere poner en claro los contextos históricos en los cuales surgieron” (ídem). Es de esta forma, que, en primer plano, se articula la Historia y la Filosofía como un tejido narrativo y correlacional en las ideas y el cómo la humanidad ha ido transitando en todos sus procesos, coyunturas e hitos. Esta primera corriente presentada, podría ampararse como a un

⁵¹ El número de página es solo un ejercicio de ejemplo para que, de aquella forma, se comprenda el planteamiento de la cita.

sujeto que es hijo/a de su estancia en algún momento histórico, cual ser se ve impregnado y gobernado por las ideas –hegemónicas– de la época vivenciada. Aun no siendo hegemónico o de forma deliberativamente escogido, podría darse un puente con lo que son las Teorías del Aprendizaje y del Desarrollo que han sido trabajados desde Vygotsky y Piaget, como por otros teóricos, en donde la historia es un artefacto predeterminante en el cómo, qué y por qué aprendemos o nos apropiamos del conocimiento de una forma específica.

Por otro lado, se plantea una segunda corriente en donde “las preguntas ocupan un lugar privilegiado en este enfoque, y que su [sic] presume que son susceptibles a variadas respuestas que a la vez pueden ser contradictorias entre sí”, en donde, entendiéndose desde esta costa, “la filosofía en la Educación de Adultos sirve para desarrollar una serie de habilidades como la reflexión razonada y análisis crítico” (Ibidem). La inhabilitación automática del *Adulto* en tanto a comprenderse como un ser que sí posee una capacidad social, cultural y, ciertamente cognitiva, para entender y analizar el mundo, su mundo, es irreductiblemente explícita. Además de dicha implícita categoría de interdicción de entenderse en el ecosistema desde el adulto, la omisión de las juventudes e infancias se presenta constante en el escrito. Transversal. Los nuevos actores siguen siendo omitidos y, al ser omitidos, postulamos a que son incluso, infravalorados en sus posibilidades de repensarse desde este currículum, más aún, no validarlos como sujetos que puedan abordar lo que se propone. La complejidad inherente que pretende este programa de estudios en donde, se concibe al *adulto* como un depositario vacío de conocimiento y, que con este saber desde la filosofía, pueda “desarrollar una serie de habilidades como la reflexión razonada y el análisis crítico” (ibidem), se visualiza desde un discurso hegemónico y claramente mesiánico, en donde se ha de elaborar y construir un sujeto (individuo en este caso) que sea servil a una ideología predominante desde lo y la filosofía.

Es así como, también se plantea que “adquirir el hábito de dar razones a favor de ideas, soluciones y proposiciones, por un lado, y exigir que los demás sean capaces de justificar las propias, por otro, es la finalidad práctica del estudio de la filosofía” (Df_FIL, p. 203), se muestra nuevamente como sí, quienes perciben este currículum, no tengan presente en sus vidas y aprendizajes, la suficiencia de elaborar sus propias veredas y opiniones, argumentaciones y discursos intersubjetivos. Por otro lado, se habla de “otro”, otro que no son las juventudes e infancias, sino, los y las adultas. Si nos remontamos a una de las entrevistas de nuestros jóvenes, se menciona qué:

“R: No, es que para mí Convivencia Social es como para hacer buena a la gente o algo así, para enseñar bien y todo. Yo las 2 clases tuve problemas con el profe porque me pasó guía y como que quería que yo las hiciera al gusto de él. Salían preguntas y yo respondía acorde a lo que yo creía que era y me sacaron mala nota, que no era así (...)” (2_EH).

El invalidar las propuestas y perspectivas de otro, en base un dictamen dogmático del saber ya es percibido y declarado por los jóvenes. El no permitir que las y los educandos puedan revisar desde sus construcciones personales lo que se instruye en las salas de clases, va en contradicción de lo que plantea el programa de estudios de Filosofía. Más aún si

“este “estar en el mundo” ayuda al desarrollo de valores y hábitos imprescindibles para la convivencia social, como la tolerancia frente a diferentes perspectivas y concepciones del bien, y la resolución de conflictos y discrepancias a través del diálogo constructivo y razonado” (Df_FIL, p. 203- 204).

Si realizamos el ejercicio de triangular la respuesta de 2_EH y las dos últimas citas de la presentación del programa de estudios de la asignatura, es observable una tensión entre estas; sin embargo, la mediación docente entre el artefacto curricular y los estudiantes puede alterar, incluso, la esencia misma del documento. Se pretende forjar un sujeto que reflexione críticamente y elabore sus propias justificaciones, argumentos, no obstante, las prácticas docentes dominantes, obstruyen dicha empresa curricular (al menos la intención declarada) y las personales. Aun siendo este último un fragmento del programa de filosofía, este se entreteje con *Convivencia Social* y, si recordamos, esto además de ser un constructo, también se cristaliza en una asignatura perteneciente a la Formación Instrumental.

“Escuchar con respeto, expresarse y dialogar sin ofender, empatizar con las personas, aunar voluntades para encarar un conflicto, llevar a cabo una negociación, generar mecanismos para respetar los acuerdos, desarrollar un trabajo colaborativo que implique la formulación de objetivos encaminados a ciertas metas, son algunas de las competencias que el sector privilegia. Todas ellas se enmarcan dentro de un contexto que no busca rehuir las situaciones problemáticas a las cuales los adultos y adultas se enfrentan a diario en su interacción social; por el contrario, lo que se quiere es que ellos enfrenten esas situaciones de un modo racional y efectivo, que mejore la calidad de vida y las relaciones con los demás.” (Fi_CS, p. 9).

Este extracto pertenece a la asignatura Convivencia Social en su presentación de programa de estudio. La relación directa con Filosofía en tanto lo que enuncia en su presentación, devela puentes axiomáticos sobre las intencionalidades sociopolíticas que ambos poseen y conjugan entre sí. Estructurar, condicionar, anular y predisponer cuadraturas específicas sobre cómo ha de ser una persona en su cotidianidad, en su identidad, en las interacciones con sus espacios y territorios, tienen por base una perspectiva hegemónica, en donde la filosofía es servil a la otra asignatura, reforzándose entre sí esta postura neoliberal del ser-estar. Sin afán de ser majaderos, es que nos enfrentaremos constantemente en la ausencia de la palabra “jóvenes” en todos y cada uno de los programas de estudio. Ambas asignaturas contribuyen a generar valores y hábitos para una convivencia social normada, controlada y moralmente alineada con intereses de pasividad sobre las reflexiones respecto al mundo. En Convivencia Social nos encontraremos con “competencias” y en Filosofía con “habilidades”, ambas conversan sobre sus racionalidades ideológicas impregnadas en sus documentos curriculares, tal como hemos planteado en nuestro marco teórico.

El afán curricular de impregnar a las y los sujetos estudiantes sobre lo qué y cómo debe ser, cómo se debe desarrollar y ser dable en el ecosistema (elitista), transita de un documento a otro, de un objetivo a otro, de un contenido a otro, todos en comunión para dar con dicha cuadratura axiomático-ontológica. La Escuela, tal como lo tratamos desde Illich (2012), es el centro principal para la modificación y condicionamiento de las conductas de las y los estudiantes, cuyo propósito está bajo la tutela directa de los docentes que dominan las aulas y todo espacio de las unidades educativas. Por otro lado ¿Serán, de fondo, estas “necesidades” que se han de solventar quienes se educan –jóvenes y adultos- en los CEIA y en la EPJA? O, más bien ¿existirá esa pertinencia sociopolítica curricular para con los estudiantes? Más que pertinencia, es la consideración en base a sus intereses personales y realidades –reprimidas, oprimidas, subyugadas al sistema imperante- en las que cada uno se halle. Tanto docentes, directivos y profesional del MINEDUC, hacen hincapié que el currículum de la EPJA es una réplica del impartido en la Educación Escolar Regular al que alevosamente –suponemos en base a las entrevistas- se cercena para extrapolar a las aulas de los CEIA. Aun teniendo este recorte y ausencia de otros saberes en el currículum de Adultos y Jóvenes, es un documento que, si se ha de dar cobertura total, también se ve imposibilitado de aquello, pues las horas lectivas también son más cortas que en la Educación Escolar. La ambición del propósito curricular es anulada por las disposiciones de horas lectivas, por las mediaciones en la adquisición de los saberes y las motivaciones propias de los sujetos que aprenden (estas últimas, muchas veces

dependientes del docente que imparte la asignatura). Con esto no es que justifiquemos bajo ninguna óptica lo que se *debe* enseñar, al contrario, es plantear que la pobreza e injusticia social se perpetúa desde varias aristas y, en este caso, desde el documento curricular.

Declaramos que, para el caso de análisis de todos los programas de estudio, nos remitiremos solo y únicamente a sus “presentaciones”. No obstante, tomaremos elementos de los Contenidos Mínimos Obligatorios (CMO) que nos parezcan atinentes de tratar para efectos de esta investigación.

La asignatura de Filosofía estructura sus CMO en cinco focos temáticos que, en sí, contienen un desglose más específico de lo que se pretende; siendo el quinto foco una elección voluntaria por parte del estudiante que es adicional y que ha de estudiar a profundidad. Este sector curricular posee los siguientes CMO obligatorios:

1. El saber filosófico: una introducción
2. ¿Qué son los seres humanos y las personas o individuos?
3. Teorías y problemas éticos
4. El lenguaje y la argumentación

Como quinto foco temático y, en donde se ha de elegir un punto específico para ahondar a voluntad, se plantea:

5. Profundización en uno de los siguientes temas:
 - a. Medio ambiente, trabajo y tecnología.
 - b. Filosofía política.
 - c. Las artes y la estética.

A diferencia de esta asignatura, el Sector de Formación Instrumental se nos presenta de la siguiente forma:

6. Matriz de módulos y sus unidades:
 - a. Módulos
 - i. Unidades
 1. Objetivos Fundamentales

A modo de graficar esta estructura que difiere de la Formación Regular y Formación Diferenciada (Filosofía), dejamos el recuadro de Convivencia Social (MINEDUC, 2007, p.15):

Matriz de módulos y sus unidades		
Módulos		
I Relaciones interpersonales.	II Resolución pacífica de conflictos.	III Trabajo colaborativo.
Unidades		
Unidad 1: Los desafíos asociados a la convivencia.	Unidad 1: Los diferentes componentes y etapas del conflicto.	Unidad 1: Trabajo en grupo versus trabajo colaborativo.
Unidad 2: Las habilidades sociales involucradas en una positiva interacción social.	Unidad 2: Lo legal como salida al conflicto.	Unidad 2: Diseñando un proyecto comunitario.
Unidad 3: Estableciendo compromisos.		

Las brechas entre los diseños curriculares que presentamos son evidentes, en donde las racionalidades y arquitecturas curriculares están entre un currículo praxiológico y uno por competencias. Ambos apuntan a una Educación Bancaria y empresarial en forma transversal en todos sus programas de estudio, indistintamente de su arquitectura curricular, pero, más específico y claro es en la Formación Instrumental EPJA. Por otro lado, esta hibridación entre un currículo con Objetivos y uno por Competencias, suponemos que responde a que se proyectó una lectura más amigable y cercana para con los docentes que han de impartirla y, de dicha manera, puedan entender su lógica interna. Asimismo, las y los docentes que imparten estas asignaturas, pertenecen a diversas áreas de las ciencias no teniendo una formación específica o inicial pedagógica para poder enseñar dicho Sector de Formación Instrumental. Hay pedagogos y pedagogas desde Educación Física hasta Ciencias Sociales impartiendo las 4 asignaturas, no teniendo una formación específica al respecto. Lo que antes mencionamos, no significa mancillar los conocimientos y saberes que

poseen los docentes sobre las temáticas abordadas, pero no están amparadas en una formación “formal”, sino, más bien intuitiva y, que, a su vez, les obliga a leer e instruirse sobre dicho sector.

Cuando hablamos de la “mercantilización de los saberes”, apuntamos directamente a cómo la EPJA ha ido avanzando en pos de la neoliberalización y de una sociedad que camine a economías globales capitalistas, abordando los saberes impregnados en el currículum –desde la mano de los expertos curriculares- hacia ese camino. Respecto a la Ecología de los Saberes, es una propuesta en donde no hay una ignorancia ni saber general o abstracto, puesto que todos y todas somos ignorantes en algo, en algún conocimiento, y planteando la duda o asumiendo dicha categoría, conlleva a una superación de dicha ignorancia particularizada, en un puente dialógico de conocimientos, incluyendo los territoriales, los propios y los científicos. La anulación, como apostamos en este apéndice, de la Ecología de los Saberes, es que la ignorancia se ve suprimida y concebida desde un discurso mesiánico en donde, el docente como mediador de dichos conocimientos, impone sus ciencias y saberes como un absoluto. El construir desde la duda y aprendernos como ignorantes de algo o de un todo, se ve anulado en tanto nos –estudiantes, sobre todo jóvenes- conciben como un repositorio vacío y que quienes ejercen pedagogía, han de llenar.

Así, lo mencionado anteriormente, podemos darle soporte con una infinidad de citas que emanan desde los programas de estudio de la Formación Instrumental, en donde se observa la neoliberalización de la Educación hasta cómo los jóvenes son invisibilizados y, por cierto, no considerados en esta construcción curricular. Aun así, el MINEDUC, apuesta al

“desafío de instalar un sistema de educación permanente que permita a las personas formarse a lo largo de su vida, renovándose o reaprendiendo de acuerdo al dinamismo de la sociedad y del conocimiento” (MINEDUC, 2007, p.5).

El dinamismo, la versatilidad y maleabilidad de las personas, responde a una formación que, irreductiblemente forja individuos que puedan ser adaptables al mercado laboral: cuando se mueven las bolsas de valores o las economías nacionales (las hegemónicas y elitistas, ciertamente), el o la trabajadora, debe presentarse como un sujeto adecuado y moldeable a toda movilidad de puestos y cargos de trabajo, como también al cese de sus funciones por despido. Actualmente, es muy fácil encontrar descripciones sobre vacantes de trabajo en donde se enuncian “alta capacidad de trabajo en ambientes de exigencia”, “capacidad de adaptabilidad a toda situación” y así, muchas otras que convergen en construir trabajadores que no puedan cuestionar sus derechos laborales, sus

condiciones, calidad de vida y, por cierto, hacer ver a su entorno laboral que la represión y opresión jerárquica es vívida, latente, defenestra todo sujeto que esté en esa dinámica. Es así que, también “como educación permanente, los contenidos de la Educación de Adultos deben estar vinculados con las diversas esferas y etapas en que se desarrolla la vida de cada estudiante” (ídem), por tanto, el estudiante –adulto nuevamente no sabemos dónde están las juventudes en todo esto- debe entenderse, re-comprenderse en un ecosistema que lo observa como un “nadie”, y cuando declaramos un “nadie”, es que ese individuo “nadie” ha de ser construido por las Escuelas, elemento central de la configuración de las personas y sujetos que desea esta sociedad heteronormada, patriarcal y hegemónica.

Por otro lado, la jefatura de la cartera de Educación menciona, dirigiéndose a los y las docentes que:

“Esperamos que acepten este reto por mejorar y actualizar los aprendizajes de las personas que asisten a la Educación de Adultos, para que ellas cumplan su esperanza de egresar mejor preparadas para enfrentar las exigencias que les impone el medio en que se desenvuelve su vida” (Ibidem).

De poder citar por completa la carta escrita por la ministra Yasna Provoste para el 2007 en los programas de estudios de Formación Instrumental, en ningún momento habla de un “ambiente” o “medio” que apele a la justicia social y, menos, a la pobreza bajo las cuales se hallan quienes están en la EPJA. Si observamos en forma longitudinal las entrevistas y lo que logramos obtener de los FONDECYT que bordaron esto, todo habla de un perfil de estudiantes pobres, con carencias de las más diversas índoles y, a su vez, la modalidad educacional está desprovista de recursos humanos como pecuniarios, que permitan otorgar una calidad de base para educar en contextos de un mínimo de dignidad para sus educandos. Si bien los Adultos están sumidos en una pobreza y condiciones de precariedad, las juventudes e infancias es mayor aún: el soporte del núcleo familiar, la incapacidad jurídica de poder trabajar formalmente⁵², el no contar con redes de apoyo reales y efectivos desde el aparato estatal, configuran un camino llano al status quo de estos actores en tanto su empobrecimiento, exclusión, invisibilización y, desde más cerca, la criminalización sea jurídica como sociocultural.

⁵² En esto, no es que justifiquemos ni impulsemos el Trabajo Infantil y Juvenil, al contrario. Pero los programas apuntan a forjar trabajadores/as en etapas adultas, no teniendo una consideración sobre la realidad vivida por las juventudes e infancias. Además, esto está regulado normativamente en Chile y por Convenciones Internacionales a las que adhiere el país.

Durante la presentación de Convivencia Social, explicita que

“(…) tiene por propósito en los estudiantes adultos y adultas la capacidad de establecer relaciones sociales y humanas de calidad, fundadas en la tolerancia y en el respeto de los demás. La calidad de estas relaciones se define desde referentes éticos, culturales y normativos, y también desde competencias y habilidades que los individuos ponen en práctica para interactuar constructivamente con los demás” (Fi_CS, p.9).

Puede sonar tautológico, pero la persistencia en la ausencia narrativa de los sujetos juveniles e infancias es constante. Por otro lado, hablar de un “respeto de los demás”, suponemos que esos “demás” son otros adultos y adultas, no en perspectiva de la sociedad heterogénea y que intrínsecamente se constituye en su diversidad. Más preocupante resulta que, además de ello, se hable de una “calidad” sobre las relaciones, estableciendo una métrica que puede ser cuantitativa y medible para dar con una “nota que va al *libro de clases*”, donde se ve reforzado con los siguientes conceptos: normativos, competencias, habilidades referentes éticos y culturales. No es menor que se declaren como “propósito” estos constructos, pues establecen que, si un individuo no se reconfigura, reconstruye y se es estructurado en base a lo que es impositivo en un programa de estudios, este no sirve. No logró –el individuo- un lineamiento hegemónico cultural amplio acorde a los consensos sociales que se amparan desde allí. Entonces ¿qué ocurre con esos sujetos? A lo largo de las entrevistas de docentes hasta profesional de la educación, se habla que los jóvenes, de una forma u otra, son excluidos y expulsados porque, tanto en el Sistema Escolar Regular como en la EPJA, que no logran “adaptarse”, no adquieren las “conductas esperables” y, da por corolario, un círculo vicioso de las extirpaciones de los espacios educativos de los jóvenes e infancias, además de ser categorizadas como un “mal elemento”, criminalizando inmediato sin ver más allá de sus construcciones intersubjetivas en un ecosistema predeterminado en guetos de pobreza, la naturaleza de sus ser-estar a razón de.

“La formación de sujetos capaces de convivir armónicamente es un proceso que incluye la apropiación de conocimientos y de habilidades que se desenvuelven en el plano social, y de valores y actitudes que promuevan el reconocimiento y respeto del otro, como un legítimo otro” (ídem).

El comprender que las lógicas de relaciones interpersonales se arraigan en una “apropiación de conocimientos y de habilidades”, es ignorar la intersubjetividad, las construcciones ontológicas intransferibles de cada persona y la alteridad y, con ello, el cómo establecen los puentes afectivos, de confianzas en sus ecosistemas específicos y su Capital Cultural. En el mercado del trabajo últimamente se han dado lugares al concepto “coaching”, que tiene por finalidad motivar, generar “contratos psicológicos” e identidad en torno a la empresa o institución en la que se halle el trabajador, para con ello, moldear a los sujetos acorde a los requerimientos propios del lugar de trabajo. Por tanto, el elemento “coaching” y, también la existencia de un “coaching empresarial u organizacional” que sí, explícitamente, apunta a los trabajadores para dar con esos conocimientos y habilidades socio-laborales (competencias blandas o *soft skills*) en vista a un ambiente laboral específico, comportamientos normados y regidos por las estructuras hegemónicas mercantilistas y serviles a la empresa, conquistan a los trabajadores, en donde quienes imparten estas charlas, mediante un discurso encantador y envolvente, logran persuadir sobre lo “correcto”, “lo bueno”, “lo malo” y “lo incorrecto” al interior de las organizaciones.

Asimismo, la intención de permear lo más profundo, privado y personal de las y los sujetos adultos – y jóvenes que experimentan esta asignatura- está, incluso, expresado así:

“Las experiencias de aprendizaje implícitas en dichos objetivos y contenidos apelan a relaciones interpersonales que se desarrollan en diferentes ámbitos: el más íntimo involucra las relaciones de pareja y de familia y los más amplios se vinculan con el mundo educativo, el ámbito del trabajo y el espacio de la comunidad local” (Fi_CS, p.9).

El programa de estudio de Convivencia Social, expresando tácitamente que en su implícito –cuasi contradicción retórica-, está enfocado a reformar las relaciones interpersonales, desde las más privadas hasta las de esfera pública. El cuestionamiento transversal a que las personas sean capaces de lograr una identidad en tanto construcción en sí consigo mismo, es latente en este y en otros programas de estudio. Sin embargo, encontramos de una gravedad tal que se desee permear lo “íntimo”, intentando modificar los núcleos familiares y en donde los sujetos pueden desenvolverse tal y como son en su más profunda constitución, en donde la fluidez de sus relaciones son las más honestas que puedan darse. Si ya el despliegue de artefactos de control biopolítico antes lo visualizábamos expresamente en las prácticas pedagógicas, este programa de estudio sin tapujo alguno establece de facto su operatividad en tanto dispositivo de perpetración más honda en las

sociedades y los educandos de la EPJA. Se debe reconfigurar todo: desde quién aprende, hasta el círculo que los rodea, estructurando a una persona que ha de reconvertir todo basándose en un programa de estudios que pretende en expreso reformular lo privado a lo público, siendo lo público *in stricto sensu*: la empresa y el mercado laboral.

Este programa de estudio se divide en tres focos temáticos: 1) Relaciones Interpersonales, 2) Resolución Pacífica de Conflictos y, 3) Trabajo Colaborativo. En el segundo punto “se busca formar a los estudiantes adultos y adultas para que puedan resolver las controversias o disputas, amparándose en normas, criterios o mecanismos consensuados socialmente” (ídem). La última línea es crucial, pues la imposición de “mecanismos consensuados socialmente” es la evidencia textual del gobierno de las hegemonías socio-normativas que, desde las intencionalidades sociopolíticas del Estado en vista a un “proyecto de nación”, quiere implantar en las personas estudiantes de la EPJA. Como ya mencionamos, no se habla de juventudes ni infancias en todo documento analizado, salvo ciertas excepciones mínimas, pero la tónica es solo amparar a la *adultez*. Para el tercer foco, pretende desarrollar habilidades en donde las personas sepan trabajar en equipo, la conducción eficiente de actividades colectivas y la satisfacción de necesidades mancomunadas, y, de esta forma es que se

“(…) provee de herramientas básicas para desarrollar acciones planificadas; de ahí la importancia que se le concede a la metodología de proyecto, como un recurso útil para determinar objetivos, organizar cursos de acción y generar sistemas de evaluación” (ídem).

Es de esta manera, que observamos que un programa de estudios que habla de Convivencia Social se enfoca en diferentes estratos de las relaciones humanas a condicionarlas, hasta llegar al punto de dar estructuras claras en el mundo neoliberal del trabajo. Para este menester, es que existen los Objetivos Fundamentales (OF) y Contenidos Mínimos Obligatorios (CMO) que refuerzan y dan la carne curricular para poder dar camino llano a la concreción de las intenciones sociopolíticas de este. Tomaremos, en un inicio, ciertos OF para que podamos entender y cristalizar el “círculo virtuoso curricular” y, de ahí, continuar con los CMO, para dar con lo que mencionamos. Iremos por puntos y citaremos todos en un desglose consecutivo:

Objetivos Fundamentales (p.10):

1. Manejar criterios para analizar y evaluar la calidad de las relaciones que sostienen con las personas que forman parte de su entorno.

2. Utilizar estrategias comunicativas efectivas para mejorar las relaciones al interior de los grupos sociales en los que se desenvuelven como, por ejemplo: expresarse sin ofender, saber escuchar, llegar a acuerdos, ponerse en el lugar del otro, abrirse a puntos de vista diferentes a los propios, entre otras.
3. Comprender la importancia de establecer criterios y normas éticas y legales para resolver pacíficamente los conflictos.
4. Utilizar mecanismos de resolución pacífica de conflictos en situaciones de la vida cotidiana.
5. Reconocer las consecuencias individuales y sociales de distintas formas y/o estrategias de enfrentar y resolver conflictos.
6. Diseñar proyectos para enfrentar problemas y/o necesidades que demandan el concurso de un trabajo colaborativo, a nivel del hogar, la escuela, el trabajo o la comunidad.

Los Objetivos Fundamentales resultan ser dispositivos imbricados para dar con elementos operacionales, normativos y que apuntan a elaborar un sujeto, reformarlo y estructurarlo según las ideologías de la elite y, por cierto, de los expertos curriculares que están desarraigados de la realidad heterogénea de las aulas de clases de los CEIA, como también de las situaciones de sus *beneficiarios*. A su vez, estos dispositivos de estrategia y tácticas normativas, determinantes y consensuadas socialmente han de mutar el ser-estar del sujeto en pos de un ecosistema neoliberal y capitalista, en donde la enajenación y alienación de las y los educandos está dado por sentado, implícitamente. Por otro lado, existe la constante concepción de adultos (y jóvenes) que no saben cómo interactuar y generar relaciones inter pares, desestimando toda trayectoria vital que les ha brindado un repensarse en sí para consigo y sus núcleos socioafectivos. Todos los Objetivos Fundamentales, tienen un discurso que apela a lo empresarial, a esa Educación Bancaria que nos habla Freire, la cual tiene por finalidad el mantener el *status quo* de la pobreza, de los guetos y de la “ceguera” frente a la opresión y dialéctica que se da en la sociedad más vulnerable.

En su desmenuce más profundo, los Contenidos Mínimos Obligatorios (p.9) que se dividen por los focos que plantea el programa, se plantean así:

I. Relaciones Interpersonales

- a) Relaciones sociales en contextos cotidianos: análisis de casos en los cuales se aprecian hechos que dificultan las relaciones entre las personas en ámbitos como el hogar, el trabajo y la comunidad.
- b) Habilidades Interpersonales: (...) Discusión en torno a la influencia del componente emocional en las relaciones interpersonales. Análisis de distintos estilos de relaciones

interpersonales, considerando situaciones de vida cotidiana: calidad, contexto y efectos que tienen estos estilos a nivel individual en grupos sociales más cercanos en la convivencia social en su conjunto.

