



Educación comunitaria y tradicional para Jóvenes y adultos en Chile

Integrantes: Fernanda Lange Mora

Camila Leiva Herrera

Diego Manriquez Belmar

Profesora Guía: Sofía Druker

Pedagogía en Educación Diferencial, UAHC

ÍNDICE

I Introducción	4
II Problemática	6
III Pregunta de investigación	9
IV Objetivos de investigación	9
IV.I Objetivo general	9
IV.II Objetivos específicos	9
V Marco teórico	9
V.I Capítulo I: Emancipación de la educación	10
V.II Capítulo II: Historia de la educación de adultos en Chile	15
V.III Capítulo III: Educación para personas jóvenes y adultas EPJA	24
V.IV Capítulo IV: Educación comunitaria	28
VI Metodología	33
VI.I Fundamentación	33
VI.II Contexto grupo	34
VI.III Participantes	36
VI.IV Técnicas para recoger información	39
VI.V Estrategias metodológicas	40
VI.VI Metodología para el análisis	42
VII Resultados	45
VII.I Primer nivel de análisis	45
VII.II Segundo nivel de análisis	57
VIII Propuesta	59
IX Conclusiones	64
X Bibliografía	66

XI Anexos	71
XII Agradecimientos	73

I INTRODUCCIÓN

En el proceso de práctica profesional, los integrantes del grupo de investigación participaron en una experiencia de nivelación de estudios para personas adultas, siendo testigos de la falta de instancia de capacitación para el trabajo con personas partícipes de la educación para jóvenes y adultos. Allí se evidencio un histórico abandono al perfeccionamiento de la educación en este escenario, tomando en cuenta que los integrantes de estos espacios de aprendizaje presentan una fuerte necesidad de especializarse en distintos ámbitos que permitan un desarrollo pleno en la sociedad y es de suma urgencia propiciar un aprendizaje que favorezca a esto.

En el presente informe se da cuenta de una investigación respecto a la Educación para Jóvenes y Adultos en Chile en dos contextos educativos, uno comunitario y uno tradicional, focalizada en identificar elementos claves a partir de las perspectivas de estudiantes y profesores respecto a sus experiencias en los diferentes espacios educativos para la posible construcción de una metodología específica para trabajar pedagógicamente con los jóvenes y adultos.

Esta investigación es de tipo cualitativa, ya que se desarrolla a través de una serie de entrevistas y observaciones de campo. Los participantes son estudiantes y profesores de un Colegio de adultos en Puente Alto, correspondiente a la modalidad tradicional en la que se implementa el currículum nacional de la educación formal. También, participan mujeres de la Agrupación Pudahuel propia de la modalidad comunitaria, la cual, no está vinculada con la educación formal ni al currículum educativo, de igual forma cuentan con permisos legales que les permite tener un centro de reuniones.

Para contextualizar, la indagación se realizó bajo una recopilación bibliográfica, donde se describe la construcción del sujeto histórico a lo largo de la historia de la educación de adultos en Chile, definiendo los diversos paradigmas que rigieron a la escuela y sitúan a los sujetos en distintos contextos socioculturales, teniendo importantes consecuencias en el aprendizaje.

Además, focalizamos en los antecedentes históricos de la Educación para Jóvenes y Adultos en Chile, con el fin de analizar de dónde emerge y cómo se ha ido conformando esta, la cual, ha estado marcada por diferentes procesos políticos, sociales, culturales y económicos, los que han influido en los aprendizajes, las estrategias de enseñanza y reestructuración de la educación de adultos.

Se define desde los investigadores la educación comunitaria, esta contempla varios ejes los cuales se toman de distintos autores que describen este concepto. A su vez, se ejemplifican algunos modelos educativos comunitarios dentro de

Latinoamérica, como Chile, México y Cuba permitiendo describir y analizar los objetivos y finalidades de cada uno de estos.

Los datos recolectados aportaron a la identificación de una estrategia de enseñanza-aprendizaje alternativa que contemple ciertos elementos fundamentales para la construcción del aprendizaje en la educación de jóvenes y adultos en Chile y también para otras organizaciones de adultos.