- c) Compromisos individuales orientados a mejorar la calidad de las relaciones interpersonales: diagnóstico introspectivo y proyectivo con miras a identificar elementos que perjudican una relación fluida con los sujetos que integran su grupo familiar, laboral o comunitario (prepotencia, autoritarismo, intolerancia, desidia, apocamiento, etc.), (...) generación de instrumentos que den cuenta de compromisos asumidos.

II. Resolución Pacífica de Conflictos (p.11):

- a) Destrezas y técnicas para resolver pacíficamente conflictos cotidianos: (...) formas de aproximarse a su resolución por vías pacíficas, importancia del diálogo y la mediación. Estrategias para articular consensos; aunar voluntades en búsqueda de un objetivo común; coexistir pacíficamente, aun cuando el conflicto siga latente. Discusión sobre la eficacia de este tipo de estrategias, basándose en casos en los cuales estas se hayan aplicado.
- b) La legitimidad del cumplimiento normativo como base de la convivencia social: (...) Análisis de las oportunidades de desarrollo social y personal de una cultura de cumplimiento de la ley y respeto del otro.

III. Trabajo Colaborativo:

- a) Formas de desarrollar un trabajo en equipo dentro del hogar, la escuela o el ámbito laboral: características del trabajo en equipo. Habilidades básicas para el trabajo en equipo, definición de roles y funciones, estilos de conducción democrática, liderazgo, planificación de tareas, entre otros.
- b) Formulación de proyectos en el ámbito local/comunitario: revisión de distintos modelos de proyectos participativos a nivel local/comunitario. Diseño del proyecto: elaboración de un proyecto de acción en torno a un problema social relevante para la comunidad o localidad. Metodología básica de formulación de proyectos: criterios para formular objetivos, líneas de acción, determinar plazos, responsabilidades y mecanismos de evaluación, entre otros.

Presentamos inmediatamente el *disclaimer* que, solo hemos citado los Contenidos Mínimos Obligatorios que nos son explícitamente serviles para el análisis que deseamos desarrollar en breve y, que va hilado con lo ya anteriormente mencionado.

Cada CMO se orienta a desarrollar sujetos que sirvan al mercado laboral, tal como hemos sido lo más claros posibles: el concepto de Justicia Social o superación de las condiciones materiales no se mencionan, tampoco se especifica el individuo/persona/sujeto al que se ha de dirigir esto. Pero la constante de intervenir lo familiar y más hondo del constituirse como un ser en sí mismo, se ve perpetrado sin mayor resquemor: forjar un prototipo de familia y que, esta, tal como lo mencionan los CMO, se visualiza como una empresa, una organización e institución laboral. Los aspectos y dimensiones socioemocionales se ven reducidas a puntos como “trabajos en equipos”, “resolución efectiva de conflictos”, “consensos”, pero todos ellos emanados desde una supraestructura sociocultural capitalizada por las élites. Asimismo, la discordancia que se plantea de los “valores” por inculcar (implantar) es absoluta, pues el programa se dispone desde la prepotencia, autoritarismo, intolerancia, desidia y apocamiento. Si hemos de referirnos a las entrevistas a docentes e institucionalidad, nos encontraremos el cómo tanto las prácticas pedagógicas y los artefactos mediáticos de interpretación y aplicación curricular, son del todo impositivos y contrarios a lo que se pretenden en los programas de estudios. El cercenamiento del sujeto como un sentí-pensante constructor de sus realidades situadas se cristaliza con conceptos que son absolutamente empresariales, que atraviesan todo contexto sobre el cual los sujetos ponen sus pies, afectos y pensamientos.

La invasión del *hogar* con constructos que se llevan desde los negocios a un núcleo movilizado principalmente por los afectos y sentires es una intención subterránea curricular que pretende irreductible transformar todo espacio en una empresa, una orgánica basada en una economía neoliberal en donde, todo lo desplegado, apunta a que las personas sean defenestradas en sí y se conviertan en trabajadores en todo ámbito de sus vidas. Apostamos que, incluso, solo con enunciar estos CMO y OF del texto de estudios de Convivencia Social, el constructo de “Educación Bancaria” elaborado por Freire, queda casi en deuda para describir este nivel de mercantilización de la vida de todo un pueblo y de todas las naciones, en específico, la chilena.

Por otro lado, se intenta rescatar los marcos jurídicos y la cultura del cumplimiento legal, en donde el mismo Estado no cumple la ley y, menos, el respeto del y por el otro, negando las juventudes y el cómo se construyen “desde abajo” en tanto a sus códigos sociales, contextualizados,

situados e intersubjetivos. La anulación del sentir y pensar individual, el cercenamiento de las construcciones subjetivas propias e inherentes a los sujetos, la perspectiva de la vida como una organización o empresa, en donde no se logra dar con elementos de un ecosistema situado, sino, predeterminado y un trabajo en “silo”, nos plantea un escenario de una perspectiva total y absolutamente de efectividad organizacional y empresarial neoliberal. Lo mencionamos: se percibe la vida como una orgánica de negocios, como un algo que debe funcionar como empresa.

El reforzamiento simbiótico entre las cuatro (4) asignaturas sobre el forjar un “individuo trabajador” que, de paso, invisibiliza a las juventudes reduciéndolas a una ceguera panóptica y estructural, es preocupante. Estos programas de estudio, como mencionamos en un inicio, permanecen intactos desde su promulgación para el 2007, por tanto, las juventudes e infancias como actores “nuevos” en la EPJA y en los CEIA, son un fantasma y un abstracto que es ignorado ampliamente.

El programa de Consumo y Calidad de Vida se imbrica perfectamente con el de Convivencia Social, cuales logran dar potencialmente con nudos importantes que establecen los caminos para donde han de caminar las personas *beneficiadas*⁵³ de la EPJA, asir lo declarado previamente. Ambos programas nos parecen de sobremanera atractivos para su análisis, sin desmerecer lo nutritivo que puedan resultar ser los otros dos programas de Formación Instrumental⁵⁴ y que abordaremos consiguiente.

Para Consumo y Calidad de Vida, su presentación es imbricada por preguntas y respuestas, cuyas se otorgan entre sí correspondencia para, con ello, dar con elementos y núcleos importantes para ser abordados tanto en sus OF como CMO. Es así como, plantean que

“El consumo está ligado directamente a la satisfacción de muchas de las necesidades de las personas, por lo que es una actividad que compete a todos, y en las distintas etapas y condiciones. Se consume con un propósito, o con diversos propósitos simultáneamente. Así la función del consumo en la vida humana no puede comprenderse sin un grado de entendimiento de que los fines son enormemente diversos, desde la nutrición hasta la recreación, desde la larga vida hasta la buena

⁵³ Utilizamos este término, apelando a nuestro informante clave del MINEDUC, refiriéndose a las y los educandos de la EPJA como “beneficiarios”.

⁵⁴ Cuando nos referimos a “los otros dos programas de Formación Instrumental”, hacemos alcance a *Tecnologías de la Información y Comunicación e Inserción Laboral*. De hecho, el último aludido, es expresamente la conjunción del análisis que hemos desplegado en el ítem en el que nos hallamos.

vida, desde la autorrealización aislada hasta la socialización interactiva” (Fi_CCV, p.9).

Si bien el “consumo” en sí mismo es adyacente a lo que podríamos postular a la “satisfacción de las pobrezaas” a modo de mitigar los requerimientos personales como colectivos de algún elemento que se ha de necesitar para, con ello, poder auto otorgarse un cumplimiento de algo en base a las carencias de diversas índoles, individuales y/o colectivas. No obstante, el “consumo” no puede ser que se arraigue en sí y per sé cómo un *axis mundi* sobre el vivir en su amplitud longitudinal y transversal de las personas. El *consumo* como un constructo en sí, significa el poder absorber el algo, un algo o, de forma más descarnada, un alguno. El consumir un algo o un alguno, nos otorga un poder sobre el otro, sobre otro, sobre sí mismo. El consumo puede ser sobre nosotros mismos desde nuestros requerimientos más hondos como los más expuestos a los demás. Sin embargo, el vehículo de este “consumo”, nos transporta a lo que significa y reconstruye en un ambiente laboral, mercantilista, neoliberal y capitalista. No nos otorga, a parecer propio, una constitución como sujetos que requieren de la *alteridad* para restituirse como seres que caminan en un ecosistema, en un camino llano de emancipación. Es un “consumo” que defenestra a todo sujeto que percibe esta instrucción, esta “educación” o formación. La libertad intrínseca al ser en tanto a construirse y reconfigurarse en sí y en el otro, se ha de ver coartada por un programa de estudios y, por cierto, por mediaciones pedagógicas en tanto prácticas docentes que logran dar con una disposición didáctico-evaluativa del ser-estar.

El ser-estar en un ambiente tanto específico como general, estos se ven condicionados, predeterminados por un dispositivo curricular, un artefacto pedagógico, un puente de gestión y liderazgo desde los equipos Directivos, cuales todos confluyen en un río claro de cause específico, de un *ser* que se desea para ser servil, noble e irrestricto vasallo para el sistema socioeconómico y político neoliberal que les subyuga.

“Desde la perspectiva de las personas, el consumo es un medio del desarrollo humano (...). El consumo abre oportunidades sin las cuales una persona quedaría sumida en la pobreza humana” (Fi_CCD, p.9), pero ¿qué conlleva el consumo? Si es indiscriminado es proclive al hundimiento en la pobreza absoluta del individuo, mas, ¿si no lo es? Igualmente nos dirige a la precarización del vivir, dirige al espacio de construcción invadido por la pobreza. De todas formas, el consumo nos lleva a ser más y más pobres, porque, de forma o modo alguno, nos lleva al hambre de querer un algo, un todo, sea cual sea el nivel de apetito del sujeto. Si el apetito por dicho consumo es

deliberadamente desatado, todo individuo involucrado, las naciones completas, pueden caer en la pobreza por la inherente incapacidad de solvencia de dichas hambres por tener un algo, un todo, que, a parecer propio, se es requerido. Entonces, este programa de estudios cuestiona que “¿cómo adquiere la persona cabal conciencia de que la manifestación de sus necesidades desencadena un proceso de consumo destinado a satisfacerlas?” (ídem), entonces, la concepción sobre las personas que, en sí mismas ellas, no tienen consciencia sobre sus economías individuales y, que ahí es donde se ha de educar e instruir a los sujetos. Esto es un nudo crítico, un punto de no retorno en tanto a lo curricular como también en lo que significa ser pueblo, nación, colectivo. Una comunidad en cooperación e interacciones simbióticas que comprenden a la emancipación como un camino de ser dable, en donde todo sujeto y sujeta, cuestionen sus realidades situadas y, más aún, la escolar EPJA.

En pos de un desarrollo de competencias de “consumo responsable”, el programa plantea que:

“En este sentido, el Sector Consumo articula los dos vectores que conducen al desarrollo de una conducta responsable en el consumo: el primero está formado por el ejercicio de soluciones prácticas en la vida cotidiana; en tanto que el segundo se ocupa de la repercusión económica, social y ambiental de esa práctica cotidiana, y orienta el quehacer del ciudadano consumidor. Se trata de la expresión de lo privado y de lo público de la actividad de consumo” (Fi_CCD, p.10).

Enunciar el concepto de “ciudadano consumidor”, abre el abanico sobre qué tipo de ciudadano se ha de desear a modo de proyecto político y las intencionalidades del documento curricular. Configurar un “ciudadano consumidor”, en vez de un “ciudadano soberano y poseedor de la democracia”, se contraponen ontológicamente. Pues el primero favorece que, dichas personas se comprendan más que un sujeto en ejercicio y poseedor de Derechos, se ha de observar como un consumidor sea de bienes y/o servicios. Se erradica la esfera de la Democracia, la Soberanía, la Representatividad Política, Formación Ciudadana e Institucionalidad de todo escenario que pudiera ser planteado.

Dentro de sus Objetivos Fundamentales, se imbrican e impregnan lo que en la Presentación se pretende y declara. A saber:

Objetivos Fundamentales (p.11):

1. Comprender el rol de la publicidad en una economía libre de mercado.
2. Evaluar conforme a normas legales e información básica comercial la correspondencia entre la calidad y utilidad de un producto o servicio y lo que la publicidad pretende asociarle.
3. Comprender la estructura y la función del sistema crediticio en una economía de libre mercado.
4. Acceder a información actualizada en relación con los derechos y deberes del consumidor, en lo que se refiere a créditos y endeudamiento.
5. Distinguir, para casos concretos, entre un crédito a cuota fija y uno de cuota variable.
6. Calcular el monto total cancelado de un bien o un servicio de acuerdo al valor de las cuotas o la tasa de interés, incluyendo todos los gastos anexos a la deuda.
7. Reconocer sus derechos y responsabilidades como consumidores ciudadanos y ejercerlos en acciones cotidianas de consumo.

En general, la población de los quintiles medios a los más pobres, no comprenden las lógicas internas de los mercados bancarios ni crediticios, lo que permite irredutiblemente, que la “economía de libre mercado”, les obstruya toda información sobre derechos que poseen. Sin embargo, esto se plantea desde “consumidores ciudadanos” y no como “sujetos de derechos”. Siempre en los OF se habla de consumidores, anulando e interceptando las concepciones que en sí las personas puedan tenerse respecto de las intervenciones, interacciones y estar en un ecosistema que, en su naturaleza, es sociopolítico y, claramente económicos. Pero lo económico es directamente relacional con lo político, en donde el Sistema Político avala, establece y promueve un Sistema Económico específico; es de esta forma, que desde la década de los 70's de la centuria pasada hasta el día de hoy, no se ha replanteado ni reformulado las economías nacionales en pos de la justicia social, al contrario, ha ido intensificándose y se instala como una naturalidad y normativa de las reglas del juego de los mercados y la banca.

A modo de lograr lo que se declara, se proponen cuatro (4) focos temáticos centrales en la Educación para el Consumo (p.10):

1. Publicidad e Información.
2. Organización del presupuesto de la familia.
3. Compra a crédito.
4. Derechos y deberes de los consumidores.

A fin de dar cumplimiento con estos focos, se estructuran en sí mismos como Contenidos Mínimos Obligatorios, los que, a su vez, tributan curricularmente a los Objetivos Fundamentales (p. 11-13). A saber:

I. Publicidad e Información

- a) Funciones de la actividad publicitaria en el contexto de asimetrías de la información: (...) Creación de necesidades y su influencia en la demanda como aporte a la economía. Influencia en la formación de hábitos sociales de consumo.
- b) Tipos de publicidad: publicidad positiva: informa al consumidor, pone en competencia a productos, promueve productos nuevos e innovativos, da a conocer formas de reconocer productos que no dañen el medio ambiente. Publicidad negativa: no informa sobre el producto, uniforma y masifica, deforma el mensaje, induce a errores. Publicidad engañosa: cómo identificarla en promociones y ofertas, legislación, sanciones.

II. Compra a Crédito

- a) Estrategias para el ahorro: directas (instrumentos financieros) e indirectas (agua, luz, gas, etc.).
- b) Estructura del mercado crediticio: tipo de mercado (comercio y multitiendas, bancos, financieras, aseguradoras y cajas de previsión, mercado informal); ventajas y desventajas. Normas que regulan el crédito (Ley del Consumidor).
- c) Criterios para la elección de una institución de crédito: análisis de condiciones de crédito ofrecidas (tasa de interés, cuotas, tasa máxima convencional y gastos anexos); autocalificación como sujeto de crédito; tipo de crédito; costo real del crédito (comisiones, seguros, gastos operacionales).
- d) Diversidad en las opciones de crédito y su relación con las tasas de interés: crédito comercial, crédito de consumo, crédito hipotecario: letra, mutuo, leasing; cálculo del dividendo en relación al nivel de endeudamiento. Crédito universitario; tarjetas de crédito, línea de crédito línea de crédito en cuenta corriente; tasa de interés fija y variable.
- e) Medio de pago de un crédito: efectivo, cheque, débito, tarjetas de crédito, con cargo a cuenta corriente bancaria, internet. Plazos: cuotas, contado, diferido.

III. Derechos y responsabilidades de los Consumidores

- a) Rol de los derechos del consumidor y su influencia en la economía: asimetría de información. Transparencia de los mercados. Promotor de la libre competencia.

Todos los CMO, sobre todo los seleccionados, tienen un norte claro: formar al “ciudadano consumidor” declarado en la Presentación del texto de estudio. Sin tapujo, el programa habla de “promoción de la libre competencia”, “creación de necesidades y su influencia en la demanda como aporte a la economía” y, lo más crítico, es: “crédito universitario”. La concepción que la vida en formas totales son una economía, incluso concebir que la Educación Superior radica en un algo económico y no como un Derecho asegurado, nos plantea desde la perplejidad más absoluta, pues, el acceso a esta es complejo, más aún a las y los estudiantes de la EPJA, en donde desde un inicio, los dispositivos impuestos en pos de la exclusión y selección para su ingreso -como son las pruebas de admisión- y, con ello, sumado a las limitaciones económicas, da un aseguramiento en tanto revestimiento de las percepciones socio-culturales que, la Educación, sea cual sea su modalidad, es “un bien de mercado”. Implantar esto es crítico, pues las aspiraciones más profundas de toda persona que está en la EPJA, sobre todo los y las jóvenes e infancias, tienen insertado en sí que, para poder continuar estudios universitarios se requiere un “crédito”, provoca automáticamente una “necesidad como aporte a la economía”, tal como menciona uno de los CMO.

En la totalidad de este programa de estudios de Consumo y Calidad de Vida, no apunta a querer o anhelo de forjar una sociedad en vías de emancipación de las hegemonías e ideologías sociales y políticas elitistas, sino, a permanecer en ellas, naturalizarlas, imbricarlas en lo más abstracto y concreto de las personas, sus ecosistemas y sus núcleos. La mercantilización de la vida es una constante, la invisibilización de las juventudes e infancias también.

Presentar el consumo y una economía libre de mercado como un ecosistema favorable y, sobre el cual se ha de surfear para poder dar cumplimiento con las normas consensuadas a nivel social, político y económico, altera radicalmente lo que es una perspectiva de “libertad” y oculta la “emancipación” de las naciones. Podemos declarar que, no nos cabe duda de que estos programas de estudio en su intención socio-política más profunda y explícita, es formar consumidores, personas enajenadas sin comprenderse como sujetos socio-históricos y políticos, como soberanos y ciudadanos. La defenestración de los ámbitos políticos más emancipatorios y que rompen con las estructuras opresoras en los sujetos, reduciéndolos a “individuos” o “beneficiarios”, es la pretensión

más evidente en todos los textos revisados. No obstante, esta es una aproximación de lo que serán las conclusiones más finales.

Por otro lado, la asignatura de “Inserción Laboral” (2007), logra imbricar “Convivencia Social” y “Consumo y Calidad de Vida”. Observando los textos de estudios ya abordados y sumados a “Tecnología de la Información y de las Telecomunicaciones”, nos genera inexorablemente que en forma simbiótica la articulación por formar un “ciudadano consumidor” es vehículo y fin.

Es curioso que dentro de la carta de la ministra Yasna Provoste (diciembre, 2007) sí menciona a las personas jóvenes, pero no a las infancias que de manera forzosa se han debido incorporar a la EPJA y CEIAs del país. No obstante, apunta a “concluir su escolaridad” (p.5) y, por otro lado, “el Estado debe garantizar que cada joven chileno complete al menos 12 años de educación” (ídem). Siguiendo con el análisis sobre los programas e intentando visualizar las discrepancias entre presentación versus textos de estudios, habla de

“una educación para jóvenes y adultos en los tiempos actuales debe ser una enseñanza de calidad, que responda a las necesidades que las personas tienen tanto en su vida diaria como en el ámbito laboral y social” (ídem).

Nos permitimos la facultad del escepticismo al enfrentarnos a estos textos sobre los cuales han de darse sostén en dicha carta, cuya menciona la intención más profunda del Sector de Formación Instrumental. La asignatura de Inserción Laboral (2007) tal como sus pares, no aluden a las juventudes bajo ningún motivo o tangencialmente; no obstante, la carta sí. Contradicciones profundas, en donde lo que podemos develar es que el currículum fue construido en miras a los y las Adultas asistentes a la EPJA.

En la presentación de Inserción Laboral, enuncia que “pretende entregar herramientas que contribuyan a que las personas del curso participen creativamente dentro de un mercado laboral (...)” (Fi_IL, p.9) y, con ello, entrega características de este. Por ejemplo:

- “Una dinámica de empleo que concentra la ocupación en la pequeña, mediana y micro-empresa, en el mundo de los servicios, en el trabajo temporal y en el sector informal de la economía.

- Exigencias de calificación vinculadas con el uso adecuado de la información (y su instrumentalización en la informática⁵⁵) y el avance tecnológico (y su concreción en sistemas que conducen a la automatización de la gestión y la producción).
- La noción del capital humano, lo que lleva a poner la atención en la capacitación permanente (en términos de habilidades personales y técnicas), en la preocupación por la prevención de riesgos y el cuidado del medio ambiente.”

De permitirnos la lectura entrelíneas de lo que citamos de esta asignatura, esto parte señalando que la preparación que se entrega es para que las personas ocupen puestos de trabajo en estos contextos: no profesionales, inestables, vertiginosos, de baja remuneración y, con ello, implantando *a priori* las limitantes de las movilidades laborales y trayectorias internas en las empresas o instituciones en las que se trabaja.

Para ello, el programa declara que

“las transformaciones en el mundo del trabajo se relacionan con el tipo de producción, cada vez más flexible, y con la externalización y fragmentación de los procesos productivos (trabajo a domicilio, teletrabajo), entre otros. Consecuentemente, la realidad del trabajo muestra que los vínculos laborales son cada vez más difusos, existe menor estabilidad en los lugares de trabajo, aumentan las jornadas parciales, la duración en los empleos es cada vez menor y las remuneraciones tienden a ser irregulares y variables” (Fi_II, p.9).

Es de esta forma, que lo que apostamos con antelación, se ve reforzado con esta cita. Es casi un segmento de una expresión onírico-proyectiva o premonitoria respecto a lo que se ha de ver enfrentado toda y todo egresado de la EPJA. Más que plantear un escenario –bastante descarnado, cruento y alienante-, es otorgar el lugar de trabajadores precarizados y disminuidos en tanto dignidad humana sobre el ejercicio de sus derechos laborales; todo esto amparado en solo mencionar que el vértigo que ofrece el mercado laboral sobre sus realidades las nebulosas existentes respecto al resguardo del trabajador, es un *per sé* inmutable, inmodificable e incontrovertible. Lo vertiginoso y la modernidad líquida de los mercados laborales obligan a esa adaptabilidad, constante capacitación y la adquisición de *soft skills* y *hard skills*, la resolución de conflictos, aprender sobre proyectos y su

⁵⁵ Puente y alianza con la asignatura relacionada a las TICs, en tanto ser un vehículo de los saberes y conocimientos que sean serviles para el mundo del trabajo en el libre mercado.

evaluación... Todo intencionado a un perfil de trabajador específico. Un trabajador pobre, precarizado y encerrado en una jaula, en donde “el techo de cristal” ya se impuso desde un inicio.

A posteriori, la Presentación (p.9-10) habla de “grandes tendencias” sobre las modificaciones y maleabilidades en tanto al mercado del trabajo:

- La calidad de los empleos cambia: la industria deja de ser una actividad basada en mano de obra masificada e indeferenciada. Emplea cada vez menos gente y, además, la emplea para puestos diferentes.
- La alta tecnología y los servicios juegan cada vez más un papel decisivo en el crecimiento económico: la alta tecnología no es por si misma creadora de muchos empleos, pero constituye la fuente de innovación principal en la economía y la sociedad. (...) La capacidad de innovación dentro de la técnica y en la relación con el cliente reemplaza desde ahora la racionalización y las economías de escala como fuerza impulsora de la economía.
- El carácter externo de un número cada vez mayor de funciones auxiliares modifica la naturaleza misma de las empresas: el verdadero valor agregado que ésta aporta se encuentra ahora en la concepción de servicio de integración y no en el procesamiento de los medios materiales, el que incluso se puede eliminar. El valor agregado de la gestión del conocimiento aumenta constantemente en relación al costo de los medios materiales.
- La globalización de la economía: que amplía y acelera la competencia y que implica cada vez más posibilidades de deslocalización de las actividades humanas. Los recursos, materias primas, proximidad de los mercados, etc., pierden importancia frente a la capacidad de iniciativa, eficacia, espíritu de empresa, capacidad de innovación y capacidad de cooperación del ser humano.

La lectura de las tendencias propuestas, se alinean considerablemente – y también es explicitado- con las indicaciones emanadas desde la *United Nations*⁵⁶ (UN) en vista a los *17 Sustainable Development Goals*⁵⁷ (SDG), aunque estas son bastante posteriores (2015) pero, de forma alguna, los

⁵⁶ En español, *United Nations*, es Organización de las Naciones Unidas, traduciéndose en la sigla ONU.

⁵⁷ En español, *Sustainable Development Goals*, es Objetivos de Desarrollo Sostenible, traduciéndose en la sigla ODS.

documentos curriculares lograron dar con un puente con las Naciones Unidas y los ODS. Este marco de la ONU, se ha tratado en el Estado del Arte en nuestra investigación.

Los ODS versan en 17 nudos, los que van desde la Pobreza, Ecología, Energías Renovables, Industria e Innovación, Educación, Salud, Fin a la hambruna, Reducción de las Desigualdades y Género. Sin embargo, por más esfuerzos curriculares previos a esto, en dar con las orientaciones que provienen desde las convenciones realizadas a lo largo de las últimas décadas, a razón de la declaración universal de los Derechos Humanos en 1948, Chile en su educación transversalmente, no ha podido dar cumplimiento de ello, pauperizando a las unidades y estructura educacional absoluta: desde los niveles de Parvularia hasta Educación Superior (pregrado y postgrados).

El plantear un clientelismo en el programa de estudios y, con ello, reforzar el constructo de “ciudadano consumidor”, no va en camino llano a mitigar las brechas y desigualdades tanto en lo económico como en aspectos de género. Al contrario, las aumenta y predetermina que toda y todo egresado de la EPJA posea lugares y puestos de trabajo de baja calidad (en el estricto sentido de sus derechos como ciudadanos soberanos democráticamente).

A su vez

“La capacidad de las empresas de innovar, de desarrollar nuevos servicios y de conseguir una calidad cada vez mayor no depende de la inversión material, por el contrario, depende cada vez más de la inversión inmaterial, es decir, en las personas, en el sistema de relaciones, en la cultura” (Fi_II, p.10).

Es decir que, la “inversión” inicial de las personas que asisten a la EPJA, radica en una formación inicial de capacitaciones y “Educación Continua” en vista a la empresa. Anteriormente aludimos al concepto de “coaching empresarial”, elemento muy preponderante para dar con un “sistema de relaciones” y “cultura organizacional” que le sea nutritiva a la empresa. Esto en vista a la selección de personal basados en una métrica de test psicológicos y de certificaciones en tanto a especializaciones en áreas industriales que, con ello, darían una categoría mayor en referencia a todo el cuerpo de trabajadores, por las competencias adquiridas por esas certificaciones. Tal como se menciona en nuestro Estado del Arte, la Educación a lo Largo de la Vida, se enfocaba a esto último, en donde Chile Califica era el organismo que, mediante convenios empresariales, perfeccionaban a sus trabajadores en un área industrial o empresarial, no a objeto de potenciar su movilidad y trayectoria interna, sino, para poder dar más eficiencia y eficacia al desempeño laboral del individuo;

a posterior, la posta la toma el Servicio Nacional de Capacitación y Empleo (SENCE), cuyo organismo, toma la idéntica lógica de, mediante códigos y correspondencias currículo-laborales, va a perfeccionar a trabajadoras y trabajadores en ciertas áreas de producción e industria. Incluso, SENCE actúa como Educación Continua en convenio con Centros de Formación Técnica (CFT) e Institutos Profesionales (IP) como lo es el Departamento Universitario Obrero Campesino (DUOC-UC), en donde se brindan “ofertas abiertas” y “ofertas cerradas”. Las primeras, es de convocatoria abierta y los trabajadores, mediante Recursos Humanos, solicita ser partícipe de dicho perfeccionamiento y es subvencionado tanto por la empresa como por el Estado; en la segunda, es una propuesta que va de lleno a los requerimientos mismos de la industria u organismo que solicita dicha formación para la especialización de sus trabajadores y trabajadoras.

Con esto, de forma alguna lo anterior, pretende afianzar y otorgar puentes de confianza entre el/la trabajadora con su empresa, en donde se puede elaborar en el inconsciente colectivo de estos un “sentido de pertenencia”, superando la concepción de “ser un número más”. No obstante, no es tal. El mercado del trabajo basado en la economía neoliberal dispone a gusto y evaluaciones cuantitativas (como los KPI⁵⁸) el desempeño de sus trabajadores, sometiéndolos a un estrés abrumante y que, con eso, lleva a una sobrecarga laboral incuantificable. Dichas métricas aplicadas a los y las trabajadoras, generan brechas abismales entre un cargo y otro, en donde las desigualdades en oportunidades se incrementan y acentúan aún más. En la actualidad, las empresas para dar un “balance del desempeño” de sus trabajadores, convierten esto en un argumento para desvinculaciones y despidos anclados en un “desempeño bajo” o “no competente”. Si nos devolvemos a los programas de estudios, estos intentan dar con una cultura de “trabajo de alta exigencia”, “ambientes laborales con resultados exitosos en contextos de alta demanda”, moldeando a las y los individuos para ingresar o reingresar al mercado laboral, en donde la normatividad adquirida mediante implantación de esta cultura empresarial resulta de absoluta naturalidad.

“El concepto clave que plasma el desarrollo de la inversión inmaterial es el aprendizaje, donde el trabajador o trabajadora se reconoce por su capacidad de aprender individual y colectivamente y que evoluciona en su aprendizaje” (Fi_IL, p.10).

⁵⁸ Cuando nos referimos a “KPI” en inglés es *Key Performance Indicator* que, en castellano, es el “Indicador Clave de Desempeño” (ICD) O “Medidor de Desempeño” (MD). Estos se establecen según planificación estratégica de cada empresa y el cómo se ha de tributar al *Balanced ScoreCard* o Cuadro de Mando Integral.

Tal como hacemos la aproximación, la educación que se imparte en la EPJA y los CEIA, es dirigido explícitamente a un mundo y mercado del trabajo neoliberal, precarizado y empobrecido en sus calidades, derechos y condiciones *sine qua non* de sus puestos, en donde las personas se ven desprotegidas integralmente. Todas. Adultos, adultas y jóvenes. Excluimos a las infancias pues por marco legal están imposibilitadas de todo trabajo. Es de esta forma, que la enseñanza se plantea como un vehículo para forjar mano de obra de trabajo *barata*; es desde ahí que nos planteamos ¿Cómo forjar mano de obra en menores de edad que, por elementos legales, no pueden trabajar formalmente? En la presentación, también se habla de “trabajo informal”, esto irreductible, conlleva a que los menores de edad –bajo 18 años o los 16 que pueden ser habilitados por sus tutores-, puedan ejercer lo que hoy se llama “emprendimiento”: ventas informales de bienes y/o servicios, sin discriminación de edades ni género.

Asimismo, “procesos como la globalización, la competencia, el libre comercio, la racionalización y el avance tecnológico, han creado presiones para que las organizaciones alteren sus estructuras y procesos” (ídem), todo en pos de la eficacia organizacional y no en la mejora de las condiciones y dignidad de sus trabajadores y trabajadoras. Todos los conceptos de la cita se anclan en el neoliberalismo bajo el cual las personas se ven subyugadas. Asimismo,

“Estos cambios internos incluyen reingeniería, flexibilidad de actitudes y prácticas laborales, al tiempo que implican reformulaciones en las fuerzas de trabajo, al generar empleos de media jornada y temporales, con el objeto de lograr diseños de operaciones más flexibles para la identificación y satisfacción de las necesidades de los clientes” (Fi_IL, p.10).

La necesidad nunca se ve desde, para y con el trabajador o trabajadora; siempre es en vista de la satisfacción de los otros/as, jamás para dar con la subsanación de quienes están en la empresa desarrollando labores. Los trabajadores son solo un vehículo de captación y fidelización del cliente, a modo de generar réditos económicos para los empresarios y no una consideración en tanto persona humana para con quienes están inmersos en dicha organización. El empobrecimiento en base a las lógicas y dinámicas del mercado, suenan en sí reiterativas en este análisis, pero someten a todo sujeto no emancipado ni en vías de, para poder dar con desvelar sus derechos como personas soberanas de derechos laborales como democráticos, al contrario, se obstruye dicha adquisición de conocimientos y saberes, propendiendo a forjar tal como hemos hecho alcance: mano de obra *barata*. Todo este enfoque empresarial de los programas de estudio es de suma preocupación por

quien investiga a objeto de esta tesis, puesto que los guetos de pobreza y salarios bajos, como perpetración de los Derechos Laborales, es de facto, una realidad vívida.

“Por tanto, a fin de proporcionar valor al cliente y mejorar su rentabilidad, las empresas tienen como condición prestar una especial atención y preocupación por las personas que integran su fuerza de trabajo” (ídem).

Bajo la “preocupación por las personas que integran su fuerza de trabajo”, es que se recurre a los mecanismos anteriormente enunciados para la certificación de competencias laborales; sin embargo, la realidad nos muestra que no es tal. En contextos de pandemia COVID-19, nos develó que las cifras de desempleo fueron altísimas, sobre todo en puestos de trabajos operativos dentro de las empresas.

A su vez, la Presentación menciona que, “hoy día del mercado del trabajo es muy variable y sensible a cualquier factor social, económico y político” (p.10), lo que se ha desvelado con la crisis epidemiológica que nos aqueja a nivel nacional como mundial, en donde la desvinculación ha sido en porcentajes insospechados *a priori*. Asimismo, se muestran cifras de un estudio realizado por la Dirección del Trabajo⁵⁹, en donde da cuenta qué (p.10-11):

- “La integración de los jóvenes al mercado del trabajo es alta, pero extremadamente inestable: menos del 10% permanece sin cambiar su posición laboral, y las tres cuartas partes de ellos vivieron dos o más movimientos laborales en el período.
- La educación formal condiciona la participación de las personas en el mercado del trabajo: el estudio muestra una diferencia significativa entre las personas sin educación formal y aquellos que tienen educación superior. El 40% de los primeros y el 81% de los segundos participa del mercado del trabajo”.

En esta instancia, es primera vez que se mencionan a las juventudes como un actor descrito en el documento curricular, sin embargo ¿a qué tipo o perfil de jóvenes apuntan? ¿Son jóvenes que están insertos en la EPJA? La Presentación no ahonda en ello, lo que nos provoca la duda sobre qué juventudes son aludidas: las que egresan de la Educación Escolar Regular o la Educación de Personas Jóvenes y Adultas. A percepción nuestra, son el perfil de la primera modalidad educacional. Si bien los alcances mencionados a razón del estudio realizados por la Dirección del

⁵⁹ Ref: “Trayectorias laborales: La certeza de la incertidumbre”. En: *Cuadernos de Investigación N°18*, Departamento de Estudios de la Dirección del Trabajo. Gobierno de Chile. Diciembre 2003.

Trabajo son ambiguas, poco claras, sin definición ni especificidad de qué o cuál juventud se refiere. Es de debate público en diversas Redes Sociales (RRSS) que las exigencias para las candidaturas a diversos puestos de trabajo requieren a un egresado de educación superior o técnico-profesional, una experiencia y conocimientos amplios y acabados sobre áreas específicas, no obstante ¿cómo un recién egresado de la formación superior y, a su vez, de la EPJA, puedan tener dicha trayectoria laboral y formativa? Es inviable y bajo ningún precepto cumplible. La reinserción o inserción al mercado laboral se torna un desafío imposibilitado de ser dable por las juventudes, por más prácticas laborales o profesionales hayan realizado, pues estas son ignoradas por los empleadores, por tanto, conlleva a reposicionarlos en cargos y puestos de trabajo con menor remuneración y coartando sus saberes y conocimientos.

También, este programa presenta una vicisitud en su narrativa que nos es sorprendente: se mencionan a las juventudes como elemento de métrica participativa en el mercado laboral, pero se plantea que:

“Este programa se enmarca dentro de la Formación Instrumental, definida como un espacio curricular de carácter práctico, cuyos contenidos mínimos proporcionan a los estudiantes adultos y adultas herramientas para enfrentar exigencias y desafíos relevantes propios de la vida adulta y poder manejarse adecuadamente en contextos operacionales concretos” (Fi_II, p.11).

Para efectos de métrica y proporcionar datos duros, en bruto, se vehiculizan las juventudes, pero para redacción del programa, se aluden a “adultos y adultas”, obviando constantemente a las y los jóvenes que también están en la EPJA. Entonces ¿cuál es el parámetro que se debe considerar para poder considerar, en efecto, las realidades laborales de quiénes egresan? ¿se consideran a jóvenes o adultos/as? Estas nebulosas planteadas por el programa de estudios de Inserción Laboral nos permiten dar con: 1. Las juventudes son consideradas solo para dar con cifras relevadas en base a estudios puntuales; 2. Las y los adultos son una referencia constante a objeto de forjar, formar e instruir para un mundo del trabajo que, se percibe, desconocen. Es así como toda experiencia previa de los adultos y las juventudes se ve despreciada y no considerada bajo ninguna óptica.

Afin que “el verbo se hizo carne”, los Objetivos Fundamentales (p.12) —que hemos de rescatar para el análisis respectivo— versan de la siguiente manera:

1. Negociar un contrato individual y colectivo, aplicando las normas y procedimientos del Código del Trabajo, leyes de previsión social y de tributos por el trabajo.
2. Diseñar un programa de entrenamiento físico orientado a mantener, desarrollar y recuperar las capacidades físicas personales, respondiendo a las diversas demandas impuestas por el desempeño laboral productivo.

Aun enunciado estos OF, no se mencionan elementos sobre Derechos Laborales, Sindicalización u otros; no obstante, estos están inmersos en los OF de Convivencia Social como atisbos, brisas que plasman letras que no se ejecutan como tal a nivel curricular ni didáctico. Esta aseveración la damos por sentada pues quienes dictan estas asignaturas no tienen formación específica y, a su vez, mediante entrevistas, no lograron dar con estos temas fundamentales y que deberían dominar o al menos, reconocer los y las estudiantes, sean adultos o jóvenes, de la EPJA.

Para dar “carne” a este programa, existen los CMO (Contenidos Mínimos Obligatorios) (p.12-13), cuyos orientan qué enseñar a nivel procedimental y operativo. Encontramos, así:

I. Capacidad Emprendedora

- a) Cultura organizacional: liderazgo y competencia laboral, trabajo en equipo y comunicación; manejo del tiempo; responsabilidad por resultados.
- b) Productividad, calidad e innovación como claves del dinamismo de la empresa moderna.
- c) Conocimientos básicos de las responsabilidades empresariales para contratar a otras personas. Análisis de la importancia de regirse de acuerdo a las formalidades exigidas por la ley laboral. Discusión sobre las restricciones al trabajo infantil, al trabajo informal, al trabajo no remunerado y otras formas de infracción que devienen de la contratación informal.

II. Legislación Laboral

- a) Acceso al trabajo. Búsqueda e interpretación de información. Identificación de competencias personales. Técnicas de postulación.
- b) Principios y fundamentos de la protección social: análisis y conocimiento de los procedimientos de la previsión para la salud, seguros sociales, seguro de cesantía, indemnizaciones, previsión para la jubilación y otras normas de seguridad social. Obligatoriedad, cálculo y retención para cada tipo de institución. Discusión acerca de la

importancia para la calidad de vida de las personas, la existencia de mecanismos de protección social.

- c) Conceptos y normas que regulan los tiempos de trabajo. Análisis de la relación tiempo de trabajo y remuneraciones. Los efectos sobre la vida familiar y social de los tiempos de trabajo y los tiempos de descanso. Discusión sobre el uso del tiempo libre para efectos de capacitación y desarrollo personal.
- d) Fundamentos, conceptos y procedimientos que protegen los derechos fundamentales en el trabajo, en particular el derecho de sindicalización y negociación colectiva. La regulación para libertad sindical y la huelga.
- e) La protección de la maternidad, y la no-discriminación en la legislación laboral. Normas básicas.
- f) Relevancia de la capacitación continua para la permanencia en el trabajo, el desarrollo personal, el incremento de la productividad y el crecimiento económico. Identificación de las modalidades de capacitación (en servicios, y en centros de capacitación, presencial y a distancia). Roles, alcances y procedimientos de un comité paritario de capacitación. Cálculo y posibilidades de uso de franquicias tributarias.

III. Cuidado de la vida propia y ajena en el trabajo

- a) Análisis de la relación que hay entre las exigencias físicas y psíquicas de la actividad laboral (...) y la necesidad de prevenir los riesgos laborales y el auto cuidado de la salud. Discusión sobre el equilibrio necesario entre la intensidad del trabajo y la salud laboral.
- b) Prevención de riesgos: (...) análisis de los riesgos físicos y psicosociales que derivan de los ambientes de trabajo y que son de responsabilidad empresarial (falta de sistemas de gestión de riesgos) y los que derivan de los hábitos y comportamientos de los trabajadores. Ejemplo, uso de fármacos, alcohol, psicotrópicos.

El corolario que da este programa de estudios de Inserción Laboral, comprendiéndose en escritura respecto de Convivencia Social y Consumo y Calidad de Vida, está, a nuestro parecer, explícito. La imbricación de los programas de Formación Instrumental se han dado y otorgado un camino llano para brindarnos un individuo servil al sistema.

Sin embargo, en el inicio de la “Introducción” del Módulo 1º de “Legislación Laboral” (Fi_IL, p.18), aparece explícito el propósito, en donde

“A través de cada una de las unidades del módulo se provee de metodologías y estrategias para que los estudiantes adultos y adultas enfrenten las exigencias y desafíos que implica acceder, mantenerse y progresar en un puesto de trabajo como trabajador o trabajadora dependiente”

Estas metodologías y estrategias –como elementos tácticos, también- se condicen con lo que mencionamos: individuo servil al sistema y, más aún, “dependiente” de la estructura laboral neoliberal que nos impera y gobierna. No resulta menor y nos genera suspicacias sobre las incongruencias que observamos en los segmentos documentales extraídos y presentados, pues, desde “el emprendimiento” y “autonomía” que se rescata, a posterior, se explicita la dependencia laboral de un organismo, institución o empresa, lo que se contrapone a lo que rescatamos de dicha “Introducción”. Ese, sin mayor vuelta, es el propósito real de este programa de estudios.

Sumado con lo antes declarado, si bien Inserción Laboral en sus tres (3) áreas de Contenidos Mínimos Obligatorios (CMO) versa sobre Derechos Laborales y Prevención de Riesgos en su abanico polisémico, es evidente que un profesor o profesora con la formación inicial que da piso en base a lo pedagógico y su especialidad, no puede dar con todo el contenido/objetivos que se pretende. La especificidad de las temáticas obliga a que Pedagogos deban estudiar, autónomamente, sobre elementos no visualizados jamás nunca en sus mallas de formación de pregrado y, tampoco, en postgrado.

Hablar de capacitaciones bajo franquicias, aplicación de ISTAS21 o instrumento de medición Psicométrico y de Riesgos Psicosociales, Derechos Laborales (pudiéndose dar desde cargos públicos y privados), técnicas de postulación a cargos o cálculos de las remuneraciones, requiere absolutamente de especialistas como Ingenieros en Prevención de Riesgos o, en el mejor de los casos, un Abogado Laborista. Es evidente, que con estos profesionales no cuenta la EPJA, y, con ello, consideramos que la entrega de información como también la formación de los y las estudiantes, sean adultos o jóvenes o infantes, no logran dar con todo el conocimiento requerido para poder manejarse en el trabajo que se basa en una economía de libre mercado.

A su vez, la brisa leve que envuelve los CMO sobre derechos laborales y la capacidad y facultad de sindicalización es mínima. Tampoco se advierte cómo las empresas y empresarios, jefaturas y altos cargos, coartan dicho derecho inherente a todo y toda trabajadora en el sistema laboral. Esto tiene por objeto el control biopolítico del cuerpo trabajador de toda institución, afín

de impedir la organización de las bases que laburan en ese espacio, en ese lugar. Aun existiendo aspectos de la sindicalización, resulta anacrónico que no esté entre los objetivos del programa de estudio, como también, la desaparición de las juventudes en toda la declaración de los CMO. Nuevamente, el *sine qua non*, de las ausencias de las juventudes es prevalente en todos sus módulos en tanto articulación de estos para su enseñanza.

Asimismo, para que los y las estudiantes de la EPJA logren semejante estado de conocimiento, deben caminar a una alta especialización. Todo lo que se pretende enseñar, incluso, es una malla curricular completa de Técnico de nivel Superior o Universitario en Prevención de Riesgos⁶⁰; por tanto, consideramos que, tanto en cobertura curricular como especialización del cuerpo docente, es carente de dichas “competencias” que exige el programa de estudios. No desestimamos, bajo ningún motivo, los conocimientos experienciales como las autoformaciones que estos se dan para, de esta forma, brindar una formación lo mejor posible.

Tomando todo lo anterior, es que nuevamente observamos una formación instruccional e instrumental que pretende forjar un individuo “ciudadano consumidor” y, si nos arriesgamos a un nuevo concepto “ciudadano trabajador” en torno al Sistema Sociopolítico imperante, hegemónico e ideológicamente emanado desde las élites empresariales.

En vista de lo anterior, de la mercantilización de los saberes y anulación de estos en tanto a su ecología del conocimiento inherente a las y los sujetos, es que se nos presenta el programa de estudios de “Tecnología de la Información y de las Telecomunicaciones” (2007). Para este ítem, es el último texto escolar para analizar, tal como se ha llevado a cabo con los anteriores. Para el caso, la Presentación es bastante concisa, entrega solo tres (3) párrafos que plantean el enfoque de la asignatura, a diferencia de los anteriores abordados en donde la extensión es muy amplia. Esta enuncia que “la presencia de las Tecnologías de la Información y de las Comunicaciones diferentes ámbitos de la vida moderna, abre importantes desafíos en la formación y preparación de los adultos y adultas” (Fi_TIC, p.9), en donde se establece como una meta, un desafío, pero siempre enmarcado en una economía de libre mercado.

⁶⁰ Esta declaración está basada en la experiencia y trayectoria laboral como profesional, de la investigadora suscrita a la presente tesis, en donde desarrolló labores Curriculares, Instruccionales y Evaluativas en DuocUC por más de 8 años, siendo una de las áreas de experiencia y ejercicio laboral, la Prevención de Riesgos.

De esta forma, también es que⁶¹

“se espera que los estudiantes adultos y adultas desarrollen las competencias básicas que les permitan un adecuado manejo de las herramientas informáticas de mayor uso, pudiendo incorporarlas a sus actividades cotidianas como a situaciones relacionadas con el ámbito laboral o académico” (Fi_IL, p.9).

Es así, también que se aprecia,

“al mismo tiempo, deberá incorporarse las dimensiones éticas que se deben considerar en el manejo de herramientas que facilitan la comunicación, el acceso a fuentes de datos o a la publicación de contenidos en espacios abiertos y públicos” (ídem).

Esto irreductiblemente, nos lleva a advocar al programa de Filosofía sobre las “dimensiones éticas” (donde siquiera se discute las construcciones de la “subjetividad y verdad”⁶² respecto a los sujetos en sí y consigo mismo y con el entorno), como también al de Convivencia Social – en donde se aluden cánones “consensuados socialmente”- y Consumo y Calidad de Vida. Esto nos plantea un escenario en donde, tanto Formación Regular como Formación Instrumental de la EPJA, se articulan estratégicamente y desde una vereda sociopolítica clara, forjando sujetos y sujetas específicas, neoliberalmente moldeadas para insertarse –o reinsertarse- e interactuar con su ecosistema tanto en su más honda intimidad como en la esfera pública. Cuando planteamos “esfera pública”, hemos de referirnos a lo laboral como también para con la sociedad en general, amplitud de espectros.

En vista al programa de “Tecnología de la Información y de las Telecomunicaciones” (TICs), de sus Objetivos Fundamentales (p.12), rescatamos los siguientes:

1. Realizar trabajos habituales, diseñar y editar textos simples, crear y mantener planillas de cálculo, administrar datos con el apoyo de herramientas de software, crear presentaciones simples.

⁶¹ Todo subrayado o formas de destacar fracciones de los segmentos, no es parte en sí del escrito original, sino, más bien, de la suscrita, para efectos de resaltar elementos importantes para ser analizados. Esto se extrapola a toda la investigación.

⁶² Este tema es profundamente ahondado y expuesto por Michel Foucault en la recopilación de la cátedra de “Subjetividad y Verdad”. Ref: Foucault, M. (2020) “Subjetividad y Verdad. Curso en el collège de France (1980-1981)”. Fondo de Cultura Económica-FCE: Buenos Aires.

2. Conocer y estar en condiciones de acceder a diversos servicios públicos y privados disponibles en formatos digitales a través de redes públicas, tales como sitios Web para trámites frecuentes, manejo de cuentas corrientes bancarias, suscripción de servicios de información y participación en foros o sistemas de conversación en línea.

La instrucción –superando la barrera de la *Educación* como concepto polisémico- respecto a lo que serían las TICs, ha de tener como propósito el manejo utilitarista de las herramientas básicas del software a objeto de desempeñarse en lo bancario, empresarial. Las habilidades propuestas en sus OF proyectan en sí que, en conclusión, toda persona *beneficiaria* o *educada* en la EPJA – indistintamente sean Jóvenes, Infancias y Adultos/as- deben manejar y dominar las herramientas para un desempeño laboro-empresarial de calidad –baja calidad, un piso mínimo, un desde- para lograr ingresar al mercado laboral. No obstante, las y los adultos ya poseen trayectorias laborales, mas, las juventudes y las infancias, no. Previamente, en nuestro marco teórico, se ha realizado la puntualización que existen a restricciones jurídico-legales, tanto nacionales como internacionales, en lo que respecta al Trabajo Infantil y Juvenil. El hecho de saber manejar “cuentas corrientes bancarias”, explicita sin más resquemor o escozor, que las habilidades respecto a las TICs son una respuesta a los requerimientos del ámbito laboral que circunda en lo bancario, en las necesidades empresariales. Suenan repetitivos, hasta tautológicos, las veces que hemos mencionado los últimos conceptos, mas, es tal la clarificación de estos en los programas de estudio, que no logramos dar con otros constructos que no sean arraigados en estos, pues, evidencian y ponen en la mesa a lo que realmente se pretende para con las personas educadas en la EPJA.

A modo de conseguir el análisis deseado, es que desglosamos los CMO del programa de TICs, aunque en sí mismos, abordan aspectos básicos, elementales sobre lo que significa el área. No exige un requerimiento alto ni menos de una experticia en niveles de *usuario avanzado o intermedio*; al contrario, entregan herramientas de base, nada que un “usuario común” pueda no saber. Es de esta forma que presentamos los CMO que, como hemos explicitado, nos son serviles para la interpretación y análisis requerido. Es por ello, a saber (p.10):

1. Funciones básicas de sistemas operativos (entornos de escritorio, gestión de ficheros, manejo de íconos, búsqueda, herramientas sencillas de edición).
2. Gestión de unidades de almacenamiento.

3. Operaciones básicas relacionadas con la creación y formateo de un documento, en un procesador de textos disponible en un computador personal.
4. Funciones del procesador de texto, tales como la creación de tablas, utilización de gráficos e imágenes, importación de objetos.
5. Operaciones básicas relacionadas con el desarrollo, formato y utilización de una hoja de cálculo de un computador personal.
6. Aplicaciones de la hoja de cálculo, relaciones con operaciones matemáticas y lógicas, sirviéndose de fórmulas y funciones básicas.
7. Utilización de aplicaciones frecuentes de servicios públicos y privados disponibles en la red, tales como consultas, registro de información, solicitudes frecuentes, manejo de transferencias monetarias, etc.
8. Operaciones básicas pública (foros) y mensajería privada en línea.

Para este caso, no existen focos ni un enfoque que oriente a la aplicación e instrucción del programa de estudios, no obstante, es bastante básico y, por cierto, elemental para toda persona que sea *usuaria básica* de las redes en tanto software como hardware. Un *usuario* menos que básico, realmente. Los usos más avanzados aplican a herramientas de gestión de información, de proyectos y, asimismo, de personal en tanto a su puesto de trabajo. Esto último podría reflejarse en lo que es el uso de “Project”, “Acces”⁶³ u otro software de gestión de información u proyectos que ofrece el “paquete” de Office Microsoft Office (MOs)y, que, ciertamente, podría dar un instrumento efectivo para la reinserción laboral como social y cultural. Mas, esto de la forma en que se elucubra, va de la mano con la Educación Bancaria.

A objeto de dar fin a este análisis, todos los programas de estudio de la Formación Instrumental forjan un sujeto y sujeta que ha de ser servil al sistema neoliberal. Todos y cada uno logran dar con un discurso, narrativa y construcción de la realidad bastante acabada, sólida, vasta; pero dicha construcción va en pos de una constitución del individuo que pueda ser objeto en sí mismo y para consigo mismo, un alienado en tanto y cuanto significativo a lo que es en un ser-estar. A su vez, este sujeto se ve enajenado por todos los programas de estudio del Sector Instrumental, en donde se alinean para dar con este sujeto servil al Sistema neoliberal en vista a un “ciudadano

⁶³ Dentro del “paquete” de Microsoft Office existen herramientas de gestión de información y, a su vez, de proyectos. Es por ello que especificamos a “Project” como elemento de gestión de un proyecto y, por otro lado, “Access”, como uno de información en forma general como también específica.

consumidor”; consumidor económico, cultural, social, político de las hegemonías en tanto “verdades” desde las élites.