Cabe destacar que para la recogida de información estaba previsto un mes aproximadamente. Las observaciones de los centros y el desarrollo de las entrevistas se vieron interrumpidas por el “Estallido Social” ocurrido en Chile desde el 18 de octubre del año 2019, crisis social que convoca multitudinarias manifestaciones a lo largo de todo el país, provocando la paralización del país entero, y con ello, el cierre de ambos centros de aprendizaje. Por consecuencia, el registro de campo planificado tuvo que ser drásticamente modificado. De todas formas, la investigación nunca perdió el objetivo y se insistió en los centros para poder reunir la mayor información posible.

La investigación recogió datos basados en la observación de comportamientos naturales y respuestas abiertas de los participantes, por lo que el informe es de tipo cualitativo, pudiendo registrar las interpretaciones de las valoraciones positivas y negativas de estos, así encasillar estas categorías permitiendo que fueran definidas y analizadas.

El trabajo de campo desarrollado mediante entrevistas y observación no participante nos permitió reconocer los aspectos valorados positiva y negativamente por estudiantes y profesores respecto a sus experiencias en los distintos espacios educativos. En base a ellos, identificamos ciertos elementos que permitirían sentar algunas bases o criterios, para la adecuación de metodologías educativas alternativas dirigida a los adultos y jóvenes de nuestro país, intentando que en un futuro próximo se puedan llevar a cabo en escenarios educativos formales e informales.

Considerando los resultados obtenidos de la investigación se propone un conversatorio donde las distintas realidades de los escenarios antes mencionados puedan comparar y aportar desde sus experiencias, ideas para elaborar estrategias alternativas de enseñanza. Este parte desde la base de la sensibilización en los participantes entregándoles información de porque se trabaja de la forma que se hace en los marcos de educación. Se parte desde la base del trabajo comunitario como incentivo en la corresponsabilidad que tenemos todos en mejorar estas prácticas. Así, esta propuesta requiere de un fuerte sentido de síntesis de rescatar competencias sustantivas que surgen desde los actores entrevistados y las observaciones realizadas.

III PROBLEMÁTICA

La presente investigación se encuadra dentro del campo de la educación formal e informal de adultos enfatizando en las metodologías de enseñanza que se utilizan y desarrollan en las aulas educativas y agrupaciones. Estas, son vistas desde las valoraciones de docentes y estudiantes, los cuales se han reinsertado al sistema formal de educación o han decidido emprender el camino de un oficio en particular.

Desde los espacios formales y no formales donde se desarrolló la investigación se atribuye que; *La primera se entiende desde un criterio metodológico... lo formal sería lo escolar... referiría a estilos que estructuran la experiencia escolar* (Martín s.f.), por lo que, considera cierta organización y determinaciones para el proceso enseñanza-aprendizaje. Los espacios no formales, desde un criterio metodológico, referirá a espacios que *“se desarrollarían mediante procedimientos o instancias que se apartan en mayor o menor medida de las formas canónicas o convencionales de la escuela”* (Martín, s.f., p.3).

A raíz de nuestro estudio bibliográfico, hemos observado que históricamente los modelos tradicionales de enseñanza que son utilizados en la educación formal afectan de manera directa en cómo se imparten las metodologías en las escuelas para adultos, teniendo un claro resultado en los aprendizajes de estos. En consideración a esto el autor Michael Aple (2001), basándose en el trabajo de Power et. al (1994), señala que : *“en lugar de conducir a la capacidad de respuesta y la diversificación del currículo, el mercado competitivo no ha creado mucho que sea diferente de los modelos tradicionales tan firmemente arraigados en las escuelas de hoy”* (Michael Aple, 2001, parr. 18).

En esta investigación, si bien se destaca el rol del Estado en el desarrollo de políticas educativas para educación de adultos, se debe considerar que los textos abordados señalan que el modelo neoliberal mantiene una hegemonía de enseñanza-aprendizaje marcada por la inequidad, la segregación y la falta de pertinencia de estos modelos educativos, en el contexto sociopolítico y cultural del Chile del siglo XX hasta la actualidad. En torno a esto, el investigador M. Crossley expresa que *“...ahora es cada vez más difícil comprender la educación en cualquier contexto sin referencia a las fuerzas globales que influyen en la política y la práctica.”*(M. Aple, 2001, parr. 7). Quien define de mejor forma esto, es Paulo Freire, que a pesar de que estos aportes resultan de un análisis pasado de la educación, es pertinente señalar que aquellas prácticas aún forman parte en la educación de adultos, haciendo referencia a una concepción “Bancaria” de la educación, señalando que:

Tal es la concepción “bancaria” de la educación, en que el único margen de acción que se ofrece a los educandos es el de recibir los depósitos, guardarlos y archivarlos... Educadores y educandos se archivan en la medida en que, en esta visión distorsionada de la educación, no existe creatividad alguna, no existe transformación, ni saber. (López, J. O., 2008, p.52)

Además, en el campo de educación de adultos se destaca, a través de varias investigaciones, que la desigualdad y marginación social son factores para considerar en cuanto a la práctica de metodologías efectivas. Navarro (2004) expresa que, históricamente la EPJA presenta escenarios de exclusión y vulneración los que consigo traen experiencias de deserción escolar.

Un estudio llamado: *“La educación de adultos en Chile desde el estudio de relatos docentes”* hecho por Javiera Navarro Cheuquian, muestra a través de la experiencia de un docente en particular que, desde la visión de que la sociedad cambia permanentemente, la pedagogía debe ser *“dialéctica, forjada y reformulada constantemente a través de la acción interpretativa de los protagonistas”*. (Navarro, 2014, p. 108)

Desde el contexto de desigualdad, segregación y falta de un modelo más atinente a las necesidades de esta población, es que planteamos el problema de esta investigación el cual recae en que no existe una metodología específica para trabajar pedagógicamente con adultos que considere sus perspectivas y puntos de vista.

Es por ello, que esta investigación entiende la educación desde la acción participativa y democrática, para generar una enseñanza-aprendizaje significativo en la educación de adultos, ya sea, en contextos comunitarios o tradicionales. En el entendido que consideramos que la educación es un mecanismo integral, de unidad y desarrollo, considerando que no solo debe estar guiada por aspectos neoliberales de la sociedad, *“sino que es un ejercicio democrático legitimar también otras iniciativas educativas que emergen desde la ciudadanía, como respuesta a los desafíos históricos que impone la estructura social.”* (Gacitúa, 2016, p. 13).

Es importante como investigadores hacer este estudio involucrando a los actores que participan directamente en los espacios de aprendizaje formales e informales, ya que *“En este sentido se evidencia cierto acuerdo en reconocer que la educación para adultos surge, en primera instancia, como una necesidad de integrar socialmente a este sujeto”* (Biron, Cruzat, Fonseca, Olivares & Oporto, 2016, p.13). De esta manera, se involucran como sujetos políticos, siendo partícipes de las decisiones y acciones de su propio aprendizaje, independiente del contexto en el cual se desarrollan. Cuando esto no se toma en cuenta impacta en los procesos de

enseñanza-aprendizaje. Es por ello que se debe intencionar una participación democrática en educación, como afirma White (1999): *“Así como no se aprenden la biología, las matemáticas, a leer o escribir por el solo hecho de estar en el mundo, tampoco se aprende a vivir en democracia...Se requiere intencionar deliberadamente este aprendizaje”*. (Leiva, 1999, párr. 3)

Por otra parte, es necesario afrontarlo mediante soluciones que deben ser atendidas con una mirada inclusiva e integral, que dé espacio a los diferentes contextos de los que provienen los sujetos. Nuestra investigación pretende así reconsiderar, redefinir y sobre todo resignificar nuevos elementos para la creación de estrategias adaptadas a las necesidades de los sujetos que garanticen el acceso, la participación, herramientas y por, sobre todo, una idea liberadora de la práctica educativa. Cabe recalcar, que esta labor converge la participación de todos los actores educativos, en el entendido que los educandos también cuentan con un saber que corresponde a su propio capital cultural y por tanto, pueden enseñar o aprender en un contexto de educación formal o comunitario. Es por este motivo que consideramos importante la relación que se establece en los dichos de P. Freire, enfatizando una relación horizontal entre educador y educando, señalando que *“... nadie educa a nadie —nadie se educa a sí mismo—, los hombres se educan entre sí con la mediación del mundo.”* (Sánchez, S. 1974, p.35).