Nos resuena que, en cada programa de estudios, el silencio, la omisión y la simple no-escrituración en donde las juventudes, sobre todo las que abordamos – entre 14 y 18 años- no se han de ver visibilizadas como tampoco, contempladas, nos generan un ruido, un sonido disruptivo en donde toda criminalización, exclusión y extirpación del sistema escolar regular como de la EPJA, se ven sometidos y sometidas en sus trayectorias de vida.

La Educación de Personas Jóvenes y Adultas (EPJA), tiene por propósito generar y reconfigurar jóvenes y adultos –no infantes- aptos para una vida neoliberalmente aceptada: desde el núcleo familiar hasta las interacciones como las implantaciones de las interrelaciones inter y transpersonales, en donde el núcleo familiar hasta lo que respecta a lo laboral –comprendido como “la esfera social”- se ha de ver sometido, subyugado y reprimido, como también abstraído en una Educación Bancaria que, incuestionable a modo de naturalización propia como “verdad”, se hace un hecho y acción de los sujetos en su constitución polisémica.

Podríamos ser optimistas y pararnos en una vereda a objeto de observar y plantear que, la Formación Instrumental, tiene un propósito de otorgar herramientas para la vida (Educación a lo Largo de la Vida) que pueda brindar un piso para los sujetos educandos de la EPJA, permitiéndoles tener en sus manos información valiosa para poder trabajar u obtener puestos/cargos en el mercado laboral lo más favorablemente posible. Puede ser dable esto, claramente, pero sería estar en una posición de “ingenuidad” al respecto de los propósitos curriculares de este Sector.

Mas, a lo largo de todo este análisis documental, nos ha dado cuenta de que caer en la *ingenuidad* de la “buena intención” sobre la Formación Instrumental, es ignorar que el sistema capitalista y sociopolítico pretendido desde los organismos centrales estatales, como político-partidistas y de ideologías conservadoras que imperan en el país.

Por otro lado, sumamos que, como núcleo central de esto, el currículum como documento que contiene los saberes y conocimientos “verdaderos”, no contempla de base en su escrituración a las juventudes e infancias que, temprana y precozmente, se ven forzadas por una multifactorialidad que se han desarrollado en los análisis previos. La correspondencia y pertinencia curricular y en sus textos de estudios, no es tal para con estos actores en panóptico. Se ignora desde sus contextos de pobreza, carencias de todo tipo, su condición psico-bio-social de ser juventudes y consideración en

la currícula: no existen, no se ven, no se observa que tienen sus requerimientos propios e inherentes a lo que ellos y ellas realmente plantean y vivencian como “necesidades” en la transversalidad de sus vidas.

Es un currículum que criminaliza, extirpa, condena y excluye a las juventudes ampliamente. Si tomamos estos documentos, más las entrevistas de las y los jóvenes como de los otros informantes claves, los primeros se segregan y encapsulan como “disruptivos”, condenables por todo acto y por ser personas jóvenes. Se anulan sus ecologías de los saberes y conocimientos, sean adquiridos por experiencia o autoformación en las aulas, por lo mismo: ser jóvenes. Se les comprende y concibe como individuos, y no como sujetos sociohistóricos con vivencias a priori, que les han otorgado conocimientos constitutivos del ser. La invalidación y el sentimiento de no pertenencia de ellos y ellas parte desde un currículum que los oculta como seres válidos y que existen en la Educación de Personas Jóvenes y Adultas, hasta las prácticas pedagógicas condicionadas desde un inicio bajo dispositivos y artefactos de control biopolítico. Los códigos de estructuración emanados desde los y las pedagogas, quienes hacen vida y movilizan el currículum y los textos de estudios, como también la configuración del aula de clases, expresan en efecto, que las juventudes están dentro de una categorización de *criminalización socioeducativa*, indistintamente de los motivos de su llegada al CEIA. El currículum criminaliza en forma transversal a toda y todo estudiante, sean niños, niñas, jóvenes y adultos y adultas, pues estar educándose en la EPJA, se torna como un acto de no cumplimiento con lo socialmente normado respecto a la Educación Regular y sus 12 años de escolaridad obligatoria.

Los y las jóvenes son los desertores, los que provocaron en sí sus exclusiones y concepciones desde las otredades, como seres que han de estar en una categoría punitiva en todo sentido. El currículum, inexorablemente, potencia todo esto en las unidades educativas, y arraigándonos en las entrevistas, en específico en este CEIA. El embarazo adolescente, el consumo de drogas, la simple desmotivación y deserción de la escolaridad regular por parte de las juventudes, no se contempla en la EPJA, como unidades educativas y currículum, como factores que inciden realmente en la movilidad del sistema escolar a la de adultos, y, por tanto, su integración situada y contextualizada a sus necesidades propias. Para nosotros y dando cierre: la pertinencia sociopolítica curricular entre los jóvenes entre 14 y 18 años que asisten a la Educación de Personas Jóvenes y Adultas es inexistente, invisible en su totalidad. No se desean ver, no se desea integrarlos, no se desea, en sí, que estén en esta modalidad en ningún estrato. Evidencia los fracasos de las políticas educativas y

de la estructura sociopolítica completamente. Es así como esa correspondencia en tanto subsanar y dar con sus necesidades desde un currículum que debiese también plantearlos como sujetos activos y participantes de la EPJA, no es aplicable ni en el documento ni en las prácticas educativas en los centros. Es así como, post análisis versado, es que observamos y planteamos que el código selectivo se reduce a “criminalización e invisibilización de las juventudes en la EPJA en todas sus esferas”.

Capítulo VI: Conclusiones y Proyecciones de Investigaciones Adyacentes.

Durante toda la investigación, se ha ido emitiendo por apartado abordado de acuerdo con los objetivos y, principalmente a la pregunta de investigación, conclusiones que todas, van imbricadas entre sí. Se podría dar cuenta por cada objetivo específico y el general, pero se pierde el espíritu en sí de la investigación, en donde todo va de la mano y se dan tributo entre cada uno de ellos. Hecho este alcance, es que las conclusiones han de responder directamente a la **Pregunta de Investigación**, pues es esta la que ha movilizado en todo momento la presente tesis, siendo el norte y foco por contestar.

De acuerdo con nuestro marco metodológico, apuntamos en las entrevistas en un 2do nivel de abstracción (descriptivo-analítico), en tanto, para el documental, nuestro énfasis es llegar al 3er nivel (teorización), todos estos apoyados en la *Grounded Theory*. Es una propuesta ambiciosa, mas el tema, problema y ámbito de investigación, amerita dicho tratamiento de la información para dar con una tesis que fuera robusta, completa y lo más representativa posible de los actores en tanto su relación con el currículum.

Se ha observado que, la pobreza expresada en la *Precarización*, comprendida como una condición material intrínseca en sí misma, es un constructo que permea tanto vertical, horizontal y longitudinal en todo lo abordado en esta investigación y, por cierto, a la “Educación de Personas Jóvenes y Adultas” (EPJA). Este concepto es un derivado inexorable de lo que hemos tratado por “Pobreza”⁶⁴. Dicho artefacto desplegado por el aparato estatal atraviesa toda la EPJA en sus más diversas modalidades. En nuestro caso, centrándonos en el punto del Estudio de Caso Específico, es la formación Regular, la cual se otorga en los Centros de Educación Integral de Adultos (CEIA). Incluso el nombre, ignora e *invisibiliza* a las *juventudes*, como también a las *infancias* que se acogen a esta modalidad. Tal como apuntamos en un apartado, la Pobreza se manifiesta como una superestructura que genera guetos geográficos en las ciudades, concentrando a la población con menos recursos económicos en un espacio puntual, en donde la vulnerabilidad de los derechos esenciales como el bienestar integral del ser, la educación, la salud y la vivienda es un *sine qua non* en estos ecosistemas. La EPJA es la cristalización de esta *precarización* absoluta. Esto nos lleva a otros conceptos yuxtapuestos a nuestras conclusiones.

⁶⁴ Para más desarrollo y forma de recuperar dicho desarrollo epistemológico, sugerimos referirse al apartado de análisis de entrevistas biográficas de los y las estudiantes de la EPJA.

Si bien, la *United Nations* (UN- Organización de las Naciones Unidas- ONU), a través de la *Educación de Personas Jóvenes y Adultas*⁶⁵, se ha dedicado a abordar las *juventudes*, y, con ello, elaborado informes sobre las situaciones y contextos territoriales, Chile logra posicionarse dentro de un *top* favorable. No obstante, las Políticas Públicas desplegadas por el Estado, se amparan en incentivos relacionados no directamente con la EPJA, sino, más bien, con elementos de capacitación y adquisición de *competencias socio-laborales* que son brindadas, a través de formaciones específicas, a objeto de investir a la persona –ya inserta o ad portas– de insertarse en el mundo neoliberal del trabajo- de habilidades tanto *blandas* como *duras* (*soft and hard skills*)⁶⁶, las que se logran observar dentro de los códigos SENCE y ChileValora. Es ahí donde ingresan otros tipos de iniciativas privadas como EducaChile que tiene por pretensión una alfabetización direccionada a poblaciones vulnerables, de acuerdo con los quintiles más pobres de nuestro país. No obstante, a nivel operativo, los mecanismos para subsanar la *analfabetización adulta* van en ese norte: la adultez. Por otro lado, están las juventudes e infancias que ingresan a la EPJA y que, más allá de lograr una *alfabetización* en sí, van a lograr una meta de “completitud” de los estudios reglamentarios y exigidos (12 años de escolaridad obligatoria). Sin embargo, Chile no logra dar con la cobertura curricular ni escolaridad obligatoria –por marco jurídico- a los años respectivos del Sistema Escolar Regular. El resultado da que, por diversas motivaciones –intrínsecas, extrínsecas, obligatorias y voluntarias- las juventudes e infancias deban integrarse a la EPJA.

Cuando revisamos segmentos de entrevistas para visualizar intencionalidades y propósitos actuales de la EPJA, se observó que “(...) la reforma educacional pretendió que la educación de adultos fuese alineada dentro del contexto eh... sociolaboral podríamos llamar[la] así (...)” (2_DEP). Este mismo concepto, de lo “sociolaboral” y “competencias”, también es expresado en entrevistas del director y Jefatura Técnico-Pedagógica, mientras que las docentes lo plantean como “habilidades”.

Quienes son *beneficiarios* de la EPJA son personas pobres en su más amplio y polisémico sentido, constructo y significación. De forma automática, cuasi inherente al ser, todo sujeta y sujeto que esté en medio, dentro e inmersa en la EPJA posee un grado, o una categoría de pobreza. Todo lo antes enunciado, se visualiza en las entrevistas que hemos aplicado y relevado desde la

⁶⁵ Desde los 15 años en adelante.

⁶⁶ Reiteramos que, cuando nos referimos a “*soft and hard skills*”, es a: habilidades blandas, homólogas a habilidades sociales y culturales, en tanto, a las *hard skills*, es que alude a las competencias laborales más específicas respecto a puestos y cargos de trabajos en empresas e instituciones.

institucionalidad, comprendiéndola en tanto profesional del MINEDUC, Directivos, docentes y estudiantes.

Si bien hemos hecho un énfasis profundo respecto a las juventudes y sus construcciones epistemológicas como ontológicas sobre lo que es *ser-estar* en un *ecosistema*, el que anula, a priori, sus *ecologías del saber*, estas se han visto absolutamente bloqueadas y, en ciertos casos declarados por nuestros entrevistados, desestimados por las prácticas pedagógicas. Con ello, también las percepciones de las juventudes se ven arraigadas como seres disruptivos, en donde los y las docentes ejercen un poder en tanto obtención del orden en sus espacios de aula, que son categorizados socialmente en una criminalización y castigados por su ser-estar en dichos lugares. Por ejemplo, se menciona que “trabajar con estos alumnos que vienen con conductas complicadas es como lucha de poder muy complicada. Entonces, es todo un proceso, es mucho desgaste para muchos... (...) Entonces, el profesor tiene que demostrar que domina la situación y que le obedece (...)” (1_PM), explicitando sin más, el sometimiento en tanto jerarquías de saberes como etarias se ha de tener en las relaciones docente-estudiante joven.

Otra de las docentes entrevistadas, enuncia que

“(...) alumnos jóvenes que vienen con grandes problemas de disciplina, de respeto, de responder ordenes, de comportamiento, porque ellos no tienen eso y de hecho han sido los que ha eliminado el sistema y esos son los que llegan a nosotros, con todas sus problemáticas, y nosotros sin ninguna herramienta para trabajar con ellos porque se supone que nosotros trabajamos con adultos [y, a su vez], los jóvenes que están molestando e interrumpiendo” (2_PM).

Las juventudes y las infancias se deben entender como sujetos vivos, dinámicos, como un *ser* necesitado, que posee un conjunto de sentí-pensares, lo que abre la posibilidad de construirse y co-construirse como sujeto en sí, como actor social y político, con el fin de transformar las estructuras, sistemas e instituciones que lo someten –oprimen-, desde el propósito más intrínseco. No obstante, la desconsideración por parte del ecosistema escolar, tanto en la Educación Regular Escolar, como en la EPJA, de sus posturas y constituciones, y en sí, la categorización de *jóvenes* genera que dentro de las salas de clase sean segregados, excluidos e invisibilizados.

Es de esta manera, que declaramos que comprendemos a las *juventudes* desde una perspectiva relativista, como sujeto en construcción dinámica e imparable, constante, permitiendo un camino hacia una “maduración” psicobiológica. Se ha de comprender a estas *juventudes*, estén o no en la

EPJA, desde la intersubjetividad y otredad. Con este marco ontológico de las juventudes, es que podemos también definir sin duda alguna que poseen un perfil que posee características estructurales de *pauperización* en tanto a sus situaciones contextuales a nivel socioeconómico prioritariamente, derivando irreductiblemente, en un bajo Capital Cultural, lo que los lleva a habitar en las marginalidades sociales. Son estos y estas jóvenes que, estando como estudiantes en la EPJA, marginadas y excluidas, han sido criminalizadas constantemente, desnaturalizándolos en su condición misma de desarrollo psico-biosocial y las capacidades interrelacionales con su entorno más próximo en diversas capas de acción/participación social, política y cultural. También, en su entorno formativo: el CEIA. Si se versan declaraciones como: “[son] alumnos que ha rechazado el sistema porque no se han adaptado. Ellos no se adaptan al comportamiento que deben tener como estudiantes, no se adaptan a normativas, no respetan órdenes, no respetan autoridad” (2_PM). Esto refuerza que las juventudes como sujeto activo en su completitud, debe entrar en las dinámicas de la normativa hegemónica y regulatorias impositivas desde las unidades educativas: si no se pudo en la Escuela, se debe hacer y reformar en el CEIA. Todo lo anterior, es subyacente a lo que comprendemos por currículum y códigos de control pedagógico, pues el currículo no es solo un documento, sino también comportamientos hegemónicamente correctos- que moldean ampliamente a las juventudes.

Por ejemplo, uno de los jóvenes entrevistados, a modo de sustentar lo que mencionamos y en relación con nuestro foco curricular que es la Formación Instrumental, menciona que:

“(…) para mí Convivencia Social es como para hacer buena a la gente o algo así, para enseñar bien y todo. Yo las 2 clases tuve problemas con el profe porque me pasó guía y como que quería que yo las hiciera al gusto de él. Salían preguntas y yo respondía acorde a lo que yo creía que era y me sacaron mala nota, que no era así. [Entonces, el profesor entregó] una guía que había que responderla de acuerdo como a un texto, pero las preguntas decían qué creía yo (...) Entonces, lo contesté, pero con mis palabras. Y eso, no sé, como que no le pareció al profe” (2_EH).

También suma que:

R: O sea, yo pensaba que iba a ser diferente.

E: ¿Cómo diferente? ¿Con qué pensaste que te ibas a encontrar?

R: Por ejemplo, que nos iban a... no sé poh, hacer... no sé, el primer día que yo estuve nos pasaron guía y yo dije "oiga, pero estoy es convivencia social, hay que sentarse en un círculo y hablar y todo". Esa expectativa tenía yo, hacer interacciones entre nosotros, conversar más, conocernos, hablar...

E: Debatir temas...

R: Claro. Entonces, yo me imaginaba que era algo así, pero no era así, entonces no me gustó mucho la formación.” (2_EH).

Entonces, nos enfrentamos con un relato el que, tanto currículum como documento y en sí, prácticas pedagógicas del currículum, son dispositivos obstructivos de las opiniones e identidades de las juventudes. En el currículum, en su amplitud y desde las voces de los jóvenes entrevistados, no existe una relevación de sus necesidades políticas, sociales, culturales, personales y afectivas. La pertinencia de base, más aún la sociopolítica tal como lo expresa este entrevistado, no se da bajo ninguna óptica. Esto, también se ve amarrado a la *transaccionalidad socioeducativa*, expresada en un *contrato psicológico* entre la o el joven que ingresa al CEIA, en donde este adolescente por solo ser “acogido” en el establecimiento, ha de subsumirse en las lógicas imperativas e impositivas de este, a modo de “agradecimiento”.

Estas juventudes que provienen desde sus realidades situadas sumidas en la más profunda *precarización*, también la viven al interior de los CEIA, en donde esa pobreza es estructural y estructurante: se observa que, desde no tener un establecimiento propio —como es declarado en las entrevistas— hasta percibir, experimentar y vivenciar un currículum acotado en tanto saberes y conocimientos, promueve que sus precariedades sean persistentes y constantes. Es así que, nuestro entrevistado 1_DEP menciona que “Es que yo encuentro que estos currículums son demasiado pequeños (...)”. Hay segmentos de jóvenes, en donde mencionan que este currículum de “Adultos” es el mismo que el del colegio/liceo, pero con menos contenido y sin mayor exigencia (académica). El mismo entrevistado, frente a la siguiente pregunta nos da una respuesta no menor:

“E: Don 1_DEP, ¿entonces el currículum de educación de adultos logra captar las necesidades reales de las personas que están acá en el CEIA?

R: No, para mí no.” (1_DEP)

Esta respuesta entra en una categoría, desde la vereda de estas conclusiones presentadas, en lo “resolutivo” y que, de una forma muy expresa, señala que no existe correspondencia ni pertinencia alguna, entre los jóvenes y el currículum que experimentan, sea el de Formación Regular y, fundamentalmente, el de Formación Instrumental.

Sin embargo, para algunos de los casos de estudiantes como de docentes entrevistados, otorgan al CEIA un espacio de socialización y contención socioafectiva para con las juventudes que llegan. También es aplicable para con los y las adultas asistentes. Aun teniendo esta perspectiva, la

persistencia de la *exclusión, marginalización, criminalización y precarización*, está impregnada en los discursos docentes. Cuando entendemos que estos cuatro constructos teorizados y sustentados a lo largo de nuestros análisis se refuerzan con segmentos relevantes, nos resulta evidente que la EPJA recibe a los más vulnerados y desamparados por el Sistema y Aparato Estatal, pero siendo más críticos y duros con las juventudes.

Por otra parte, podemos afirmar que la Educación de Personas Jóvenes y Adultas, es un depositario del fracaso de la Educación Escolar Regular, pues:

“Bueno, la educación de adultos se ha ido transformando en la modalidad que recibe a los estudiantes que el sistema expulsa, o que elimina el sistema regular. Eh... nosotros tenemos un gran número de jóvenes, la mayoría son jóvenes de menores de 25 años que se van del liceo o los echan del liceo. La educación de adultos tiene la riqueza de que uno recibe gente de los sectores más pobres de la población que busca una segunda oportunidad para completar sus estudios y... es una educación que requiere, realmente, mucha dedicación porque no es para nada igual a la que reciben los niños y los jóvenes, a pesar que incluso tenemos niños nosotros que están llegando acá, menores de 14... de 15 años y... buscan una oportunidad para completar estudios. Entonces, requiere de parte de los que se dedican a esto, mucha dedicación y mucho afecto por esta juventud que busca un destino ¿no? Eso es lo que tiene de atractivo y que le permite también a uno imaginar cosas distintas” (P_MINEDUC)”

Puede que las palabras de este informante clave suenen utópicas, de un buen soñar sobre el futuro de la EPJA, pero también crítica sobre las realidades que se viven en los CEIA del país, sin embargo, también la precariedad que viven estructuralmente en esta modalidad se transforma en un significativo y reconfiguración del sentir en tanto y cuanto a lo que se vivencia en ella.

“Bueno, mira, yo creo que la educación de adultos ha sido, es, y no sé si será... el pariente pobre. Porque... mira... sin ir más lejos, todos los cambios que se han producido con estas consideraciones especiales que ha tenido la reforma educacional en Chile eh... por ejemplo, con que exista eh... los PIE... con que existan las SEP... que eso involucra, por una parte, cierto, un grupo de... de distintas disciplinas, en el caso del PIE, para tratar las problemáticas de la educación... para tratar las necesidades educativas especiales... y eso a nosotros no nos llega (...), Entonces, por eso yo te digo que siempre estamos a la cola” (2_DEP).

Para efecto de este ítem, afirmamos tajantemente que la EPJA es la evidencia y depositaria del fracaso del Sistema Escolar chileno. El tener niños, incluso desde los 12 años que deberían estar cursando séptimo básico en una escuela, están en un CEIA recibiendo un currículum enfocado a

Adultos/a, sin duda alguna, habla que la superestructura somete a las infancias y juventudes a invisibilizarlos completamente, a expulsarlos de las unidades educativas, como también a criminalizarlos en base a sus conductas o antecedentes penales –recordemos que la EPJA y los CEIA abordan casos de niños en condiciones legales-penales-, es un *sine qua non* de nuestra cultura educativa nacional.

Deseamos rescatar parte de una entrevista para poder sostener lo anterior:

“R: Claro. La educación de adultos recoge a qué, a todos esos casos que la educación de niños y jóvenes fracasó. En todos esos casos yo siento que fracasó. Creo yo que la educación en Chile fracasó cuando un niño allá en el campo por trabajar como niño, o sea ser explotado en la niñez, no fue al colegio, cómo, qué pasó que nadie vio eso ¿te fijas? Entonces, cuando llega acá una persona con 35 años y no sabe leer ni escribir, yo lo lamento mucho. Es decir, aquí nosotros recibimos el fracaso de la educación...”

E: Y con esa frase terminamos la entrevista. Está potente. Muchas gracias señora 2_DEP...

R: Fue muy grave a lo mejor como lo dije.

E: No, lo encuentro real más que grave. Lo encuentro real más que grave... Y ahora sí, termine.

R: Bueno, como yo te decía, si la educación de adultos finalmente es, diríamos, la modalidad que viene a mostrar el fracaso, no puede darse el lujo un país que tiene recursos de hacer con la educación de adultos, en convertirla en un segundo fracaso. Es decir, no ofrecerle a los adultos lo que en el momento en que a todas estas personas les tocó, cierto, ser niños o jóvenes y fueron siendo rezagados, dejados, etcétera, y viene ahora y esta oportunidad también la pierden porque no hay recursos, porque... porque no hay un grupo interdisciplinario que atienda sus necesidades educativas especiales, etcétera... eh...pienso yo que, entonces, en Chile no se está considerando que la educación de adultos debe también tener un lugar en la inversión, en la inversión que se hace en educación. Porque la educación de adultos viene a ser una fórmula para que se haga este apoyo, cierto, eh... sociocultural que requiere un grupo en el país, un grupo de personas, que son la mayoría pero que sí es importante. Yo digo no la mayoría porque no todos tienen el interés. Pero los que están interesados en venir al colegio y matricularse y que uno no pueda ofrecerle lo que ellos requieren, y porque no hay recursos, y porque no hay consideraciones del Estado de preocuparse de este grupo, yo creo que, viéndolo desde ese modo, entonces, estaría segunda vez fracasando con el grupo de personas...” (2_DEP).

La preservación de las hegemonías e ideologías imperantes en nuestro sistema, hacen y generan que los fracasos sean repetitivos y longitudinales en esta población juvenil. Fracaso en la modalidad Escolar, puede ser dable un fracaso en la EPJA.

“(…) Además, se le ha agregado que recoge todas estas otras problemáticas sociales de los más jóvenes, esos que la ley que casi no les dio cabida para estar en la educación de adultos, sino que con facultades que el director tenía de... diríamos, de su propia voluntad de decir “ya, vamos a admitir a este niño... ya, vamos a admitir a este otro que tienen problemas, que tiene que ir al mundo del trabajo, que tiene que responder, este otro que no se ha adaptado, etcétera”... creo yo que con mayor razón es valiosa. Sin embargo, el gran desafío de la educación de adultos es que se tome muy en serio esta tarea y no se haga porque hay que “bueno, ya, los vamos a recibir”. No, yo creo que hay que hacer muy bien esta tarea y tomarla muy en serio porque la educación de adultos representa la última oportunidad que tienen. Entonces, no es como “llegó acá... si le va mal acá se va a otro”. No, la educación de adultos ya se hizo cargo de recoger todos los fracasos y tiene que ser exitosa, no puede darse el lujo de fracasar. Y este lujo que se está dando ahora, con que nosotros no tengamos, por ejemplo, bien instalado un PIE, bien instalada una atención con profesionales... con un grupo interdisciplinario de profesionales, yo creo que no queda ya lugar a que la educación de adultos siga en ese abandono. En esas cosas que han ganado ya en la educación de jóvenes y niños que aquí en la educación de adultos todavía no llega con la fuerza que está allá, me parece que es una deuda.” (2_DEP).

Las deudas son varias, son explícitas, tangibles y transversales a toda la modalidad. Pero son más fuertes y latentes para con las infancias y juventudes que experimentan el estar en un CEIA. El currículo pretende revestir, en figura de cortina de humo, de una *segunda oportunidad* y, con ello, otorga herramientas para el *Aprendizaje a lo largo y ancho de la vida*. Así se presenta la Formación Instrumental y, en general, todo el currículo de “Adultos”.

Los análisis realizados a los programas de estudio de Filosofía, Consumo y Calidad de Vida, Inserción Laboral, Convivencia Social y Tecnología de la Información y de las Telecomunicaciones, arrojaron que, en sus redacciones documentales respectivas, no se mencionan a las juventudes ni infancias, solo son aludidos “adultos y adultas” en ellos. Esto es un primer punto y que se condice con parte de una de las entrevistas en que, se admite que los jóvenes no poseen un sentido de pertenencia ni social en sus ecosistemas más próximos y, sobre todo, en la EPJA, pues no son relevados ni en los programas de estudios ni en las prácticas pedagógicas de aula y/o del establecimiento educacional.

Consideremos, a su vez, que nuestros sujetos de estudio son los jóvenes entre 14 y 18 años que asisten a un CEIA y experimentan el currículum de Formación Instrumental, el que, en su fondo e intención –sociopolítica- desea forjar mano de obra *barata* y de baja cualificación, pues perciben el mínimo de elementos para poder desarrollarse en el mercado neoliberal del trabajo. Pero acá, lo relevante, es que este currículum que apunta a Adultos y Adultas, se implementa en aulas en donde existen y cohabitan juventudes sobre las edades que nos enfocamos. A modo de ejemplificar esta invisibilización, segregación y marginalización de las juventudes en la EPJA y en su currículum, el programa de estudios de Filosofía menciona que “la filosofía en la Educación de Adultos sirve para desarrollar una serie de habilidades como la reflexión razonada y análisis crítico” (Df_FIL, p.203), en donde además de solo mencionar a un grupo etario por *default*, la concepción de estudiante que está en un CEIA o percibiendo este currículum, la inhabilitación del Adulto como todo quien esté experimentando lo que emana el documento, se comprende como un ser incapaz social, cultural y cognitivamente para entender y analizar el mundo. Esto, sumado a la omisión de “juventudes e infancias”, se interpreta como una infravaloración en tanto a sus posibilidades de repensarse desde sus realidades situadas, contextualizadas y experienciales. Este es un primer paso que va sacando un primer atavío y que nos permite dar con una no pertinencia sociopolítica entre el currículum y las juventudes que asisten a los CEIA.

A su vez, las cuatro (4) asignaturas de la Formación Instrumental, se plantean desde una simbiosis curricular en sus programas en donde el objetivo final es, tal como mencionamos en el apartado anterior, forjar una mano de obra barata y de baja cualificación. No obstante, lo preocupante es que este *switch* de interacción del sujeto juvenil con el mercado neoliberal del trabajo, se inserta tempranamente en ellos, reconfigurándolos en vista a la adultez que los habilita como trabajadores.

Estructurar, condicionar, anular y predisponer cuadraturas específicas de cómo ha de ser una persona en su cotidianidad, en su identidad, en las interacciones con sus espacios/territorios, como también los comportamientos mercantilistas con y entre el sistema económico-bancario neoliberal, con los sistemas informáticos y en qué ambientes utilizarlos y para qué, y otros elementos que hemos visto en los análisis, dan por resultado que es un currículum utilitarista, que moviliza y es vehículo servil a una economía desgarradora, inequitativa, que promueve las desigualdades y reposiciona a, sobre todo a las juventudes, en un plano cartesiano específico en la sociedad que, ya

por su categorización *juvenil*, experimentan exclusiones y marginalidades. El currículum, refuerza, evidencia, demuestra solo lo que desde el aparato Estatal y que como sociedad se es.

Cada programa de estudios posee en sí mismo Contenidos Mínimos Obligatorios y Objetivos que se aúnan para dar camino llano a lo antes mencionado. El más latente es Inserción Laboral y conjugado con Convivencia Social y Consumo y Calidad de Vida, en donde se observa que la pertinencia curricular no existe entre estos y las juventudes que no pueden trabajar formalmente, pero que, como relevamos, los condiciona tempranamente para ese mercado laboral. El dinamismo, la versatilidad y maleabilidad de las personas, responde a una formación que, irreductiblemente forja individuos que puedan ser *adaptables* al mercado laboral. Todo va de la mano para implantar una perspectiva hegemónica totalitaria, absolutista e impositiva a las juventudes, en donde el objeto de generar valores y hábitos para convivir en el más amplio ecosistema está normada, controlada y moralmente alineado con intereses de pasividad respecto a las reflexiones al mundo en el que se sitúan estos sujetos jóvenes.

También rescatamos la ausencia longitudinal de los conceptos de “ambiente” que apele y se ampare en la Justicia Social y, menos, a la pobreza bajo las cuales se hallan quienes están en la EPJA. Si bien los Adultos están sumidos en una pobreza y condiciones de precariedad, las juventudes e infancias es mayor aún: el soporte del núcleo familiar, la incapacidad jurídica de poder trabajar formalmente⁶⁷, el no contar con redes de apoyo reales y efectivos desde el aparato estatal, configuran un camino llano al *status quo* de estos actores en tanto su empobrecimiento, exclusión, invisibilización y, desde más cerca, la criminalización sea jurídica como sociocultural.

Durante la presentación de Convivencia Social, explicita que

“(…) tiene por propósito en los estudiantes adultos y adultas la capacidad de establecer relaciones sociales y humanas de calidad, fundadas en la tolerancia y en el respeto de los demás. La calidad de estas relaciones se define desde referentes éticos, culturales y normativos, y también desde competencias y habilidades que los individuos ponen en práctica para interactuar constructivamente con los demás” (Fi_CS, p.9).

⁶⁷ En esto, no es que justifiquemos ni impulsemos el Trabajo Infantil y Juvenil, al contrario. Pero los programas apuntan a forjar trabajadores/as en etapas adultas, no teniendo una consideración sobre la realidad vivida por las juventudes e infancias. Además, esto está regulado normativamente en Chile y por Convenciones Internacionales a las que adhiere el país.

Desde las Presentaciones, hasta los Objetivos Fundamentales resultan ser dispositivos imbricados para dar con elementos operacionales, normativos y que apuntan a elaborar un sujeto, reformarlo y estructurarlo según las ideologías de la elite y, por cierto, de los expertos curriculares que están desarraigados de la realidad heterogénea de las aulas de clases de los CEIA, como también de las situaciones de sus *beneficiarios*. Todos los Objetivos Fundamentales, tienen un discurso que apela a lo empresarial, a esa Educación Bancaria que nos habla Freire, la cual tiene por finalidad el mantener el *status quo* de la pobreza, de los guetos y de la “ceguera” frente a la opresión y dialéctica que se da en la sociedad más vulnerable.

La invasión del *bogar* con constructos que se llevan desde los negocios a un núcleo movilizado principalmente por los afectos y sentires, es una intención subterránea curricular que pretende irreductible transformar todo espacio en una empresa, y se conviertan en trabajadores en todo ámbito de sus vidas, lo que también se evidencia el programa de Consumo y Calidad de Vida.

La Educación de Personas Jóvenes y Adultas tiene por propósito generar y reconfigurar jóvenes y adultos –no infantes- aptos para una vida neoliberalmente aceptada: desde el núcleo familiar hasta las interacciones como las implantaciones de las interrelaciones inter y transpersonales, se ha de ver sometido a una Educación Bancaria que, incuestionable a modo de naturalización propia como “verdad”, se hace un hecho y acción de los sujetos en su constitución polisémica.

Por otro lado, sumamos que, el currículum no contempla de base en su escrituración a las *juventudes e infancias* que, temprana y precozmente, se ven forzadas a estar en la EPJA por una multifactorialidad que se han desarrollado en los análisis previos. La correspondencia y pertinencia curricular y en sus textos de estudios, no es tal para con estos actores en panóptico. Es un currículum que criminaliza, extirpa, condena y excluye a las juventudes ampliamente. Si tomamos estos documentos, más las entrevistas de las y los jóvenes como de los otros informantes claves, los primeros se segregan y encapsulan como “disruptivos”, condenables por todo acto y por ser personas jóvenes. Se anulan sus ecologías de los saberes y conocimientos, sean adquiridos por experiencia o autoformación en las aulas, por lo mismo: ser jóvenes. Se les comprende y concibe como individuos, y no como sujetos sociohistóricos con vivencias a priori, que les han otorgado conocimientos constitutivos del ser. La invalidación y el sentimiento de no pertenencia de ellos y ellas parte desde un currículum que los oculta como seres válidos y que existen en la Educación de Personas Jóvenes y Adultas, hasta las prácticas pedagógicas condicionadas desde un inicio bajo

dispositivos y artefactos de control biopolítico. Los códigos de estructuración emanados desde los y las pedagogas, quienes hacen vida y movilizan el currículum y los textos de estudios, como también la configuración del aula de clases, expresan en efecto, que las juventudes están dentro de una categorización de *criminalización socioeducativa*, indistintamente de los motivos de su llegada al CEIA.

Los y las jóvenes son los desertores, los que provocaron en sí sus exclusiones y concepciones desde las otredades, como seres que han de estar en una categoría punitiva en todo sentido. El currículum, inexorablemente, potencia todo esto en las unidades educativas, y arraigándonos en las entrevistas, en específico en este CEIA. El embarazo adolescente, el consumo de drogas, la simple desmotivación y deserción de la escolaridad regular por parte de las juventudes, no se contempla en la EPJA, como unidades educativas y currículum, como factores que inciden realmente en la movilidad del sistema escolar a la de adultos, y, por tanto, su integración situada y contextualizada a sus necesidades propias. Para nosotros y dando cierre: la pertinencia sociopolítica curricular entre los jóvenes entre 14 y 18 años que asisten a la Educación de Personas Jóvenes y Adultas es inexistente, invisible en su totalidad. No se desean ver, no se desea integrarlos, no se desea, en sí, que estén en esta modalidad en ningún estrato. Evidencia los fracasos de las políticas educativas y de la estructura sociopolítica completamente. Es así que esa correspondencia en tanto subsanar y dar con sus necesidades desde un currículum que debiese también plantearlos como sujetos activos y participantes de la EPJA, no es aplicable ni en el documento ni en las prácticas educativas en los centros.

A objeto de dar con constructos elaborados, teorizados a lo largo de toda la investigación y que responden a nuestra pregunta de investigación, estos son: criminalización, marginalización, invisibilización y exclusión. Todos ellos simbióticos entre sí, una narrativa dolorosa para quienes observamos a la EPJA y su currículum, nos permiten dar con respuestas claras sobre la no pertinencia ni correspondencia sociopolítica entre la currícula de Formación Instrumental y las juventudes entre 14 y 18 años.

Con lo anteriormente expuesto, es que visualizamos proyección de investigaciones que nos permitirán, a futuro y en otras instancias de formación de postgrado, tomar elementos interesantes y, por cierto, importantes que se pueden desarrollar. En primera instancia y, tomándonos del último punto expuesto en las limitantes, es que proyectamos el análisis de los textos escolares sumado al currículum de Formación Instrumental en vista de realizar un análisis didáctico y metodológico de los instrumentos curriculares que se utilizan y aplican en la EPJA, para ver efectividad en el proceso

de enseñanza-aprendizaje, intencionalidades del currículum oculto y las prácticas pedagógicas, en base a esto, que se dan en las salas de clase de los CEIA. Asimismo, hacer el mismo ejercicio, pero ahora tomando el currículum y los textos de estudio de la Educación Regular desde el enfoque de las didácticas y las prácticas ejercidas por los y las docentes en torno a estas, ampliando aún más la posibilidad de observar elementos que en esta tesis no se abordan.

Asimismo, observamos que potenciar un análisis de políticas públicas comparativas entre países latinoamericanos sobre la Educación de Personas Jóvenes y Adultas, en tanto a la mutación demográfica en los últimos 5 años y cómo esto se ha ido abordando en cada país, para ver niveles de efectividad y cobertura de la población. Por otro lado, y desde los Estudios de Género, analizar cómo las niñas y mujeres que tienen una condición de pobreza sine qua con, se han visto forzadas a transitar desde la Educación Regular hacia la EPJA. A su vez y apelando a la Teoría de la Justicia Social, observar el comportamiento de los programas de reinserción anidados en la Educación de Personas Jóvenes y Adultas, en tanto a las juventudes que han sido penalizadas a razón de la Ley Penal Juvenil en los últimos 4 años, tomando CEIAs específicos y que posean la mayor población de jóvenes en esta categoría.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acosta, Y. (2010). *La constitución del sujeto en la filosofía latinoamericana*. Revista Dialéctica, nueva época, año 33, números 42, invierno 2009 - primavera 2010. Recuperado el 08 de julio de 2020: http://www.academiaperuanadepsicologia.net/2013/42_constitucion_sujeto.pdf
- Acuña Collado, Violeta R. (2013) *Abandono de la educación Regular de los estudiantes de educación de adultos en Chile*. Revista Interamericana de Educación de Adultos [en línea]. 2013, 35(1), 54-65. ISSN: 0188-8838. Recuperado el 08 de julio de 2020: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=457545115005>
- Althusser, L. (2004). *Marxismo y humanismo. La revolución teórica de Marx*. México D.F.: Siglo XXI.
- Apple, M. (2008). *Ideología y Currículo*. Madrid: Akal.
- Arroyo, A., Giraldo, C. y Guerra, J. (2020). Subjetividades políticas juveniles e interculturalidad crítica. En *Revista de Ciencias Sociales y Humanas de la Universidad Politécnica Salesiana*. N°32. ISSN 1390-8634. (175-192). Recuperado el 10 de julio de 2020: <https://universitas.ups.edu.ec/index.php/universitas/article/view/32.2020.09>
- Barros, R. (2013). *Educação de Adultos. Conceitos, processos e marcos históricos da globalização ao contexto português*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Bérgolo, M., Leites, M. y Salas, G. (2008). Pobreza y justicia social: concepto e interrelaciones. En: *Quantum*, vol. III, N°2. (4- 25). Recuperado el 06 de agosto de 2020: <http://www.iecon.ccee.edu.uy/pobreza-y-justicia-social-concepto-e-interrelaciones/publicacion/204/es/>
- Bernstein, B. (1998). *Pedagogía, control simbólico e identidad*. Madrid: Morata.
- Bernstein, B. (1971). *Class, codes and control I. Theoretical studies towards a Sociology of Language*. Londres: Routledge.
- Bernstein, B. (1975). *Class, codes and control II. Applied studies towards A Sociology of Language*. Londres: Routledge
- Bernstein, B. (1980). On the classification and framing of educational knowledge. En Young, M. (Ed.), *Knowledge and control*. (47-69). Londres: Collier Macmillan.
- Bernstein, B. (1980). On the classification and framing of educational knowledge. En Young, M. (Ed.), *Knowledge and control*. (47-69). Londres: Collier Macmillan.
- Bernstein, B. (1990). *Class, codes and control IV. The structuring of pedagogic discourse*. Londres: Routledge
- Bolívar, A. (1999). El currículum como un ámbito de estudio. En Escudero, Manuel (Ed.), *Diseño, desarrollo e innovación del currículum*. Madrid: Síntesis.
- Bourdieu, Pierre y Passeron, Jean-Claude. (2019). *La Reproducción: elementos para una teoría del sistema educativo*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Bourdieu, Pierre. (2014). *Capital Cultural, Escuela y Espacio Social*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Canales, M. (2006). *Metodologías de Investigación Social. Introducción a los oficios*. Santiago: LOM.

- Carceglia, Daniel. (2012). Educación Popular y alfabetización de jóvenes y adultos. Lectura del mundo para construir escritura. En *Paulo Freire. Revista de Pedagogía Crítica*. Año 11. N°11. (99-105). Recuperado el 09 de julio de 2020: <http://revistas.academia.cl/index.php/pfr/article/view/447/588>
- Carretero, A. (2006). Jürgen Habermas y la Primera Teoría Crítica: Encuentros y Desencuentros. En *Cinta de Moebio: Revista de Epistemología de Ciencias Sociales* 27, pp. 230-247. Recuperado el 08 de julio de 2020: www.moebio.uchile.cl/27/carretero.html
- Caruso, M. (2005). *La biopolítica en las aulas. Prácticas de conducción en las escuelas elementales del reino de Baviera, Alemania (1869- 1919)*. Buenos Aires: Prometeo.
- CERI (2002). Definition and Selection of Competences (DeSeCo): Theoretical and Conceptual Foundations. Strategy Paper. En Escudero, J. M. (2008) *Las competencias profesionales y la formación universitaria: posibilidades y riesgos*. Red U. Revista de Docencia Universitaria, nro. 11 “Formación centrada en competencias (II)”. Recuperado el 19 de agosto de 2010: http://www.redu.m.es/Red_U/m2
- Cohen, G.A. (1986): Forces and relations of production. En Roemer, J (Edit). *Analytical Marxism*. Great Britain: Cambridge University Press.
- Corti, Paola (Sin fecha). El Pensamiento Histórico de Héctor Herrera Cajas. En: *Temas de Historia*, N°1. Santiago: Universidad Gabriela Mistral. Recuperado el 06 de agosto de 2020: <http://www.edadmedia.cl/docs/Corti/Corti%20Paola%20%20El%20pensamiento%20historico%20de%20Hector%20Herrera%20Cajas.pdf>
- Decreto Exento N°1000. (2009). *Aprueba Plan y Programas de Estudio para la Educación Media de Adultos*. Ministerio de Educación de Chile. Recuperado el 09 de julio de 2020: <https://epja.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/43/2016/04/1000DEX200901000PyPMedia.pdf>
- Decreto Exento N°2169. (2007). *Aprueba Reglamento de Evaluación y Promoción escolar para Educación Básica y Media de Adultos*. Ministerio de Educación, División de Educación General. Recuperado el 09 de julio de 2020: <https://epja.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/43/2016/04/2169Decreto2169NormasdeEvaluaciOnypromociOnescolarEBYEM.pdf>
- Decreto Exento N°584. (2007). *Aprueba Plan y Programas de Estudio para la Enseñanza Básica de Adultos*. Ministerio de Educación de Chile. Recuperado el 09 de julio de 2020: <https://epja.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/43/2016/04/584DecretoExentoN584.pdf>
- Decreto Exento N°999. (2009). *Aprueba Plan y Programas de Estudio de Formación en Oficios para la Educación Básica de Adultos*. Ministerio de Educación de Chile. Recuperado el 09 de julio de 2020: <https://epja.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/43/2016/04/Decreto-999.pdf>
- Decreto N°239. (2004). *Establece Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios para la Educación de Adultos y fija normas generales para su aplicación*. [Decreto derogado]. Ministerio de Educación. Recuperado el 09 de julio de 2020: <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=233948>
- Decreto Supremo de Educación N°257/09. (2009). *Establece Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios para la Educación de Adultos y fija normas generales para su aplicación y deroga Decreto Supremo*

Nº239, de 2004, del Ministerio de Educación y sus modificaciones en la forma que señala. Ministerio de Educación de Chile. Recuperado el 09 de julio de 2020: <https://epja.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/43/2016/07/Marco-Curricular-de-Educaci%C3%B3n-de-Adultos-Decreto-Supremo-257.pdf>

Departamento de Estudios Pedagógicos- Universidad de Chile. (2020). *Un rol docente capaz de interpretar y de producir curriculum junto a su comunidad*. Transmisión online. Recuperado el 20 de mayo de 2020: <http://www.filosofia.uchile.cl/noticias/163598/conservatorio-curriculum-escolar-y-crisis-sanitaria>

Duarte Quapper, C. (2012). Sociedades adultocéntricas: sobre sus orígenes y reproducción. *Ultima Década*, 20(36), 99-125. <https://doi.org/10.4067/s0718-22362012000100005>

Duarte Quapper, C. (2015). *El Adultocentrismo como paradigma y sistema de dominio. Análisis de la reproducción de imaginarios en la investigación social chilena sobre lo juvenil* (Doctorado). Universidad Autónoma de Barcelona.

Duarte, C. (27 de diciembre de 2018). *Claudio Duarte Quapper: "La noción de adultocentrismo nos permite hablar de un sistema de dominio"*. Facultad de Trabajo Social, Universidad Nacional de La Plata. <http://entredichos.trabajosocial.unlp.edu.ar/2018/12/27/claudio-duarte-quapper-la-nocion-de-adultocentrismo-nos-permite-hablar-de-un-sistema-de-dominio/>

Dussel, Enrique. (2005). *Transmodernidad e interculturalidad (Interpretación desde la Filosofía de la Liberación)*. México: UAM-Iz.

Editorial. (2010). *Serendipity* en el camino de la Ciencia. En *Revista Química Viva, Revista de Ciencias y Educación*. Departamento de Química Biológica de la Facultad de Ciencias Exactas y Naturales, Universidad de Buenos Aires, ISSN 1666-7948. Nº2, año IX. Recuperado el 30 de julio de 2020: <http://www.quimicaviva.qb.fcen.uba.ar/v9n2/editorial.html>

Egaña, María Loreto y Monsalve, Mario. (2005). Civilizar y moralizar en la escuela primaria popular. En Sagredo, Rafael y Gazmuri, Cristián. (Coords.). *Historia de la vida privada en Chile. Tomo II. El Chile moderno de 1840 a 1925*. Santiago: Taurus.

EMOL. (2013). *Reveladora cifra: Uno de cada cinco adultos en Chile no terminó la enseñanza básica*. Artículo publicado. Recuperado 09 de julio de 2020: <https://www.emol.com/noticias/nacional/2013/06/18/604389/uno-de-cada-siete-adultos-no-termino-la-ensenanza-basica-en-chile.html>

Eraut, M. (2006). *Learning Outcomes and Competencies: the approaches relation both in Higher Education*. Barcelona: Seminario RED-U

Escudero Muñoz, Juan M. (2009). Las competencias profesionales y la formación universitaria: posibilidades y riesgos. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, (16),65-82. ISSN: 1139-1723. Recuperado el 08 de julio de 2020: <https://recyt.fecyt.es/index.php/PSRI/article/view/36949>

Espinoza Díaz, O., Castillo, D., González Fiegehen, L., y Santa Cruz, J.C. (2014). Educación de adultos e inclusión social en Chile. En *Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad*. Vol.13. Nº3. (69-81). Recuperado el 10 de julio de 2020: <https://scielo.conicyt.cl/pdf/psicop/v13n3/art07.pdf>

- Espinoza Díaz, O., Loyola, J., Castillo, D. y González, L.E. (2014). La Educación de Adultos en Chile: experiencias y expectativas de los estudiantes de la Modalidad Regular. En *Última Década*. Vol.22. N°40. (159-181). Recuperado el 10 de julio de 2020: <https://scielo.conicyt.cl/pdf/udecada/v22n40/art08.pdf>
- Espinoza Díaz, Oscar. (2015). Factores asociados al éxito de los programas de reinserción educativa de jóvenes desertores del sistema escolar: la evaluación de la experiencia chilena. *Informe Final Proyecto FONDECYT Regular N°1121079*. Recuperado el 10 de julio de 2020: <http://repositorio.conicyt.cl/bitstream/handle/10533/204287/1121079.pdf?sequence=4&isAllowed=y>
- Fiala, Robert. (2008). La ideología educativa y el currículo escolar. En Benavot y Braslavsky (Ed.), *El Conocimiento Escolar En Una Perspectiva Histórica y Comparativa: Cambios de currículos en la educación primaria y secundaria*. (47-74). Buenos Aires: Gránica Ediciones.
- Flores, Rodrigo y Naranjo, Carola. (2014). Análisis de datos cualitativos: el caso de la *grounded theory* (teoría fundamentada). En Canales, M. (Coord.). *Escucha de la escucha. Análisis e interpretación en la investigación cualitativa*. Santiago de Chile: LOM.
- Freire, Paulo. (1984). *La Importancia de leer y el proceso de liberación*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Gadotti, M. y Romão, J.E. (Coords.) (2011). *Educação de Jovens e Adultos. Teoria, prática e proposta*. São Paulo: Cortez Editora.
- Gaete Vergara, Marcela. (2015). Lógicas de pensamiento disciplinar y pedagógico que movilizan, articulan y/o configuran estudiantes de pedagogía en educación media en el proceso de práctica profesional. *Informe Final Proyecto FONDECYT Iniciación N°11121312*. Recuperado el 10 de julio de 2020: <http://repositorio.conicyt.cl/bitstream/handle/10533/202035/11121312.pdf?sequence=1&isAlloowed=y>
- Gee, James Paul. (2005). *La ideología en los Discursos. Lingüística social y alfabetizaciones*. Madrid: Morata.
- Gil Claro, M. (2011): Subjetividades Contemporáneas. Un acercamiento estético y político a Félix Guattari. En *A Parte Rei Revista de Filosofía*, N°75, ISSN 1137-8204, ISSN-e 2172-9069. Recuperado el 08 de julio de 2020: <http://serbal.pntic.mec.es/AParteRei/gil75.pdf>
- Gil Claro, M. (2011): Subjetividades Contemporáneas. Un acercamiento estético y político a Félix Guattari. En *A Parte Rei Revista de Filosofía*, N°75, ISSN 1137-8204, ISSN-e 2172-9069. Recuperado el 08 de julio de 2020: <http://serbal.pntic.mec.es/AParteRei/gil75.pdf>
- Gimeno Sacristán, J. (2000). *O Currículo. Uma reflexão sobre a prática*. Porto Alegre: Artmed.
- González, R. (2017). Documento de trabajo n°7. 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 PLAAC-OECD. Santiago: Centro de Estudios MINEDUC. Recuperado el 09 de julio de 2020: <https://centroestudios.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/100/2017/06/DOC-DE-TRABAJO-N%C2%BA-7.pdf>
- Goodson, I. (2003). *Estudio del Currículum. Casos y métodos*. Buenos Aires: Amorrortu.