Esto propicia a investigar dimensiones que consideramos determinantes en el proceso de un aprendizaje significativo dirigido a los adultos, dado que no sólo estos serán conscientes del curriculum dispuesto por el gobierno, sino que desde su propio saber y de la interacción con los demás (intersubjetividad), pueden proponer y elaborar nuevas estrategias a fin de dar soluciones a las necesidades comunes e individuales desde una concepción humanitaria. En concordancia con esto, consideramos importante dar paso a nuestra investigación, lo que señala Biron et al. (2016), que actualmente para la educación para jóvenes y adultos:

“...se debe reconocer el valor e importancia de continuar el proceso de aprendizaje de forma indefinida, pero no como un sustituto de la escuela, si no como una oportunidad educativa superior, superior en el sentido de que el adulto no busca el aprendizaje por motivos artificiales de organización académica, si no, por un deseo personal de saber y enriquecerse en base a sus experiencias.” (p.13)

IV PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN

¿Qué elementos de la experiencia educativa de jóvenes y adultos en contextos de educación tradicional y comunitaria podrían ser considerados para la construcción de una metodología específica para ambos espacios de enseñanza?

V OBJETIVOS DE INVESTIGACIÓN

V.I Objetivo General:

Identificar elementos claves para la construcción de una metodología específica para la educación de adultos, a partir de las perspectivas de estudiantes y profesores respecto a sus experiencias en espacios de educación formal y comunitaria.

V.II Objetivos específicos:

- Describir las principales características del funcionamiento cotidiano del espacio de educación formal (escuela Puente Alto) y del espacio comunitario (agrupación Pudahuel).
- Describir los elementos valorados positiva y negativamente por profesores y estudiantes respecto a sus experiencias cotidianas en el espacio comunitario y de educación formal.
- Comparar los elementos valorados positiva y negativamente por los estudiantes y profesores de la educación comunitaria y tradicional.
- Proponer dimensiones para una metodología alternativa en educación de jóvenes y adultos, a partir de la sistematización de los elementos identificados, compartidos y de mayor relevancia en la educación de jóvenes y adultos en ambos contextos seleccionados.

VI. MARCO TEÓRICO

El siguiente apartado cuenta con cuatro capítulos bibliográficos, los que aportaron a la identificación de ciertos elementos para la construcción de una metodología específica de enseñanza.

Es por ello, que en el primer capítulo se describe la construcción del sujeto histórico a lo largo de la educación en Chile. En segundo lugar, se analiza de dónde emerge y cómo se ha ido conformando la Educación de Jóvenes y Adultos en el país.

Así, el tercer capítulo se define desde los investigadores a la educación comunitaria, los cuales toman distintos autores que describen este concepto y, además, ejemplifican algunos modelos comunitarios de Latinoamérica.

Finalmente, se describe el funcionamiento actual de la Educación para Jóvenes y Adultos en Chile (EPJA), para conocer e indagar tanto aspectos curriculares como metodológicos.

VI.I Capítulo I: Emancipación de la educación:

Para el desarrollo de este capítulo, es necesario hacer una revisión de los hechos históricos que han marcado los inicios de la educación en Chile, involucrando aspectos políticos, sociales y económicos, que sin lugar a duda tienen grandes consecuencias en la educación.

La historia de la educación se remonta a los orígenes de Chile como nación independiente. El mestizaje, da origen a una categoría social que es considerado “tierra de nadie”. De acuerdo a Gabriel Salazar (2014) *“los mestizos no tienen nada, no tienen territorio propio..., no tenían memoria de nada para atrás..., no tenían lenguaje propio”* (La copia Feliz del Edén, 2014.). Los mestizos deben así validarse en la sociedad de esta patria naciente y desde ahí construir los cimientos de esta nueva y emergente clase social. Respecto de esto Quijano (2000) afirma:

...la codificación de las diferencias entre conquistadores y conquistados en la idea de raza, es decir, una supuesta diferente estructura biológica que ubicaba a los unos en situación natural de inferioridad respecto de los otros. Esta idea fue asumida por los conquistadores como el principal elemento constitutivo, fundante, de las relaciones de dominación que la conquista imponía. Sobre esa base, en consecuencia, fue clasificada la población de América, y del mundo después, en dicho nuevo patrón de poder. (Quijano, A., 2000, p.202)

Es en este complejo contexto que la población mestiza debe luchar por adaptarse y enfrentar el desafío de tomar un lugar de sujetos en esta sociedad, *donde la segregación y la diferencia de clases se hizo parte de la cultura, “desde el siglo XVII los mestizos pasaron a formar parte del mundo popular, urbano y campesino, segregados por un orden social atravesado por el contrapunto bastardía/legitimidad —bastardía como estigma de origen que debía ser olvidado, y que reforzó el ocultamiento del origen indígena y la tendencia al “blanqueo”, sin encontrar tampoco lugar en una sociedad como la mapuche en la que la descendencia se basaba en el linaje y la perpetuación”.* (Waldman, 2003, párr. 14)