- Grundy, S. (1991). *Producto o praxis del currículum*. Madrid: Ediciones Morata.
- Guattari, F. (1990). *Las Tres Ecologías*. Valencia: Editorial Pre-Textos.
- Gysling, J. (2003). Reforma curricular: itinerario de una transformación cultural. En Cox, Cristián (Ed.). *Políticas educacionales en el cambio de siglo. La reforma del sistema escolar en Chile*. (213-252). Santiago: Editorial Universitaria.
- Hernández Sampieri, R., Fernández-Collado, C. y Baptista, P. (2006). *Metodología de la investigación*. México D.F.: McGraw-Hill.
- Hinkelammert, F. (1984). *Crítica de la razón utópica*. San José de Costa Rica: DEI.
- Illich, Iván. (2012). *La sociedad desescolarizada*. Buenos Aires: Ediciones Godot
- INJUV. (2020). *9na Encuesta Nacional de Juventud 2018*. Santiago: Ministerio de Desarrollo Social. Recuperado el 10 de julio de 2020: <http://www.injuv.gob.cl/noticias/9encuesta>
- Lee, R. E. (2012). 'The longue durée and the Status of 'Superstructures''. En Lee, Richard E. (Ed.). *The Longue Durée and World-Systems Analysis*. Albania: SUNY Press/Fernand Braudel Center.
- Leff, E. & Elizalde, A. (2010). Sujeto, subjetividad, identidad y sustentabilidad. En *Polis, Revista de la Universidad Bolivariana*, Volumen 9, N°27, 2010. (7-12). Recuperado el 08 de julio de 2020: <http://www.scielo.cl/pdf/polis/v9n27/art01.pdf>
- Lestage, A. (1982). *Alfabetismo y Alfabetización*. París: UNESCO.
- Ley 20.084. (2005). *Establece un sistema de responsabilidad de los adolescentes por infracciones a la Ley Penal*. Ministerio de Justicia. Recuperado el 09 de julio de 2020: <http://bcn.cl/1uvyu>
- Magendzo, Abraham. (2008). *Dilemas del currículum y la pedagogía. Analizando la reforma Curricular desde una perspectiva crítica*. Santiago: LOM.
- Marshall, Pablo. (2017). El derecho a sufragio de los menores de edad: capacidad y edad electoral. En *Revista de Ciencia Política*. Vol. 37. N°1. (1-24). Recuperado el 08 de julio de 2020: <https://scielo.conicyt.cl/pdf/revcipol/v37n1/art01.pdf>
- Marx, K. (1987). *Miseria de la filosofía: Respuesta a la Filosofía de la miseria de P.-J. Proudhon*. México: Siglo XXI.
- Marx, K. (2003). *El dieciocho Brumario de Luis Bonaparte*. España: Alianza Editorial.
- Marx, K. (2005). *Contribución a la crítica de la economía política*. México: Siglo XXI.
- Marx, K. (2007). *Elementos fundamentales para la crítica de la economía política (Grundrisse) 1857- 1858, tomo I*. México: Siglo XXI.
- Maturana, H. y Varela, F. (2006). *De máquinas y seres vivos. Autopoiesis: la organización de lo vivo*. Buenos Aires: Lumen.
- Maykut, Pamela y Morehouse, Richard. (1994). *Investigación Cualitativa. Una guía práctica y filosófica*. Barcelona: Hurtado Ediciones.

- Mejía Navarrete, J. (2000). El muestreo en la investigación cualitativa. En *Investigaciones Sociales. Revista del Instituto de Investigaciones Histórico Sociales. UNMSM*. Año IV. N°5. (165-180). Recuperado el 10 de julio de 2020: <https://revistasinvestigacion.unmsm.edu.pe/index.php/sociales/article/view/6851/6062>
- Merton, Robert. (2006). *The travels and adventures of serendipity. A study in sociological semantics and the sociology of science*. Princeton: Princeton University Press.
- MINEDUC (2004). *Programa de Estudio Educación Media Formación Diferenciada Humanístico- Científica. Filosofía*. Recuperado el 08 de julio de 2020: <https://epja.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/43/2016/06/Educaci%C3%B3n-Media-Formaci%C3%B3n-Diferenciada-H-C-FILOSOF%C3%8DA.pdf>
- MINEDUC (2007). *Programa de Estudio Educación de Adultos Sector Ciencias subsector Ciencias Naturales*. Recuperado el 08 de julio de 2020: <https://epja.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/43/2016/06/Educaci%C3%B3n-Media-H-C-Niveles-1-y-2-CIENCIAS-NATURALES.pdf>
- MINEDUC (2007). *Programa de Estudio Educación Media de Adultos Sector Lengua Castellana y Comunicación subsector Lengua Castellana y Comunicación*. Recuperado el 08 de julio de 2020: <https://epja.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/43/2016/06/Educaci%C3%B3n-Media-H-C-Niveles-1-y-2-LENGUA-CASTELLANA-Y-COMUNICACI%C3%93N.pdf>
- MINEDUC (2007). *Programa de Estudio Educación Media de Adultos Sector Lenguaje y Comunicación. Subsector Inglés*. Recuperado el 08 de julio de 2020: <https://epja.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/43/2016/06/Educaci%C3%B3n-Media-H-C-Niveles-1-y-2-IDIOMA-EXTRANJERO-INGL%C3%89S.pdf>
- MINEDUC (2007). *Programa de Estudio Educación Media de Adultos Sector Matemática Subsector Educación Matemática*. Recuperado el 08 de julio de 2020: <https://epja.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/43/2016/06/Educaci%C3%B3n-Media-H-C-Niveles-1-y-2-EDUCACI%C3%93N-MATEM%C3%81TICA.pdf>
- MINEDUC (2007). *Programa de Estudio Educación Media de Adultos Sector Estudios Sociales Subsector Estudios Sociales*. Recuperado el 08 de julio de 2020: <https://epja.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/43/2016/06/Educaci%C3%B3n-Media-H-C-Niveles-1-y-2-ESTUDIOS-SOCIALES.pdf>
- MINEDUC (2007). *Programa de Estudio Educación Media Formación Instrumental Sector Convivencia Social*. Recuperado el 08 de julio de 2020: <https://epja.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/43/2016/06/Educaci%C3%B3n-Media-Formaci%C3%B3n-Instrumental-CONVIVENCIA-SOCIAL.pdf>
- MINEDUC (2007). *Programa de Estudio Educación Media Formación Instrumental Sector Consumo y Calidad de Vida*. Recuperado el 08 de julio de 2020: <https://epja.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/43/2016/06/Educaci%C3%B3n-Media-Formaci%C3%B3n-Instrumental-CONSUMO-Y-CALIDAD-DE-VIDA.pdf>

- MINEDUC (2007). *Programa de Estudio Educación Media Formación Instrumental Sector Inserción Laboral*. Recuperado el 08 de julio de 2020: <https://epja.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/43/2016/06/Educaci%C3%B3n-Media-Formaci%C3%B3n-Instrumental-INSERCI%C3%93N-LABORAL.pdf>
- MINEDUC (2007). *Programa de Estudio Educación Media Formación Instrumental Sector Tecnología de la Información y de las Telecomunicaciones*. Recuperado el 08 de julio de 2020: <https://epja.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/43/2016/06/Educaci%C3%B3n-Media-Formaci%C3%B3n-Instrumental-TECNOLOG%C3%8DA-DE-LA-INFORMACI%C3%93N-Y-DE-LAS-TELECOMUNICACIONES.pdf>
- MINEDUC. (2016). *Fundamentos para la elaboración de bases curriculares en educación de personas jóvenes y adultas. Documento base*. Santiago. Recuperado el 10 de julio de 2020: <https://epja.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/43/2016/10/Documento-fundante BBCC EPJA versionCNED.pdf>
- MINEDUC. (2020). *En qué consiste*. Recuperado el 05 de mayo de 2020: <https://epja.mineduc.cl/modalidad-regular/informacion-a-instituciones-reg/en-que-consiste/>
- MINEDUC. (2020). *En qué consiste*. Recuperado el 05 de mayo de 2020: <https://epja.mineduc.cl/modalidad-regular/informacion-a-instituciones-reg/en-que-consiste/>
- MINEDUC. (2020). *Planes y Programas de Estudios*. Recuperado el 05 de mayo de 2020: <https://epja.mineduc.cl/modalidad-regular/informacion-a-instituciones-reg/planes-programas-estudio/>
- MINEDUC. (2020). *Planes y Programas de Estudios*. Recuperado el 05 de mayo de 2020: <https://epja.mineduc.cl/modalidad-regular/informacion-a-instituciones-reg/planes-programas-estudio/>
- MINEDUC. Unidad de Currículum y Evaluación. (2007). *Propuesta de Bases Curriculares para la Educación de Personas Jóvenes y Adultas*. Recuperado el 05 de mayo de 2020: <https://epja.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/43/2017/06/DOCUMENTO-BASE-CONSULTA-PUBLICA-EPJA-WEB-ivc.pdf>
- OEI. (2006). *Plan Iberoamericano de Alfabetización y Educación de Personas Jóvenes y Adultas 2007-2015. Documento base*. Montevideo: XVI Cumbre Iberoamericana de Jefes de Estado y de Gobierno. Recuperado el 10 de julio de 2020: https://www.oei.es/historico/alfabetizacion/documento_base.pdf
- OEI. (2007). *Declaración de Santiago*. XVII Cumbre Iberoamericana de Jefes de Estado y de Gobierno. Recuperado el 09 de julio de 2020: <https://www.oei.es/historico/xviicumbrede.htm>
- Ortiz Murillo, P. (2007). El PAEBA: La alfabetización y educación básica de adultos en el marco de la cooperación iberoamericana. En *Revista Iberoamericana De Educación*, 44(1). (1-7) Recuperado el 09 de julio de 2020: <https://doi.org/10.35362/rie4412286>
- Osandón Millavil, Luis. (2007). Lecciones de una década de reforma al currículum. ¿Hemos aprendido a trabajar con el profesorado y las instituciones educativas? En *Foro Educativo*. Universidad Católica Silva Henríquez. N°12. ISSN-e 0717-2710. (129-165).

- Páramo Morales, Dagoberto. (2015). La teoría fundamentada (Grounded Theory), metodología cualitativa de investigación científica. En *Pensamiento & Gestión*. N°39. (1-7). Recuperado el 10 de julio de 2020: <http://www.scielo.org.co/pdf/pege/n39/n39a01.pdf>
- Parsons, T. (1971). El salón de clase como sistema social: algunas de sus funciones dentro de la sociedad norteamericana. En Halsey, Floud, & Anderson, *Education, Economy and Society*.
- Pérez, G. (2004). *Investigación Cualitativa. Retos e Interrogantes: I Métodos*. Madrid: Editorial La Muralla.
- Pineau, P. (2001). ¿Por qué triunfó la escuela? O la modernidad dijo: “Esto es educación” y la escuela respondió: “yo me ocupo”. En Pineau, Dussel y Caruso. *La escuela como máquina de educar. Tres escritos sobre un proyecto de la modernidad*. Barcelona: Paidós.
- Pinillo, J. L. (1994). *La deconstrucción del sujeto en el pensamiento post-modernista. ¿Quién viene después del sujeto?* Londres: Cadava.
- Pinto Vallejos y Valdivia. (2009). *¿Chilenos todos? La construcción social de la nación (1810- 1840)*. LOM: Santiago.
- Popkewitz, T. (2009). *El cosmopolitismo y la era de la reforma escolar*. Barcelona: Morata.
- Ríos, María Francisca. (2006). La educación de adultos: Principal impulsora de la educación permanente. En *Eúphoros*. N°7. ISSN 1575-0205. (237-248). Recuperado el 08 de julio de 2020: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1973658>
- Rodríguez, G., Gil, J. y García, E. (1999). *Metodología de la Investigación Cualitativa*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Roig, A. (1993). *Rostro y filosofía de América Latina*. Mendoza: EDIUNC.
- Ruiz Olabuénaga, José Ignacio. (2007). *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Salazar, G. (2005). *Construcción de Estado en Chile (1800-1837) Democracia de los “pueblos”. Militarismo ciudadano. Golpismo oligárquico*. Santiago: LOM.
- Salazar, Pinto Vallejos. (2012). *Historia contemporánea de Chile I. Estado, legitimidad, ciudadanía*. Santiago: LOM.
- Sandoval Méndez, B. (2017). De tu discurso al orden social: la representación del concepto “educación” y “pueblo” en la controversia filológica de 1842. En Díaz, A., González, S., Ruz, R. y Salazar, P. (Ed.), *Wayra. Nuevos vientos en la Historiografía chilena*. (253-265). Iquique: Ediciones Universidad de Tarapacá.
- Sárrate, María Luisa y Pérez de Guzmán, María Victoria. (2005). Educación de personas adultas. Situación actual y propuestas de futuro. En *Revista de Educación*. N°336. (41-57). Recuperado el 08 de julio de 2020: <http://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:45801dfe-5f5c-4ec1-bda8-ccbe137fee3a/re33603-pdf.pdf>
- Scott, J. (1996). El Género: una categoría útil para el análisis histórico. En M. Lamas, *El género: la construcción cultural de la diferencia sexual*. México: PUEG.
- Seco, Manuel (2020). Concepto de “serendipia”. En *Diccionario de Español Actual*. Recuperado el 30 de julio de 2020: <https://dle.rae.es/serendipia>

- Solórzano, María Roxana. (2007). Una mirada a las tendencias actuales del analfabetismo. En *Organización de Estados Iberoamericanos, OEI*. Recuperado el 08 de julio de 2020: <https://www.oei.es/historico/noticias/spip.php?article961>
- Spicker, P. (2009). Definiciones de Pobreza: doce grupos de significados. En: Spicker, P., Álvarez, S. y Gordon, D (edit.) (2009). *Pobreza, un Glosario Internacional*. (291-306). Buenos Aires: CLACSO. Recuperado el 11 de agosto de 2020: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/clacso-crop/20140228023858/06spicker.pdf>
- Stake, R.E. (2010). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Tadeu Da Silva, T. (2014). *Documentos de Identidade. Uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica Editora.
- Tardif, J. & Corvalán, O. (2013). *Fundamentos Teórico Prácticos de la Educación por Competencias*. Cap. 1.
- Tardif, J. (2006). *L'évaluation des compétences. Documenter le parcours de développement*. Montreal: Charneliere Education.
- Taylor, S.J. y Bogdan, R. (1994). *Introducción a Los Métodos Cualitativos de Investigación. La búsqueda de significados*. Barcelona: Paidós.
- UNDP. (2015). Sustainable Development Goals. Recuperado el 05 de septiembre de 2020: <https://www.undp.org/content/undp/es/home/sustainable-development-goals.html>
- UNESCO (2009) *CONFITEA VI*. Recuperado el 12 de mayo de 2020: https://uil.unesco.org/fileadmin/multimedia/uil/confitea/pdf/National_Reports/Latin%20America%20-%20Caribbean/Colombia.pdf
- UNESCO (2015) Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible. Recuperado el 09 de julio de 2020: <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/2018/06/la-agenda-de-desarrollo-sostenible-necesita-un-impulso-urgente-para-alcanzar-sus-objetivos/>
- UNESCO (2019) *GRALE IV. 4th Global Report On Adult Learning and Education*. Recuperado el 30 de marzo de 2020: https://uil.unesco.org/system/files/grale_4_final.pdf
- UNESCO (2020) *Alfabetización*. Artículo en UNESCO web. Recuperada el 09 de julio de 2020: <https://es.unesco.org/themes/alfabetizacion>
- UNESCO. (2013). Nunca es tarde para volver a la escuela. Resultados UIS sobre educación de adultos en América Latina y El Caribe. En *Documento Informativo del UIS*. N°15. Disponible en: <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/IP15-2013-literacy-education-survey-statistics-en.pdf>
- UNICEF. (2006). *Convención sobre los Derechos del niño*. Recuperado el 10 de julio de 2020: <https://www.un.org/es/events/childrenday/pdf/derechos.pdf>
- United Nations. (2015). *Sustainable Development Goals. 4: Quality Education*. Recuperado el 12 de mayo de 2020: <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/education/>

- Vidal, Paula. (2009). La teoría de la justicia social en Rawls. ¿Suficiente para enfrentar las consecuencias del capitalismo? En: *Polis. Revista de la Universidad Bolivariana*, vol. 8, N°23 (225-246). Recuperado el 11 de agosto de 2020: <https://scielo.conicyt.cl/pdf/polis/v8n23/art11.pdf>
- Wallerstein, I. (2006). *Análisis de sistemas-mundo: una introducción*. México D.F.: Siglo XXI.
- Weinert, F. (1999). *Concepts of Competence*. München: Max Planck Institute for Psychological Research.
- Zemelman, H. (2010). Sujeto y subjetividad: la problemática de las alternativas como construcción posible. En *Polis, Revista de la Universidad Bolivariana*, Volumen 9, N°27. (355-366). Recuperado el 08 de julio de 2020: <https://scielo.conicyt.cl/pdf/polis/v9n27/art16.pdf>

BIBLIOGRAFÍA CONSULTADA

- Acosta, Y. (2004). *La inteligencia filosófica*. *Revista de Filosofía*. volumen 22, N.º 47, 2004, pp. 5-11. Recuperado el 08 de julio de 2020: http://www.scielo.org.ve/scielo.php?pid=S0798-11712004000200001&script=sci_arttext
- Aguilera Ruiz, Oscar. (2009). Los estudios sobre juventud en Chile: Coordenadas para un Estado del Arte. En *Última Década*. Vol.17. N°31. (109-127) Recuperado el 10 de julio de 2020: <https://scielo.conicyt.cl/pdf/udecada/v17n31/art07.pdf>
- Anderson, B. (1991) *Comunidades imaginadas. Reflexiones sobre el origen y difusión del nacionalismo*. México D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- Bernal, C. (2006). *Metodología de la Investigación. Para la administración, economía, humanidades y ciencias sociales*. México: Pearson Educación.
- Bogdan & Taylor. (1975). *Introduction to Qualitative Research Methods: A Phenomenological Approach to the Social Sciences*. New York: Wiley.
- Bonilla-García, Miguel Ángel, & López-Suárez, Ana Delia. (2016). Ejemplificación del proceso metodológico de la teoría fundamentada. En *Cinta de Moebio*. N°57. (305-315). Recuperado el 10 de julio de 2020: <https://scielo.conicyt.cl/pdf/cmoebio/n57/art06.pdf>
- Brusilovsky, Silvia, & Cabrera, María Eugenia, & Kloberdanz, Carina (2010). *Contención. Una función asignada a las escuelas para adultos*. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, 32(1),24-39. ISSN: 0188-8838. Recuperado el 08 de julio de 2020: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=4575/457545094003>
- Campero C., Carmen. (2016). Reflexiones y aportaciones para avanzar en el Derecho de las personas jóvenes y adultas a una Educación a lo Largo de la Vida. En *Revista de Educación de Adultos y Procesos Formativos*. *Universidad de Playa Ancha*. ISSN 0719-6997. N°4. (127-140). Recuperado el 10 de julio de 2020: <http://www.educaciondeadultosprocesosformativos.cl/index.php/revistas/revista-n-4/49-reflexiones-y-aportaciones-para-avanzar-en-el-derecho-de-las-personas-jovenes-y-adultas-a-una-educacion-a-lo-largo-de-la-vida>

- Casas, M. (1999): Cambio de actitudes en contextos interculturales en Barcelona. En *Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales*. Universidad de Barcelona, España. [ISSN1138-9788] N°44, 15 de julio de 1999.
- Castoriadis, C. (1999). *Figuras de lo pensable*. Buenos Aires: FCE.
- Coll & Martín. (2006) Vigencia del debate curricular. Aprendizajes básicos, competencias y estándares. *Revista PRELAC*, N°3, pp.7-27. Recuperado el 19 de agosto de 2010: http://portal.unesco.org/geography/es/ev.php-URL_ID=9813&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html
- Cuñat G., Rubén. (2007). Aplicación de la Teoría Fundamentada (*Grounded Theory*) al estudio del proceso de creación de empresas. En *Decisiones basadas en el conocimiento y en el papel social de la empresa. XX Congreso anual de AEDEM*. Vol.2. Ponencia N°44. Rescatado el 10 de julio de 2020: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2499458>
- Da Silva, T. (1998). Cultura y Currículum como práctica de significación. *Revista de Estudios del Currículum* (vol. 1). Madrid: Pomares.
- Dussel, Enrique. (1999) Sobre el sujeto y la intersubjetividad: el agente histórico como actor en los movimientos sociales. En *Revista Pasos*, N°84. Recuperado el 08 de julio de 2020: <http://www.ceapedi.com.ar/imagenes/biblioteca/libreria/104.pdf>
- Dussel, Inés (2006). Estudio sobre gestión y desarrollo curricular en países de América Latina. Ponencia presentada. En *Segunda Reunión del Comité Intergubernamental del Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe (PRELAC)*: Santiago de Chile, 11 al 13 de mayo de 2006, 36 pp.
- Fernández, Benito. (2007). La Educación de Jóvenes y Adultos (EPJA) y los procesos actuales de transformación en Bolivia. En *Revista EAD- Educación de Adultos y Desarrollo*. N°69. Edición *El décimo aniversario de la muerte de Paulo Freire*. Recuperado el 10 de julio de 2020: <https://www.dvv-international.de/es/educacion-de-adultos-y-desarrollo/ediciones/ead-692007/el-decimo-aniversario-de-la-muerte-de-paulo-freire/la-educacion-de-jovenes-y-adultos-epja-y-los-procesos-actuales-de-transformacion-en-bolivia>
- Flanagan, John C. (1954). The Critical Incident Technique. En *Psychological Bulletin*. Vol.51. N°4. (327-358). Recuperado el 10 de julio de 2020: <https://www.apa.org/pubs/databases/psycinfo/cit-article.pdf>
- Flick, Uwe. (2012). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Ediciones Morata; A Coruña: Fundación Paideia Galiza.
- Flores, L. & Sobrero, V. (2011). Subjetividad y Política: Consecuencias para el discurso educativo. *Estudios pedagógicos XXXVII*, N°2, (315-327). Valparaíso: Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.
- Foucault, M. (2020) *Subjetividad y Verdad. Curso en el collège de France (1980-1981)*. Fondo de Cultura Económica-FCE: Buenos Aires.
- Freire, Paulo. (1992). *Pedagogia da Esperança. Um reencontro com a Pedagogia do Oprimido*. São Paulo: Paz e Terra.
- Freire, Paulo. (2011). *Cartas a Guinea-Bissau. Apuntes de una experiencia pedagógica en proceso*. México D.F.: Siglo XXI editores.

- Freire, Paulo. (2018). *Pedagogía del Oprimido*. Santiago de Chile: PIIE- Ediciones Universidad Tecnológica Metropolitana.
- Gimeno Sacristán, J. (Coord.). (2009). *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?* Madrid: Morata.
- Goetz, J. y LeCompte, M. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Ediciones Morata.
- Goodson, I. (2000). “Carros de fuego” Etimologías, epistemologías y la emergencia del currículum. En Goodson, Ivor. *El Cambio en el currículum*. Barcelona: Octaedro.
- Graizer, O. y Navas, A. (2011). El uso de la teoría de Basil Bernstein como metodología de investigación en Didáctica y Organización Escolar. En *Revista de Educación*. N°356. Artículo N°6. (133-158). Recuperado el 08 de julio de 2020: <http://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:3245aa65-0597-418e-98eb-dd48f90a97cf/re35606-pdf.pdf>
- Guattari, F. (1993). *El Constructivismo Guattariano*. Santiago de Cali: Universidad del Valle.
- Guattari, F. (1994). El Nuevo Paradigma Estético. En *Nuevos paradigmas, cultura y subjetividad*. Buenos Aires: Paidós.
- Guattari, F. (1994). La Refundición de las Prácticas Sociales. En *Revista Letra*, nro. 34. Madrid, España.
- Guattari, F. (1996). *Caosmosis*. Buenos Aires: Manantial.
- Guattari, F. (2004). *Plan sobre el planeta. Capitalismo mundial integrado y revolución molecular*. Madrid: Traficantes de sueños.
- Gutiérrez, Juan José. (2010). *Diseño curricular basado en competencias: manual para determinar competencias, perfiles, planes y programas de estudio*. Santiago de Chile: Ediciones Altazor.
- Hernández, G. (2016). La Educación con personas jóvenes y adultas como campo de estudio. En *Revista de Educación de Adultos y Procesos Formativos*. N°4. ISSN0719-6997 (111-126). Recuperado el 08 de julio de 2020: https://www.educaciondeadultosprocesosformativos.cl/archivo/edicion_4/Edi4_Texto_5_Gloria_Hern%C3%A1ndez.pdf
- Iovanovich, M. L. (2003) La sistematización de la práctica docente en EDJA. En *Revista Iberoamericana de Educación, OEI*. Recuperado el 08 de julio de 2020: <https://rieoei.org/historico/deloslectores/624Iovanovich.PDF>
- Iovanovich, M. L. (2007). Una propuesta metodológica para la sistematización de la práctica docente en educación de jóvenes y adultos. *Revista Iberoamericana De Educación*, 42(3), (1-8). Recuperado el 08 de julio de 2020: <https://doi.org/10.35362/rie4232419>
- Jiménez, M. y 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. En *Revista Akademeia*. Vol.15. N°1. ISSN 0718-9397. (87-102). Recuperado el 08 de julio de 2020: <http://revistas.ugm.cl/index.php/rakad/article/view/139>

- Krichesky, M. (Comp.). (2014). *Adolescentes e inclusión educativa. Un derecho en cuestión*. Buenos Aires: Noveduc-OEI-UNICEF- Fundación SES.
- Latorre, M (2004). Aportes para el análisis de las racionalidades presentes en las prácticas pedagógicas. En *Estudios Pedagógicos- UACH*. vol. 30. (75-91). Recuperado el 14 de noviembre de 2013: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=173514129005>
- Latorre, M (2009). Prácticas pedagógicas en la encrucijada. Argumentos, lógicas y razones de los actores educativos. En *Revista Pensamiento Educativo- PUC*. vol. 45 nro. 2, (185-210) Recuperado el 14 de noviembre de 2013: <http://pensamientoeducativo.uc.cl/index.php/pel/article/view/454/940>
- Le Boterf, G. (2001). *Construire les compétences individuelles*. París: Editions de l'Organisation.
- Machado, E. y Montes de Oca, N. (2008). Acerca de los llamados paradigmas de la investigación educativa: la posición teórico-metodológica marxista y humanista. En *Revista Pedagogía Universitaria*. Vol. XIII. N°1. (53-82).
- Maciel-Lima, Sandra Mara, & de Souza-Lima, José Edmilson. (2010). O sujeito pós-moderno no debate cultural contemporâneo. En *Polis, Revista de la Universidad Bolivariana*, Volumen 9, N°27. (199-217). Recuperado el 08 de julio de 2020: <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-65682010000300009>
- Martínez Carazo, Piedad Cristina (2006). El método de estudio de caso: estrategia metodológica de la investigación científica. En *Pensamiento & Gestión*. N°20. (165-193). Recuperado el 08 de julio de 2020: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=646/64602005>
- McMillan y Shumacher (2005). *Investigación Educativa*. Madrid: Pearson.
- Mejía, Marco. (2017). *Educaciones y Pedagogías Críticas desde el sur. Cartografías de la Educación Popular*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Crujía.
- Mejía, Raúl y Sandoval, S. (coords). (2003). *Tras las vetas de la investigación cualitativa. Perspectivas y acercamientos desde la práctica*. Jalisco: ITESO.
- Moreira, Antonio Flavio y Da Silva, Tomaz Tadeu. (Coord.). (2013). *Currículo, Cultura e Sociedade*. São Paulo: Cortez.
- OEI. (1997). Capítulo 13: Educación de Adultos. En *Informe OEI- Ministerio de Educación 1997*. Ministerio de Educación, Estado Plurinacional de Bolivia. Recuperado el 10 de julio de 2020: <https://www.oei.es/historico/quipu/bolivia/boli13.pdf>
- OEI. (2006). *Plan Iberoamericano de Alfabetización y Educación Básica de Personas Jóvenes y Adultas 2007-2015. Iberoamérica: territorio libre de analfabetismo. Documento Base*. Recuperado el 10 de julio de 2020: <https://www.oei.es/historico/alfabetizacion/b/DOCBASE%20PIA.pdf>
- OEI. (2006). *Plan Iberoamericano de Alfabetización y Educación Básica de Personas Jóvenes y Adultas 2007-2015. Iberoamérica: territorio libre de analfabetismo. Documento Base*. Recuperado el 10 de julio de 2020: <https://www.oei.es/historico/alfabetizacion/b/DOCBASE%20PIA.pdf>
- OEI. (2013). *Programa de Acción de la XXIII Cumbre Iberoamericana de Jefes y Jefas de Estado y Gobierno*. Ciudad de Panamá. Recuperado el 08 de julio de 2020: <http://www.oei.es/noticias/spip.php?article13064>

- Oliva Gil, J. (1996). *Crítica de la razón didáctica. Materiales para el diseño y desarrollo del currículum*. Madrid: Editorial Playor.
- Ovalle Letelier, Alex. (2019). Prensa, Educación Corporal y Sociabilidad Infantil. La inserción de los deportes en la instrucción pública chilena (1900-1925). En Ovalle Letelier, Alex. (Ed.). *I Estudios Históricos. Indagación y reflexión en el siglo XXI*. (101-116). La Serena: Editorial Universidad La Serena.
- Paro, Vitor Henrique. (2010). *Educação como exercício do poder: crítica ao senso comum em educação*. São Paulo: Cortez.
- Perrenoud, P. (1997). *Construire des compétences dès l'école*. France: ESF éditeur.
- Pinto, Rolando; Meza, Iván; Erazo, Soledad; Osandón, Luis y Galaz, Alberto (2001). La política de producción curricular en la reforma educativa chilena de los noventa. En *Boletín de Investigación Educativa*. Vol.16. ISSN 0717-2494. (13-47). Recuperado el 08 de julio de 2020: <https://biblat.unam.mx/es/buscar/la-politica-de-produccion>
- PNUD Chile. (2020). Nuevo Mapa del Poder y Género en Chile (1995-2018). Recuperado el 05 de septiembre de 2020: https://www.cl.undp.org/content/chile/es/home/library/crisis_prevention_and_recovery/nuevo-mapa-del-poder-y-genero-en-chile--1995-2018-.html
- Popkewitz, T. & Brennan, M. (2002). *El Desafío de Foucault. Discurso, conocimiento y poder en la educación*. Barcelona: Pomares.
- Rodríguez Pineda, D. y López y Mota, Á. (2006). ¿Cómo se articulan las concepciones epistemológicas y de aprendizaje con la práctica docente en el aula? Tres estudios de caso de profesores de secundaria. En *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. Vol.11. N°31. (1307-1335). Recuperado el 10 de julio de 2020: https://www.researchgate.net/profile/Angel_Lopez-Mota/publication/28166435_Como_se_articulan_las_concepciones_epistemologicas_y_de_aprendizaje_con_la_practica_docente_en_el_aula/links/5429f94a0cf27e39fa8e6ddc/Como-se-articulan-las-concepciones-epistemologicas-y-de-aprendizaje-con-la-practica-docente-en-el-aula.pdf
- Rodríguez Rojo, M. (Coord.). (2002). *Didáctica general*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Rodríguez Romero, Mar. (2012). Algunas aportaciones de las teorías postcríticas al cambio educativo. En *Revista de Educación*. N°357. ISSN 0034-8082. Recuperado el 10 de julio de 2020: <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/detalle.action?cod=14896>
- Rodríguez, Adolfo (2007). Definiendo la lectura, el alfabetismo y otros conceptos relacionados. En *Bibliotecológica*. Vol.21. N°42. ISSN 0187-358X. (143-175). Recuperado el 09 de julio de 2020: <http://www.scielo.org.mx/pdf/ib/v21n42/v21n42a7.pdf>
- Said, Edward. (2002). *Orientalismo*. Barcelona: Debolsillo.
- Schlemenson, S. (1996). *El aprendizaje: un encuentro de sentidos*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Schneckerberg, D. y Wildt, J. (2006). *Understanding the Concept of eCompetence for Academic Staff*. Deutschland: Center for Research on Higher Education and Faculty Development, Technische Universität

Dortmund (29-35). Recuperado el 08 de julio de 2020: <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.457.3464&rep=rep1&type=pdf>

- Schwartz, Suzana. (2013). *Alfabetização de Jovens e Adultos. Teoria e Prática*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Serrano, S., Ponce de León, M. y Rengifo, F. (2012). *Historia de la Educación en Chile (1810-2010). Tomo I: Aprender a leer y escribir (1810-1880)*. Santiago: Taurus.
- Serrano, S., Ponce de León, M. y Rengifo, F. (Edit.) (2012). *Historia de la Educación en Chile (1810-2010). Tomo II: La educación nacional (1880-1930)*. Santiago: Taurus.
- Skliar, C. y Téllez, M. (2008). *Conmover la educación. Ensayos para una pedagogía de la diferencia*. Buenos Aires: Noveduc.
- Soares, Leôncio. (Coord.). (2011). *Educação de Jovens e Adultos. O que revelam as pesquisas*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Stuven, Ana María (2000). *La seducción de un orden. Las élites y la construcción de Chile en las polémicas culturales y políticas del siglo XIX*. Santiago: Ediciones Universidad Católica de Chile.
- Tadeu Da Silva, T. (2010). *O currículo como fetiche. A poética e a política do texto curricular*. Belo Horizonte: Autêntica Editora.
- Unidad de Currículum y Evaluación. (2020). *Fundamentos Priorización Curricular COVID-19 Educación de Personas Jóvenes y Adultas*. Santiago: MINEDUC. Recuperado el 10 de julio de 2020: <https://epja.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/43/2020/05/Educ-Personas-Jo%C3%81venes-y-Adultas-Priorizacio%C3%81n-Curricular.pdf>
- Varela, F. (2000). *El Fenómeno de la vida*. Santiago: Dolmen.
- Volnovich, J. (1999). *El niño del siglo del niño*. Buenos Aires: Humanitas Lumen.
- Wallerstein, I (2004). *Capitalismo histórico y movimientos antisistémicos: un análisis de sistemas-mundo*. Madrid: Akal.
- Yáñez G, Rodrigo, López-Mena, Luis, & Reyes R, Fernando. (2011). La técnica de incidentes críticos: una herramienta clásica y vigente en enfermería. En *Ciencia y enfermería*. Vol.17. N°2. ISSN 0717-9553. (27-36). Recuperado el 10 de julio de 2020: https://scielo.conicyt.cl/pdf/cienf/v17n2/art_04.pdf

ANEXO 1: Aportaciones epistemológicas al Marco Teórico

Construcciones filosófico-culturales del ser-estar en los sistemas y espacios. Relatos desde las voces europeas y sus epistemologías constitutivas.

Como mencionamos en la primera parte del marco teórico sobre el desarrollo del ser-estar, es que encontramos que el constructo de *sujeto* ha sido creado y recreado en diversas narrativas, en donde tanto la evolución del pensamiento y las diversas maneras que ha asumido el humano de relacionarse tanto con sí mismo como con su entorno, ha ido generando aportes nutritivos a este relato epistemológico. La Modernidad logra, comprendiéndola como la estructura histórica que es, que el Hombre se desvincule progresivamente de lo divino para situarse en sí, permitiéndose mirarse en tanto ejercicio de conocerse y reconocerse en su construcción axiomática y ontológica, como individuo y colectivo. Si bien nos parece que estructurar estos relatos europeos es relevante, solo lo remitiremos para poder aportar al marco teórico y poder hacer referencias conceptuales durante el proceso de análisis en el transcurso de la investigación y los datos recogidos. A su vez, explicitar que la perspectiva eurocéntrica o desde las voces del continente europeo, nos hacen sentido mas no es representativa en su totalidad sobre la posición epistemológica de quién suscribe, la que ha sido desarrollada en la parte primera en el marco teórico respectivo, pero sí sienta precedente no menos válido y, por cierto, una base fundante que trasciende territorios. Damos prevalencia epistémica desde las voces latinoamericanistas, pues, es al sujeto latinoamericano, al que nos remitimos.

Observamos que, a partir de Descartes el sujeto se independiza del cuerpo, constituyéndose en una entidad propia y total. En el discurso del método, el autor plantea la frase “*pienso luego existo*” lo cual se posiciona como fundamento de su filosofía, anteponiendo desde ahí el “pensar” al “ser” entendiendo que se llega al ser a través del pensamiento “con Descartes se pone en marcha la operación moderna de transferir al sujeto del pensamiento la función de fundamento propia de la substancia” (Pinillo, 1994).

Dentro de este contexto podemos señalar que el pensamiento pretende constituirse como una herramienta para acceder al *conocimiento objetivo* y no como objeto de conocimiento. Esta visión mecánica no considera el diálogo que cada individuo establece consigo mismo ni sus operaciones a partir de lo empírico, propias de cada sujeto.

Esta representación mecánica del sujeto se ve objetada a partir de los planteamientos de Kant, el cual admite la existencia de un sujeto trascendental que acompaña al pensamiento y que nos hace tener conciencia de nosotros mismos pero imposibilitado de conocerse a sí mismo, esto desde el principio que establece que la conciencia no alcanza el estatus de ciencia. “La tarea que llevó a cabo Kant fue, pues, la de depurar el estatuto filosófico del sujeto, negándole la posibilidad de conocer su propia existencia: nunca la de tener conciencia de propia existencia” (ídem)

Para Kant, la razón resulta como la facultad para establecer principios, desde ahí la razón centrada en el sujeto se diversifica en tres esferas: teórico, ético y estético o, como sería desarrollado más tarde por autores como Weber en ciencia: *moral y arte*. Cimientos independientes sobre los cuales se construye la subjetividad. Con Hegel, se establece el individualismo, el derecho a la crítica y la autonomía de la acción, de acuerdo con los parámetros de libertad y reflexión; entendiendo la subjetividad como un modo de relación del sujeto consigo mismo.

“Cuando decimos Yo, escribe Hegel, significamos sin duda algo singular, pero a la vez debemos tener presente que todo el mundo es yo, puesto que el yo es un carácter universal (...) su universalidad le permite abstraerse de todo lo demás lo cual, le permite ser independiente con otros de una forma intersubjetiva” (ídem).

Dentro de este marco adquiere relevancia las diferenciaciones del principio de subjetividad, mencionadas anteriormente, cambiando el sentir del hombre de esta época volviéndolo nuevo y orgulloso de sí mismo.

“En el caso de la ciencia, averiguar las leyes de la naturaleza hacía al hombre sentirse seguro y liberado, dueño de su circunstancia. En la moral, legitimar el derecho del individuo a inquirir la validez de lo que debe hacer, le confería autonomía. Y en el arte (el arte romántico), las formas y contenidos eran para el sujeto fenómenos que quedaban bajo su poder creador. Con ello, todas las esferas de la cultura moderna, subidas al carro del vencedor, aparecían como diferenciaciones legítimas del principio de la subjetividad” (ídem).

En pleno giro, adentrándonos en el siglo XX, diversos autores comienzan a cuestionar radicalmente al sujeto. Esto se hace evidente al analizar los planteamientos de figuras como Levy-Strauss, Lacan o Althusser, quienes a partir de las ideas estructuralistas intentan sustituir la noción de sujeto por una suerte de reglas de comportamiento objetivas, dejando una vez más fuera del

análisis a las características únicas de cada sujeto, considerándolas como obstáculos para el desarrollo de las ciencias humanas.

“El sujeto habría de ser reemplazado por el juego impersonal de las estructuras: lingüísticas, en Lévy-Strauss, inconscientes, en Lacan y económicas en Althusser. En el estructuralismo, el significado había dejado de ser la creación intencional de un sujeto advertido de sí, para convertirse en un constructo lingüístico y social” (ídem).

En primera instancia la RAE (2013) en una de sus acepciones lo define (al sujeto) como “Espíritu humano, considerado en oposición al mundo externo, en cualquiera de las relaciones de sensibilidad o de conocimiento, y también en oposición a sí mismo como término de conciencia”. Apoyándonos en lo anterior, debemos reconocer la complejidad de categorización en torno la multiplicidad de corrientes que intentan definir la esencia del sujeto como tal, más allá de esta mera definición.

Desde los discursos estructuralistas y marxistas, el sujeto se ha ido constituyendo como un ser que posee tensiones, tanto internas, como en su dialogicidad con las estructuras sociales imperantes.

Por lo general se ha catalogado a Marx, y las proposiciones del materialismo histórico como un todo, como una perspectiva que niega o ignora al sujeto. En otras palabras, para Marx no existirían sujetos, sino que se reducirían a ser meros “portadores” (*Träger*) de relaciones sociales “impersonales”. De hecho, esta concepción viene del famoso “Prólogo” de la *Contribución a la crítica de la economía política* de 1859. Ahí Marx sostuvo:

“En la producción social de su existencia, los hombres establecen determinadas relaciones, necesarias e independientes de su voluntad, relaciones de producción que corresponden a un determinado estadio evolutivo de sus fuerzas productivas materiales. La totalidad de esas relaciones de producción constituye la estructura económica de la sociedad, la base real sobre la cual corresponden determinadas formas de conciencia social. El modo de producción de la vida material determina el proceso social, político e intelectual de la vida en general” (Marx, 2005, p.4-5).

Evidentemente, no hay ahí ninguna palabra referida específicamente a los individuos, lo cual da la impresión de que su visión es profundamente “estructuralista” o “determinista”, en la que los

sujetos tienen poco o nada que “influir” en los diversos “modos de producción”. Como sostiene Gerald Cohen aceptando la visión presentada de dicho “Prólogo”: “Para decirlo con una metáfora espacial, ellas [las estructuras] están debajo del fundamento económico, el terreno sobre el cual descansa[n los sujetos]” (Cohen, 1986 en Roemer, 1986, p.16), manteniendo implícitamente el dualismo o, mejor dicho, un abismo entre las estructuras y los sujetos.

Con todo y a pesar del sesgo “estructuralista” del “Prólogo” ya mencionado, el pensamiento de Marx es mucho más complejo que eso, por no decir problemático. En vez de negar a los sujetos, lo que Marx niega es la *fetichización* del sujeto como un ente abstracto y que sea capaz de todo. Ello queda bastante claro en *Miseria de la filosofía* al criticar la noción abstracta, para nada concreta, que Proudhon tenía con respecto a este asunto. De acuerdo con la lectura del propio Marx, para Proudhon las relaciones sociales tenían su “origen” histórico en las relaciones individuales en tanto que concebidas como mónadas aisladas entre sí o, en otras palabras, apelando a una cierta noción de “individualismo metodológico”:

“Para salir del estado de cosas en que cada uno produce aislado de los demás, y para llegar al intercambio, “recorro —dice Proudhon— a mis colaboradores en funciones diversas”. Así, pues, tengo colaboradores diversos, encargados de funciones diversas, sin que por eso yo y todos los demás, siempre según la suposición del señor Proudhon, dejemos de ser Robinsones aislados y desligados de la sociedad. Los colaboradores, y las funciones diversas, la división del trabajo, y el intercambio que implica, surgen como caídos del cielo.” (Marx, 1987, p.5)

De este modo, Marx concibe que los sujetos están “situados” en una totalidad existente tal como lo declaró también en el “Prólogo” de 1859. Siguiendo con lo anterior, Marx no acepta la visión “liberal” de individuo como lo deja expuesto en los *Grundrisse*. Criticando que se entienda por capitalismo el espacio del mercado (igualando a todos los sujetos como propietarios de mercancías) Marx también apunta los dardos a la concepción de sujetos indiferenciados entre sí: “Considerado como sujetos del intercambio, su relación es pues la de igualdad. Imposible es hallar entre ellos cualquier diferencia o aun contraposición, ni siquiera una disparidad” (Marx, 2007, p.179). Para el autor, en realidad los sujetos ocupan distintas posiciones “estructurales” dadas por las relaciones de producción capitalistas las cuales limitan la libertad del mercado propugnada por el liberalismo.

En pleno siglo XX, con Althusser, vemos el desarrollo de lo esbozado por Marx. Sin embargo, este autor tuvo que desligar su posición de aquellas posturas que abogaban por la “liberalización” del marxismo que comenzaron a apreciar la importancia del individuo en el socialismo (“socialismo con rostro humano”) a raíz del proceso de “desestalinización” desde el XX Congreso del PCUS en 1956. Dejando eso de lado, Althusser rechaza el humanismo no en términos ideológico-políticos, sino porque al hablar de humanismo (y de que la historia es un producto humano) se da pie a una concepción “superlativa” del sujeto, como si fuese realmente capaz de realizar todo lo que se proponga: “Marx no pensó jamás que una ideología podía ser disipada por su conocimiento: ya que el conocimiento de esta ideología (...) es, al mismo tiempo, el conocimiento de las condiciones de esa necesidad” (Althusser, 2004, p.190-91). En cambio, para Althusser “Los 'sujetos' de la historia son las sociedades humanas dadas. Ellas se presentan como totalidades, cuya unidad está constituida por un cierto tipo específico de complejidad” (Althusser, 2004, p.192). No obstante, uno de los problemas con este autor es que efectivamente existe una gran diferencia entre ideología como equivalente de representación de la realidad:

“La ideología es, sin duda, un sistema de representaciones, pero estas representaciones, la mayor parte del tiempo, no tienen nada que ver con la “conciencia”: son la mayor parte del tiempo imágenes, a veces conceptos, pero, sobre todo, se imponen como estructuras a la inmensa mayoría de los hombres sin pasar por su “conciencia”. Son objetos culturales percibidos-aceptados-soportados que actúan funcionalmente sobre los hombres mediante un proceso que se les escapa” (ibídem, p.193).

Si Althusser separa la ideología de la realidad proponiendo un sujeto inconsciente frente a las estructuras, con Wallerstein y el análisis de sistemas-mundo en particular llegamos a una perspectiva que intenta observar al sujeto como elemento constitutivo de las estructuras, y no como elementos dicotómicos. En palabras más específicas, para Wallerstein, el sujeto debe entenderse como parte integrante de un “sistema histórico”. Con este concepto se intenta recoger

“la tensión esencial del espacio-tiempo estructural, que es un sistema (lo que significa que posee reglas permanentes de relación/proceso y, por lo tanto, contiene ritmos cíclicos) pero que también es histórico (lo que significa que es diferente en cada momento y, por lo tanto, contiene tendencias a largo plazo)” (Wallerstein, 2006, p.152).

De esta forma, el autor comparte plenamente la noción de sujetos “situados” en un determinado sistema histórico de una forma muy similar a Marx, pero al vincularlo con el problema de la continuidad y el cambio históricos Wallerstein también da cuenta de *condiciones estructurales* que podrían *bloquear*, así como *posibilitar* determinados cursos de acción de los múltiples sujetos (individuales o colectivos). Así, el sujeto es “limitado” o “condicionado” por el sistema histórico en cuestión, pero al mismo tiempo la actividad de los mismos sujetos transforma (aunque sea lentamente) al sistema mismo llevándolo a “agotar” las posibilidades asintóticas estructurales del mismo.

En segundo lugar, las “identidades” de los sujetos no podrían considerarse “primordiales” o en términos esencialistas. Refiriéndose a las críticas a la perspectiva de los sistemas-mundo, el autor sostuvo algo bastante interesante en torno a este punto:

“Lo que las cuatro críticas tienen en común es la impresión que los análisis de sistema-mundo carecen de un actor central en su narrativa de la historia. Para el positivismo nomotético, el actor es el individuo, *homo rationalis*. Para el marxismo ortodoxo, el actor es el proletariado industrial. Para los autonomistas estatales, es el hombre político. Para los particularistas culturales, cada uno de nosotros (diferente de todos los demás) es un actor comprometido con un discurso autónomo para el resto. Para el análisis de sistema-mundo, estos actores, al igual que la larga lista de estructuras que uno puede enumerar, son los productos de un proceso. No son elementos atómicos primordiales, sino que forman parte de una mezcla *sistémica* de la cual emergieron y sobre la cual actúan. Actúan libremente, pero su libertad está limitada por sus biografías y por las prisiones sociales de las que forman parte. El análisis de sus prisiones los libera en el grado sumo que pueden ser liberados. En la medida que analizamos nuestras prisiones sociales, nos liberamos de sus límites hasta donde podemos ser liberados” (Wallerstein, 2006, p.38).

Pero a diferencia de Althusser la “superestructura” no es sólo un elemento que atañe solamente a la representación ideológica (¿falsa?) del mundo, sino que es parte constitutiva de la realidad de un sistema histórico determinado. La importancia de lo superestructural entendido como las “estructuras del conocimiento”, en vinculación con los sujetos, es que “dan cuenta del valor relacional dominante 'disciplinar' a la cognición humana y la intencionalidad, y de este modo enmarcando los parámetros culturales de la acción posible” (Lee, 2012, p.165). De esta manera, la superestructura también se vuelve una “fuerza material” condicionante del (y condicionada por el)

cambio social, dependiendo del “contexto mundial” de un sistema histórico. Los sistemistas-mundiales, al inspirarse en la larga duración de Fernand Braudel, siguen bastante de cerca la siguiente declaración de *El dieciocho Brumario de Luis Bonaparte*:

“Los hombres hacen su propia historia, pero no la hacen a su voluntad, bajo condiciones elegidas por ellos mismos, sino bajo condiciones directamente existentes, dadas y heredadas. La tradición de todas las generaciones muertas gravita como una pesadilla sobre el cerebro de los vivos. E incluso cuando parecen ocuparse de cambiar las cosas y a sí mismos, y crear lo que no estaba, precisamente en estas épocas de crisis revolucionaria invocan temerosamente a los espíritus del pasado para servirse de ellos, toman prestados sus nombres, sus consignas de batalla y sus trajes, para representar, engalanados con esta vestimenta venerable y con este lenguaje fiado, la nueva escena de la historia universal” (Marx, 2003, p.33).

Por tanto y, en síntesis, los estructuralistas poseen una perspectiva tanto sistémica como individual del sujeto que, a su vez, ejerce una co-construcción en tanto dialéctica con las estructuras que la cultura y los sistemas ofrecen al ser, para poder desenvolverse en éste, con capacidades de consciencia procurando la emancipación de ataduras y de mantenciones del status quo predominante, prevaleciendo las posturas anti-hegemónicas imperantes, estableciendo una antítesis frente a las estructuras dominantes.

**ANEXO 2: Documentos de confidencialidad y resguardo de los y las
informantes claves de la investigación**

ASENTIMIENTO INFORMADO ESTUDIANTES

Tú has sido invitado a colaborar en una investigación. Antes que tomes la decisión de participar en el estudio, por favor lee este consentimiento cuidadosamente. Puedes hacer todas las preguntas que requieras y necesites para asegurarte que estás de acuerdo con los procedimientos de la investigación, incluyendo riesgos y beneficios.

La investigación es guiada por la académica Sra. Andrea Alfaro Lay, adscrita a la Universidad de Las Américas, y ejecutada por la tesista en Magister en Educación mención Currículo Educacional, Sra. Bárbara Sandoval Méndez. La presente investigación titulada “*Jóvenes en Educación de Adultos: aproximaciones sobre la pertinencia entre curriculum de Formación Instrumental y los Estudiantes de entre 14 y 18 años que asisten a Modalidad Regular en un CEIA de la Región Metropolitana*”, la cual está dentro del proceso de obtención del grado académico de Magister. El propósito de la investigación es dar con la existencia –o no– respecto a la pertinencia y correspondencia entre las necesidades educativas y sociopolíticas de jóvenes entre 14 a 18 años, al cursar un currículo Formación Instrumental (Enseñanza Media) de la Educación de Adultos, que permita develar la pertinencia sociopolítica que tiene para ti.

Se solicita tu cooperación, pues eres estudiante de Educación de Adultos, en su modalidad regular y en su Nivel Medio (Enseñanza Media). Si accede a participar en este estudio, se le solicitarán dos entrevistas de una hora de duración aproximadamente, las que serán realizadas en el establecimiento educativo en el horario acordado contigo y en el que el/la directora(a) autorice para estos efectos. En dichas entrevistas, tendrá que referirse a temas educativos sobre la Educación de Adultos que tú vives y experimentas. Lo que conversemos durante estas sesiones se grabará en audio, de modo de poder transcribir las ideas que tú hayas expresado. Si alguna de las preguntas durante la entrevista te parece incómodas, tienes el derecho de hacerlo saber o de no responderlas.

Tu participación en la investigación es estrictamente voluntaria, no implica ningún costo para ti, no presenta riesgo para tu integridad personal ni como estudiante del CEIA, tampoco para la comunidad educativa. Asimismo, puedes negarte a participar en cualquier momento de la investigación, aun cuando el/la director(a) del Establecimiento haya firmado un acuerdo de colaboración, sin que eso te perjudique en ninguna forma. La información que se recoja será anónima y no será usada para ningún otro propósito fuera de los de esta investigación. La investigadora, Srta. Bárbara Sandoval Méndez, resguardará la información, garantizando confidencialidad de esta, sin ningún riesgo que se conozca tu identidad. Tú tendrás derecho a

conocer los resultados de esta investigación, por lo que al finalizar el estudio se entregará en formato digital y por escrito los informes, publicaciones, ponencias y otros que deriven del mismo.

Si tienes alguna duda sobre este proyecto, puedes hacer preguntas en cualquier momento, contactando a la Srta. Bárbara Sandoval Méndez al teléfono +56 9 8175 9973, correo barbara.sandoval@umce.cl, o a la académica tutora de la tesis, Doctora Andrea Alfaro Lay al correo andrea.alfaro_lay@yahoo.es o a su teléfono +56 9 7845 9220.

Desde ya agradecemos tu valiosa participación.

DECLARACIÓN DE ASENTIMIENTO INFORMADO

Yo, _____ acepto participar voluntariamente en la investigación “*Jóvenes en Educación de Adultos: aproximaciones sobre la pertinencia entre curriculum de Formación Instrumental y los Estudiantes de entre 14 y 18 años que asisten a Modalidad Regular en un CELA de la Región Metropolitana*”, ejecutada por la Srta. Bárbara Sandoval Méndez. Declaro que he leído la información contenida en el documento de consentimiento y que he tenido tiempo para hacer todas las preguntas que he requerido, las que me han sido contestadas claramente.

No tengo ninguna duda sobre mi participación, que consistirá en dos entrevistas personales de una hora de duración aproximadamente, donde deberé referirme a mi experiencia en la Educación de Adultos.

Tengo claridad que la información que yo provea en el curso de esta investigación es estrictamente confidencial y no será usada para ningún otro propósito fuera de los de este estudio sin mi consentimiento y que tampoco hay riesgo que se conozca mi identidad. He sido informado/a de que puedo hacer preguntas sobre el proyecto en cualquier momento y que puedo retirarme del mismo cuando así lo decida, sin que esto implique perjuicio alguno para mi persona. De tener preguntas sobre mi participación en este estudio, puedo contactar a la Srta. Bárbara Sandoval Méndez al teléfono (+569) 8175 9973, correo barbara.sandoval@umce.cl, o a la Académica Tutora de Tesis, Dra. Andrea Alfaro Lay al correo andrea.alfaro_lay@yahoo.es o a su teléfono +56 9 7845 9220.