Desde esta concepción de pueblo es que podemos considerar que la codificación de las características fenotípicas ya sea de los conquistados o conquistadores, establecía una categoría social de la población. En consecuencia,

“los blancos”, se denominaron la clase dominante y los negros o indios, como la clase dominada, lo que provocó la distribución social y económica de estos en el país. Respecto a esto, Quijano (2000), argumenta:

“Desde entonces se ha demostrado ser el más eficaz y perdurable instrumento de dominación social universal, pues de él pasó a depender inclusive otro igualmente universal, pero más antiguo, el de género: los pueblos conquistados y dominados fueron situados en una posición natural de inferioridad y, en consecuencia, también sus rasgos fenotípicos, así como sus descubrimientos mentales y culturales. De ese modo, raza se convirtió en el primer criterio fundamental para la distribución de la población mundial en los rangos, lugares y roles en la estructura de poder de la nueva sociedad.” (Quijano, A., 2002, p.203)

En este contexto surge la necesidad de implementar una educación acorde a los lineamientos políticos de aquella época, respondiendo al nuevo orden social, que se expresaba en la separación de clases sociales. (Cruzat,1997; Tironi, 1997)

En este contexto del nuevo orden social, los principios y desarrollo de la educación estuvieron centrados en la elite e intelectuales de la época, quienes instauraron escuelas coloniales donde se enseñaban a leer y escribir, influenciados por los valores cristianos. De esta manera, coincidieron *en que la educación del pueblo era fundamental para responder a las demandas del sistema capitalista y legitimar el nuevo orden político que instauró la República. Los entendidos se dividieron al momento de definir a quiénes debía estar orientada la enseñanza y qué contenidos debía reproducir*”. (Archivo Nacional de Chile, s.f., párr.1)

Precisamente para atender las necesidades educativas de esta élite, en el año 1813, se fundó el Instituto Nacional, considerado como el destino de aquellos hombres que contaban con el privilegio de acceder a una educación secundaria. Al respecto Egaña afirma: *“...Allí debe haber talleres y maestros de todas las artes principales, incluso la agricultura, catedráticos, máquinas y libros de todas las ciencias y facultades desde las primeras; magistrados y superiores que dirijan las costumbres. A más de los pupilos de artes y ciencias sostenidas por el colegio, habrá enseñanza pública para todos los ciudadanos que concurran...”* (Campos, 1960, pp. 9 –10).

A medida que se conforma la concepción de un Estado Nacional en Chile, se instala la idea de que la educación es un ente transformador posibilitando el desarrollo de nuevas políticas que cimientan esta nueva república. Bajo estos procesos nace la interrogante de ¿a quién vamos a educar?, considerando que existe un grupo de ciudadanos, la mayoría analfabeta, que serán educados con la finalidad de ser disciplinados y cumplir con el perfil de “buen” ciudadano. Por el contrario, se encuentran los ciudadanos- la mayoría burgueses-, beneficiados de

una educación mayoritariamente humanista considerados intelectuales de la época, encargados de sostener y dirigir al Estado. (Orellana, 2014)

En consecuencia, la educación en el inicio de siglo toma un carácter sumamente elitista y segregador, instaurados por el republicano Andrés Bello, que recoge ideales inspirados del movimiento de la ilustración proveniente de Europa, para la implementación de un modelo educativo en el país. Esto se traduce en que, si bien el acceso a la educación es universal, existe una educación para pobres y otra para ricos, tal como afirma Bello en sus dichos:

No todos los hombres han de tener igual educación, aunque es preciso que todos tengan alguna, porque cada uno tiene distinto modo de contribuir a la felicidad común. Cualquiera que sea la igualdad que establezcan las instituciones políticas, hay sin embargo en todos los pueblos una desigualdad, no diremos jerárquica (que nunca puede existir entre republicanos, sobre todo en la participación de los derechos públicos) pero una desigualdad de condición, una desigualdad de necesidades, una desigualdad de método de vida. A estas diferencias es preciso que se amolde la educación para el logro de los interesantes fines a que se aplica. (En Zemelman & Jara, 2006, p. 20)

De esta manera, la construcción de la educación se enmarca bajo un paradigma elitista, segregador y mercantil, teniendo como consecuencia una dualidad que genera las desigualdades de condiciones en la vida de las personas. A partir de este contexto, se llevó a cabo la creación de la Constitución del año 1833, la cual, instaura ciertas normativas legislativas y fija ciertas bases respecto a la enseñanza, algunas de ellas establecen que “*la educación pública es una atención preferente del estado*”, donde se creará un plan general de educación nacional y existiría una superintendencia que estará a cargo de “*la inspección de la enseñanza nacional*”. (MINEDUC, 2017.)