Entiendo que esta declaración de consentimiento informado será firmada en dos copias. Una me será entregada y otra quedará en manos de las investigadoras. Además, estoy en conocimiento que puedo pedir información sobre los resultados de este estudio cuando éste haya concluido, para lo cual debo contactar a las investigadoras.

Nombre Participante

Firma

Nombre Investigador

Firma

FECHA: ____/____/____

AUTORIZACIÓN DE DIRECTOR(A) DEL CENTRO DE EDUCACIÓN INTEGRAL DE ADULTOS (CEIA)

Yo, _____
Director(a) del CEIA _____, autorizo para que estudiantes del Primer y Segundo Nivel de Enseñanza Media, docentes y directivos participen de dos entrevistas personales y el acceso a documentación institucional, en el contexto de la investigación “*Jóvenes en Educación de Adultos: aproximaciones sobre la pertinencia entre currículum de Formación Instrumental y los Estudiantes de entre 14 y 18 años que asisten a Modalidad Regular en un CEIA de la Región Metropolitana*”, realizada por la tesista de Magister en Educación mención Currículo Educacional por la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación UMCE, Sra. Bárbara Sandoval Méndez; investigación que es guiada por la académica Sra. Andrea Alfaro Lay, adscrita a la Universidad de Las Américas.

He sido informado(a) que el objetivo del estudio es comprender las tensiones y desafíos que experimentan estudiantes de un CEIA de una comuna de la Región Metropolitana, de 14 a 18 años, al cursar un currículum de Formación Instrumental de Nivel Medio (Enseñanza Media) de la Educación de Adultos, que permita develar la pertinencia sociopolítica para estos jóvenes. La relevancia de esta investigación retomar una línea y área de la educación que ha sido escasamente abordada durante años, como la Educación de Adultos y visibilizar las voces de jóvenes respecto de la pertinencia de los programas educativos experimentados en escuelas de adultos y con ello identificar problemáticas claves para el CEIA y la educación de adultos.

La participación de los y las estudiantes, los y las docentes y directivos es absolutamente voluntaria, anónima y confidencial y no constituye ningún riesgo para su integridad personal, ni para la comunidad escolar. Los y las estudiantes, docentes y directivos podrán negarse a participar o a retirarse cuando estimen pertinente, a pesar de que el establecimiento haya firmado este acuerdo de colaboración, sin que ello signifique algún tipo de recriminación o sanción.

Estoy en conocimiento que la colaboración no implica ningún costo para el establecimiento y que las entrevistas personales tendrán una duración de una hora aproximadamente, siendo realizados al interior del establecimiento en horario lectivo. Asimismo, que las preguntas sólo referirán a experiencias y apreciaciones sobre la Educación de Adultos, pudiendo negarse a contestar cualquier pregunta que les resulte incómoda.

En caso de dudas con el proceso de la investigación, deberé hacerlas a la Srta. Bárbara Sandoval Méndez, investigador tesista por la UMCE, al teléfono +56 9 8175 9973, correo barbara.sandoval@umce.cl, o a la académica tutora de la tesis, Doctora Andrea Alfaro Lay al correo andrea.alfaro_lay@yahoo.es o a su teléfono +56 9 7845 9220. La investigadora-tesista ejecutante, se compromete a retribuir al establecimiento los resultados de la investigación a través de charlas, seminarios con los docentes u otro medio solicitado por el establecimiento.

Entiendo que esta declaración de consentimiento informado será firmada en dos copias. Una me será entregada y otra quedará en manos de la investigadora responsable. Además, estoy en conocimiento que puedo pedir información sobre los resultados de este estudio cuando éste haya concluido, para lo cual debo contactar a la investigadora responsable.

Nombre de Director(a)

Nombre Investigadora

Firma de Director(a)

Firma Investigadora

FECHA: ____/____/____

ANEXO 3: Guion de entrevistas aplicado a informantes claves

GUIÓN DE ENTREVISTA
ESTUDIANTES DE CENTRO DE EDUCACIÓN INTEGRAL DE ADULTOS

Objetivo General:

Develar las tensiones existentes en cuanto a la pertinencia del currículum de Formación Instrumental de la Educación de Personas Jóvenes y Adultas, respecto a las demandas educativas y sociopolíticas de los y las estudiantes de 14 a 18 años, que asisten a la modalidad regular en un CEIA de la Región Metropolitana.

Objetivos Específicos:

1. Analizar las arquitecturas y estructuras curriculares mediante los Programas de Estudios que son actualmente implementados en los Niveles Medios de la Modalidad Regular de la Educación de Adultos, con énfasis en la Formación Instrumental.
2. Analizar las intencionalidades sociopolíticas imbricadas en el currículum de Formación Instrumental impartido en el Nivel Medio de la Modalidad Regular de la EPJA.
3. Identificar si las asignaturas de Formación Instrumental de la EPJA, poseen un correlato significativo con los contextos socio-culturales y las necesidades propias expresadas por jóvenes de entre 14 a 17 años que asisten a un CEIA de la Región Metropolitana.
4. Caracterizar las tensiones y desafíos socioculturales que experimentan los jóvenes al asistir a un CEIA de la Región Metropolitana.
5. Tensionar teóricamente el concepto *juventudes* desde las construcciones multidisciplinares y epistemológicas contemporáneas, para poder configurarlo como sujeto que es-está en un Sistema.
6. Analizar el posicionamiento de Chile en el contexto mundial y Latinoamericano respecto a la Educación de Adultos, de acuerdo a los antecedentes de evidencias empíricas, convenciones y tratados internacionales sobre la EPJA.

Pregunta de Antecedentes:

1. ¿Cuál es tu nombre?
2. ¿Cuántos años tienes?
3. ¿En qué comuna resides?
4. ¿Cómo se compone tu núcleo familiar?
5. ¿Quién te recomendó el CEIA de Lo Prado?

Preguntas de investigación:

1. ¿Por qué optaste por la Educación de Adultos? ¿Conoces sus finalidades y objetivos?
2. ¿Sabes cuál es la diferencia en los contenidos, entre la Educación Regular y la Educación de Adultos? ¿Podrías ejemplificar?
3. Según tu experiencia en la Educación de adultos: ¿qué crees que aprendes? ¿Por qué?
4. ¿Crees que la EPJA sirve para insertarte en la vida laboral o como ciudadano? ¿Por qué?
5. Según tu opinión ¿por qué crees que jóvenes como tú vienen a la Educación de Adultos?
6. ¿Qué contenidos de los que se trabajan en la Educación de Adultos te sirven? ¿Para qué te servirían?
7. Según tu experiencia ¿qué semejanzas y diferencias existen entre lo que te enseñan en el CEIA y lo que te enseñaban en tu anterior/último colegio/liceo/escuela?
8. ¿Qué asignatura te llama más la atención? ¿Por qué? ¿Tiene algo distinto de las otras?
9. ¿Qué herramientas (textos de estudio, por ejemplo), ¿te entrega el Ministerio de Educación para que utilices en tu formación, aquí en el CEIA? ¿Cómo los utilizas? ¿En qué contexto/situación?
10. ¿Te han servido los textos para aprender? ¿Cómo?
11. ¿Cómo fue que llegaste al CEIA? ¿Qué te motivó?
12. ¿Cómo te han tratado en el CEIA tus compañeros? ¿Podrías contarnos más de ello?
13. ¿Qué significa para ti estar en el CEIA? ¿Por qué?
14. ¿Cómo te llevas con las autoridades (director, UTP, Orientadora) del CEIA? ¿Podrías describir tu relación con ellos?
15. ¿Hay alguna diferencia en cómo tratan los profesores y directivos a tus compañeros adultos y a los jóvenes como tú? Ejemplifica.
16. ¿Qué experiencia ha sido estudiar en la jornada nocturna del CEIA y compatibilizarla con otras actividades? ¿cuáles serían ellas?
17. ¿Con qué actividades compatibilizas tus estudios? (cuando no es nocturna).
18. ¿Cómo ha afectado tu vida el estudiar en un CEIA y la realización de otras actividades (personales, familiares, laborales, etc.)?
19. ¿En qué sentido ha afectado el trabajo a tus estudios y viceversa? ¿Podrías ejemplificar?
20. ¿Ha tenido algún impacto en tu vida familiar el estudiar en un CEIA? ¿Cuáles serían esos impactos?
21. ¿Sientes que el trato que recibes por parte de los profesores y los directivos es distinto al de tus compañeros adultos? ¿por qué?
22. ¿Cómo te han tratado en el CEIA tus profesores y directivos? ¿Podrías contarnos más de ello?
23. Ustedes como jóvenes ¿tienen participación en el CEIA? Por ejemplo: actividades extracurriculares.
24. Lo que has visto en tus asignaturas y clases ¿lo has aplicado en tu vida laboral y/o personal? ¿Podrías darnos ejemplos al respecto?
25. ¿Sientes que el contenido o lo que te enseñan en clases está también presente en tu vida? ¿Y cómo?
26. Según tu percepción ¿Crees que lo que se enseña en la Educación de Adultos está ligado con la realidad de la sociedad chilena actual? ¿Cómo? (solicitar ejemplos).
27. ¿En qué te ha contribuido, en lo laboral, lo que te enseñan en (nombrar las asignaturas de Formación Instrumental)? ¿Podrías describirnos alguna situación o hecho?
28. ¿Crees que las asignaturas de la Formación Instrumental (nombrárselas) te ayudan o mejoran habilidades o conocimientos del ámbito laboral?
29. ¿Cómo te han ayudado las asignaturas de Formación Instrumental en aspectos de tu vida personal o familiar? ¿Podrías ejemplificarnos?
30. ¿Qué contenidos de las asignaturas de Formación Instrumental has podido aplicar en tu vida personal y familiar? Cuéntanos una situación.
31. ¿Qué contenidos de las asignaturas de Formación Instrumental has podido aplicar en tu vida laboral? Cuéntanos una situación.
32. ¿Tú crees que lo que te enseñan en las asignaturas (nombrar asignaturas Formación Instrumental) está acorde a tus necesidades como joven estudiante?

33. ¿Usted recomendaría a otra persona de tu edad, estudiar en un CEIA? ¿Por qué?
34. ¿Cómo tratan los profesores y directivos a tus compañeros y compañeras que son de tu misma edad?

GUIÓN DE ENTREVISTA
PROFESORES DE CENTRO DE EDUCACIÓN INTEGRAL DE ADULTOS

Objetivo General:

Develar las tensiones existentes en cuanto a la pertinencia del currículum de Formación Instrumental de la Educación de Personas Jóvenes y Adultas, respecto a las demandas educativas y sociopolíticas de los y las estudiantes de 14 a 18 años, que asisten a la modalidad regular en un CEIA de la Región Metropolitana.

Objetivos Específicos:

1. Analizar las arquitecturas y estructuras curriculares mediante los Programas de Estudios que son actualmente implementados en los Niveles Medios de la Modalidad Regular de la Educación de Adultos, con énfasis en la Formación Instrumental.
2. Analizar las intencionalidades sociopolíticas imbricadas en el currículum de Formación Instrumental impartido en el Nivel Medio de la Modalidad Regular de la EPJA.
3. Identificar si las asignaturas de Formación Instrumental de la EPJA, poseen un correlato significativo con los contextos socio-culturales y las necesidades propias expresadas por jóvenes de entre 14 a 17 años que asisten a un CEIA de la Región Metropolitana.
4. Caracterizar las tensiones y desafíos socioculturales que experimentan los jóvenes al asistir a un CEIA de la Región Metropolitana.
5. Tensionar teóricamente el concepto *juventudes* desde las construcciones multidisciplinares y epistemológicas contemporáneas, para poder configurarlo como sujeto que es-está en un Sistema.
6. Analizar el posicionamiento de Chile en el contexto mundial y Latinoamericano respecto a la Educación de Adultos, de acuerdo a los antecedentes de evidencias empíricas, convenciones y tratados internacionales sobre la EPJA.

Pregunta de Antecedentes:

1. ¿Cuál es su nombre?
2. ¿Cuál es su formación inicial profesional?
3. ¿Cómo llegó a la Educación de Adultos?, ¿Qué tiene esta área de la Educación que no tiene otra?
4. ¿Cómo llegó al CEIA?
5. ¿Cuántos años de trayectoria tiene en el CEIA?

Preguntas de investigación:

1. ¿Me podría decir usted cuáles son los propósitos actuales de la Educación de Adultos en Chile? ¿Cómo se enteró? ¿Por cuál vía o medio?
2. Según su experiencia y lo que es exigido por el sistema ¿Qué tipo de persona y ciudadano está formando la Educación de Adultos?
3. Según su experiencia en la Educación de Adultos y las asignaturas que usted imparte ¿Cree que estás permiten a los estudiantes que se desarrollen como un ciudadano activo y crítico?
4. Según su experiencia, ¿Qué problemáticas ha debido enfrentar para hacer clases en el CEIA?, ¿Cuáles son las problemáticas y desafíos de la Educación de Adultos?
5. ¿Por qué cree usted que se flexibilizó el grupo etario de ingreso a la Educación de Adultos?, ¿A qué le atribuye usted esto?
6. ¿Usted conoce los criterios bajo los que se construyó el Currículum de Educación de Adultos?
7. ¿Cree que los contenidos que se trabajan en la Educación de Adultos son pertinentes?, ¿Por qué?
8. ¿Cuáles son las diferencias curriculares entre la Educación Regular y la Educación de Adultos? (Ir ahondando más según la respuesta que vaya dando y los énfasis).
9. A nivel de Prácticas Pedagógicas ¿Qué diferencias y semejanzas existen entre la Educación Regular y la Educación de Adultos? ¿Por qué existe esa diferencia?
10. ¿Qué asignaturas o áreas le gustan más a los estudiantes jóvenes?
11. ¿Cómo utiliza usted en la sala de clases los textos escolares que entrega el MINEDUC? ¿Qué criterios utiliza en su aplicación?
12. ¿Qué le parecen los textos que entrega el MINEDUC para la EPJA? ¿Son pertinentes? ¿Por qué?
13. ¿Cuáles el perfil de estudiante que usted tiene en su sala de clases? ¿Podría describirlo?
14. ¿Qué procedimientos llevan a cabo en el CEIA para la integración de los estudiantes menores de 18 años?
15. ¿Usted conoce los motivos por los cuales sus estudiantes, mejores de 18 años, ingresan al CEIA?
16. ¿Cómo ve la relación de los estudiantes más jóvenes con los estudiantes de más edad?
17. ¿Usted cree que debería haber alguna diferencia en la relación que se establece con los estudiantes adultos y con aquellos menores de 18 años? ¿Cuál sería esta? ¿Por qué?
18. ¿Está de acuerdo con que jóvenes menores de 18 años asistan a la Educación de Adultos? ¿Por qué?
19. Según su experiencia y lo que ha logrado percibir de sus estudiantes ¿Cómo ha percibido la compatibilidad entre sus trabajos y sus estudios? ¿Ha tenido algún impacto en el aprendizaje y en sus relaciones con la comunidad educativa?
20. Según su experiencia y los sentimientos que despiertan en usted sus estudiantes ¿Existe un trato diferenciado entre los jóvenes menores de 18 años y los estudiantes adultos? ¿Por qué?
21. ¿Usted sabe si existe actividades extracurriculares enfocadas a los estudiantes de hasta 18 años de edad? ¿Cuáles son estas? ¿Podría describirlas y/o mencionarlas?
22. Según sus conocimientos y experiencia ¿Cree que lo impartido por las asignaturas de Formación Instrumental están en concordancia con las necesidades de sus estudiantes?
23. Según su experiencia pedagógica ¿Existen diferencias entre el Currículum Regular de Educación de Adultos y el Currículum Regular de Educación Media Regular?
24. Tomando en consideración a la población sub-18 años ¿Considera usted que el Currículum Regular está acorde a las necesidades de la población juvenil que está en Educación de Adultos?
25. ¿Usted recomendaría a otros jóvenes menores de 18 años estudiar en el CEIA? ¿Por qué?
26. ¿Cómo ve la relación de los estudiantes más jóvenes con los estudiantes de más edad?

GUIÓN DE ENTREVISTA
DIRECTIVOS DE CENTRO DE EDUCACIÓN INTEGRAL DE ADULTOS

Objetivo General:

Develar las tensiones existentes en cuanto a la pertinencia del currículum de Formación Instrumental de la Educación de Personas Jóvenes y Adultas, respecto a las demandas educativas y sociopolíticas de los y las estudiantes de 14 a 18 años, que asisten a la modalidad regular en un CEIA de la Región Metropolitana.

Objetivos Específicos:

1. Analizar las arquitecturas y estructuras curriculares mediante los Programas de Estudios que son actualmente implementados en los Niveles Medios de la Modalidad Regular de la Educación de Adultos, con énfasis en la Formación Instrumental.
2. Analizar las intencionalidades sociopolíticas imbricadas en el currículum de Formación Instrumental impartido en el Nivel Medio de la Modalidad Regular de la EPJA.
3. Identificar si las asignaturas de Formación Instrumental de la EPJA, poseen un correlato significativo con los contextos socio-culturales y las necesidades propias expresadas por jóvenes de entre 14 a 17 años que asisten a un CEIA de la Región Metropolitana.
4. Caracterizar las tensiones y desafíos socioculturales que experimentan los jóvenes al asistir a un CEIA de la Región Metropolitana.
5. Tensionar teóricamente el concepto *juventudes* desde las construcciones multidisciplinarias y epistemológicas contemporáneas, para poder configurarlo como sujeto que es-está en un Sistema.
6. Analizar el posicionamiento de Chile en el contexto mundial y Latinoamericano respecto a la Educación de Adultos, de acuerdo a los antecedentes de evidencias empíricas, convenciones y tratados internacionales sobre la EPJA.

Pregunta de Antecedentes:

1. ¿Cuál es su nombre?
2. ¿Cuál es su formación inicial profesional?
3. ¿Cómo llegó a la Educación de Adultos?, ¿Qué tiene esta área de la Educación que no tiene otra?
4. ¿Cómo llegó al CEIA?
5. ¿Cuántos años de trayectoria tiene en el CEIA?

Preguntas de investigación:

1. ¿Me podría contar cuáles son los propósitos actuales de la Educación de Adultos en Chile?
2. ¿Cómo cree usted que el Estado se plantea frente a la Educación de Adultos?
3. ¿Usted conoce los criterios bajo los que se construyó el Currículum de Educación de Adultos?
4. ¿Existen diferencias entre el Currículum Regular de Adultos y el Currículum Regular de Educación Media regular? ¿Cuáles son esas diferencias curriculares entre estas? (ir ahondando más según la respuesta que vaya dando y los énfasis).
5. Según su experiencia en la Educación de Adultos y las asignaturas impartidas ¿Cree que estas permiten el desarrollo de un sujeto que se vea a sí mismo como un ciudadano activo y crítico?
6. Según sus conocimientos y experiencia ¿Cree que lo impartido por las asignaturas de Formación Instrumental están en concordancia con las necesidades de sus estudiantes?
7. ¿Qué herramientas y/o dispositivos curriculares entrega el MINEDUC para apoyar a los CEIAs y a los y las docentes de EPJA para la enseñanza de las asignaturas? ¿Son utilizados efectivamente y de qué manera?
8. ¿Usted cree que los y las docentes deberían tener distintas metodologías en la sala de clases, a modo de diferenciar entre Educación Regular y Educación de Adultos? ¿Por qué?
9. Según su experiencia y lo que ha logrado percibir de los y las estudiantes ¿Cómo ha percibido la compatibilidad entre sus trabajos, familia y sus estudios? ¿Ha tenido algún impacto?
10. ¿Cuál es el perfil de estudiante que ingresa a la Educación de Adultos?
11. ¿Qué opina sobre la flexibilización del grupo etario que puede ingresar a la EPJA? ¿Por qué?
12. ¿Cuáles son las principales motivaciones que llevan a jóvenes menores de 18 años a ingresar a la Educación de Adultos?
13. ¿Está de acuerdo con que jóvenes menores de 18 años asistan a la Educación de Adultos?
14. ¿Cómo percibe usted la integración de los y las jóvenes que tienen menos de 18 años al CEIA? ¿Qué cosas o acciones le asombraron?
15. Tomando en consideración la población sub-18 años ¿Considera usted que el currículum Regular está acorde a las necesidades de la población juvenil que está en la Educación de Adultos?
16. ¿Cuál es el trato que ustedes otorgan a sus estudiantes, tanto dentro como fuera de la sala de clases, que son menores de 18 años? ¿Podría describirlo?
17. ¿Cuál es el trato que dan sus profesores y profesoras a los estudiantes que son menores de 18 años? ¿Qué situaciones particulares ha visto?
18. ¿Existen actividades extracurriculares que estén enfocadas a los estudiantes de hasta 18 años? ¿Cuáles serían esas? ¿De qué tratan?
19. ¿Usted recomendaría a otra persona de su edad, estudiar en un CEIA? ¿Por qué?
20. ¿Usted recomendaría a otros jóvenes menores de 18 años estudiar en el CEIA? ¿Por qué?

GUIÓN DE ENTREVISTA
PROFESIONAL DIVISIÓN GENERAL DE EDUCACIÓN - MINEDUC

Objetivo General:

Develar las tensiones existentes en cuanto a la pertinencia del currículum de Formación Instrumental de la Educación de Personas Jóvenes y Adultas, respecto a las demandas educativas y sociopolíticas de los y las estudiantes de 14 a 18 años, que asisten a la modalidad regular en un CEIA de la Región Metropolitana.

Objetivos Específicos:

1. Analizar las arquitecturas y estructuras curriculares mediante los Programas de Estudios que son actualmente implementados en los Niveles Medios de la Modalidad Regular de la Educación de Adultos, con énfasis en la Formación Instrumental.
2. Analizar las intencionalidades sociopolíticas imbricadas en el currículum de Formación Instrumental impartido en el Nivel Medio de la Modalidad Regular de la EPJA.
3. Identificar si las asignaturas de Formación Instrumental de la EPJA, poseen un correlato significativo con los contextos socio-culturales y las necesidades propias expresadas por jóvenes de entre 14 a 17 años que asisten a un CEIA de la Región Metropolitana.
4. Caracterizar las tensiones y desafíos socioculturales que experimentan los jóvenes al asistir a un CEIA de la Región Metropolitana.
5. Tensionar teóricamente el concepto *juventudes* desde las construcciones multidisciplinares y epistemológicas contemporáneas, para poder configurarlo como sujeto que es-está en un Sistema.
6. Analizar el posicionamiento de Chile en el contexto mundial y Latinoamericano respecto a la Educación de Adultos, de acuerdo a los antecedentes de evidencias empíricas, convenciones y tratados internacionales sobre la EPJA.

Pregunta de Antecedentes:

1. ¿Cuál es su nombre?
2. ¿Cuál es su formación inicial profesional?
3. ¿Cómo llegó a la Educación de Adultos?, ¿Qué tiene esta área de la Educación que no tiene otra?
4. ¿Cómo llegó al CEIA?
5. ¿Cuántos años de trayectoria tiene en el CEIA?

Preguntas de investigación:

1. ¿Me podría contar cuáles son los propósitos actuales de la Educación de Adultos en Chile?
2. Sobre el Currículo de Formación Instrumental y sus cuatro asignaturas ¿Qué motivo al Ministerio de Educación y al Gobierno de ese entonces a instaurarlas dentro de la Educación de Adultos? ¿En qué se basaron para ello?
3. ¿Bajo qué contexto el gobierno pasado de la Presidenta Michelle Bachelet, promulga el decreto nro. 313 que flexibiliza el grupo etario para el ingreso a la EPJA? ¿Cuál fue la motivación de esto?
4. Según su experiencia ¿de qué manera están llevando a cabo los CEIAs el Currículum Ministerial? ¿Qué procesos ha podido visualizar? (solicitar descripción).
5. ¿Cómo se incorpora la población menor de 18 años en el enfoque de la Educación de Adultos?
6. ¿Cómo se conformó el equipo que construyó el currículo de adultos, tanto de formación regular como de formación instrumental?
7. ¿Qué procesos se llevaron a cabo para la construcción del Currículo actual de Educación de Adultos?
8. ¿Qué criterios se tomaron en cuenta para la incorporación de Jóvenes en las Escuelas de Adultos?
9. Según su apreciación ¿Cuáles son las diferencias existentes entre la Educación de Adultos y la Educación Regular a nivel curricular?
10. ¿Qué herramientas y/o dispositivos curriculares entrega el MINEDUC para apoyar a los CEIAs y a los y las docentes de EPJA para la enseñanza de las asignaturas? ¿Cuál es la función y/o rol de cada uno de estos?
11. ¿Cree que los CEIA están ocupando adecuadamente los textos escolares? ¿Por qué? ¿Podría narrar alguna experiencia?
12. ¿En qué ámbito la EPJA presenta sus mayores retos y dificultades? ¿Por qué?
13. A nivel institucional ¿Se han propuesto instancias de participación activa para que el estudiantado aporte con su perspectiva a la construcción de una Educación de Adultos acorde con las necesidades de la sociedad actual? ¿Cómo cuáles?
14. ¿Cuáles son las principales motivaciones que llevan a jóvenes menores de 18 años a ingresar a la Educación de Adultos?
15. ¿Siente que el Currículum de Adultos es pertinente para los jóvenes menores de 18 años? ¿Por qué?
16. ¿Usted cree que se integran bien los jóvenes menores de 18 años a los CEIAs, tanto en sus aulas como en la institución en sí misma?
17. ¿Cuáles son los desafíos para los docentes el tener a estudiantes menores de 18 años en las aulas, comprendiendo el contexto de Educación de Adultos?
18. ¿Cree usted que los y las docentes están preparadas para desempeñarse en la Educación de Adultos?
19. ¿La Formación Inicial Docente debería hacerse cargo de preparar a los futuros profesores para la Educación de Adultos?
20. ¿Está de acuerdo con que jóvenes menores de 18 años asistan a la Educación de Adultos? ¿O existiría otra posibilidad como que la Educación Regular debería tener instancias de acogida o planes de acción para estos jóvenes?
21. Tomando en consideración a la población sub-18 años ¿Considera Usted que el currículum regular está acorde a las necesidades de la población juvenil que está en la Educación de Adultos?
22. Según sus conocimientos y experiencia ¿Cree que lo impartido por las asignaturas de Formación Instrumental están en concordancia con las necesidades de sus estudiantes? ¿Por qué?