Durante el período 1840-1860, el Estado chileno optó por un sistema conservador que veía en la educación una forma de reproducir el orden social: enseñanza primaria para el pueblo y secundaria para los privilegiados. Sólo hasta entrado el siglo XX, se da lugar a la implementación de las escuelas primarias en los sectores populares de sectores urbanos, marginando a población rural. En el año 1860, se implementa la Ley general de instrucción primaria, que busca implementar contenidos básicos como la lectura, la escritura y la aritmética. (Archivo Nacional de Chile, s.f.)

En 1860 existieron 486 escuelas con 23.883 alumnos, mientras que el año 1900 existen 1.547 establecimientos primarios y la matrícula aumenta a 111.410 educandos. Entre los años 1900 y 1915, se crearon 263 escuelas primarias. Sin

embargo, pese al aumento de la cobertura, el analfabetismo en Chile alcanza 60% en el año 1907. Durante el año 1920, se promulga la Ley de Educación Primaria Obligatoria, la que asegura la gratuidad de la educación primaria fiscal para toda la población y establece su obligatoriedad. Con esta Ley, el rol y funcionamiento de las escuelas primarias se orientó hacia una satisfacción integral de las necesidades de los alumnos. (Labarca, 1939, p. 236).

En el año 1880, se lleva a cabo un proceso que genera un cambio en el modelo, que nace del resultado del desarrollo de los llamados congresos pedagógicos, dejando atrás el paradigma de la educación regida por el cristianismo y la aristocracia para avanzar a un modelo educacional que es administrado y centralizado por el Estado, que busca fortalecer la institucionalidad de la escuela, como un soporte básico del sistema educativo, dando énfasis a los métodos pedagógicos, consolidando así el paradigma tradicional de enseñanza. (Memoria de Chile: Biblioteca Nacional, s.f.)

Respecto a las normativas dictadas, podemos precisar que *“La Constitución de 1833 - que regiría hasta 1925 - reconoció la libertad de enseñanza y, al mismo tiempo, asignó al Estado una fuerte responsabilidad en el desarrollo y supervigilancia de la educación nacional” (sistemas educativos nacionales)*. Asimismo, establece un plan general de educación, el cual, fijará ciertos saberes, dando paso a los contenidos, métodos de enseñanza y algunas “reglas” que contribuirían a la estructuración del modelo educacional. (MINEDUC, 2017)

Es posible evidenciar que desde los inicios la educación ha seguido un lineamiento político, que no han dado respuesta a la contingencia social en la que se desarrolla en país, creando propuestas bajo un modelo que se reconoce desde una cultura católica-occidental y obvia, las identidades de los sujetos, demostrado en las asignaturas enseñadas y la finalidad que tenía la acción de educar. Al respecto, Salazar (2014), señala:

Nuestro sistema educativo siempre ha tratado de educar a los chilenos en cultura que no es chilena, (...) pero la educación no solo consiste en transmitir ciencia sino que consiste en transmitir cultura y capacidades a los pueblos para que resuelvan sus problemas locales, para que aprendan sus problemas locales y aprendan a resolver sus problemas locales y es una cultura que no necesariamente se deriva a las ciencias generales (...) Entonces, por eso la educación chilena nunca interpretó la realidad del pueblo mestizo y no los preparó para ... resolver los problemas de la vida real que llevaban, vida marginal...(La copia feliz del Edén, 2014)

Podemos afirmar así, que la educación siempre ha vivido en crisis y constantes momentos de tensión con lo que refiere la clase social más baja,

generando una gran distinción con la clase dominante, Francisco Antonio Encina, afirma que:

La historia de Chile durante este período es una, si se la escribe sobre la base de los documentos oficiales, como lo hicieron los historiadores del siglo XIX, y otra muy distinta si se enfoca en la realidad. Este dualismo se acentúa en la historia de la enseñanza. Los empeñosos esfuerzos de los gobiernos por transformar y extender las diversas ramas de la enseñanza se representan, ante el criterio histórico de hoy día, como una pirotecnia de leyes, decretos y medidas que murieron antes de tocar la realidad, o quedaron latentes en espera de mejoras. (Campos, 1960, pág. 10)

Con relación a los dichos de Encina, se establece que las consecuencias de un régimen republicano han influido de manera transversal en la estructuración de la sociedad, caracterizada por ser altamente elitista y segregadora, donde se evidencian claramente una distinción de clases sociales, donde la más alta es la clase dominante y establece normativas en base a los intereses propios de su estatus, generando una hegemonía de la clase dominante sobre la dominada. Asimismo, Quijano (2000), afirma: *“Históricamente, eso significó una nueva manera de legitimar las ya antiguas ideas y prácticas de relaciones de superioridad/inferioridad entre dominados y dominantes”* (Quijano, 2000, p.203)

Vale mencionar, que a mediados del siglo XIX algunas mujeres pertenecientes a la clase privilegiada ya se habían incorporado a la educación. Sin embargo, la enseñanza de las mujeres, aparte de contemplar asignaturas como matemáticas, lectura y escritura, prioriza ramos enfocados en la economía doméstica y era sumamente moralista, ya que enfatiza las buenas costumbres religiosas católicas y el “buen perfil de la dueña de casa”. (La copia feliz del Edén, 2014)

Asimismo, la incorporación de las mujeres en la educación tenía como objetivo la reproducción del conocimiento basado en las buenas costumbres, la moral y la religión, con la finalidad de que las mujeres de la clase social más baja cumplieran con el perfil de una servidumbre obediente y disciplinada, capaz de responder a las exigencias moralistas y religiosas de estos años. Respecto a la educación de éstas, Campos señala: *“ensanchar el estrecho marco de la enseñanza femenina, circunscrita a la alta clase social, y llevarla al pueblo”* (Campos, 1960, p. 12). Este fin moralista de la educación en las mujeres sigue siendo primordialmente el buen manejo del hogar, hasta prácticamente la década de los 70 (Montecinos, 2014.)

Dentro de los hechos históricos que acontecen la educación del país, la década de 1840 es conocida como la época fundacional del sistema de instrucción

pública en Chile, donde se crea la Universidad de Chile y la escuela normal de preceptores (Ponce de León, 2015). También, en 1860 se crea la Ley Orgánica de Instrucción Primaria, la cual establece que ésta es pública, ya que es estatal y gratuita para todos los niños, asimismo, fija una escuela de niños y otra de niñas por cada localidad con cada 2000 habitantes.

Durante el siglo XIX y los principios del siglo XX, la educación fue marcada por varios hechos importantes, como la creación de los primeros establecimientos para personas en situación de discapacidad, la creación de la educación parvularia, la incorporación de la mujer a la universidad, la creación de la ley de educación secundaria y superior, y la creación de colegios mixtos y algunas universidades como el Instituto Pedagógico, que tenían la finalidad de formar docentes (Revista de Educación [REVEDUC], 2017). También, se establece la Ley de Instrucción Primaria Obligatoria, la cual, fija una obligatoriedad de cuatro años de instrucción primaria entre niños de siete y trece años de edad, teniendo como consecuencia una mayor cobertura de enseñanza y una disminución en la tasa de analfabetismo en la población (Revista de Educación [REVEDUC], 2017). A partir de estos hechos, podemos evidenciar como la educación se iba asentando cada vez más en el país, formando un eje importante del desarrollo de la ciudadanía.

Es así como mediante la construcción de la república independiente de Chile, se desarrollaban diferentes problemáticas, referentes a los procesos económicos, las condiciones de vida que desarrollaban los sujetos, la clase trabajadora que cada vez aumentaba más en el país, el trabajo, la educación, la salud, era la llamada cuestión social. (Cruzat,; Tironi, 1997).

Este período fue marcado por el aumento significativo del proletariado y los procesos de industrialización. Asimismo, se distinguía la clase dominante y había un aumento de los sectores medios. En consecuencia, el país aumentaba la desigualdad, visible en las condiciones de vida que llevaban las personas y en el aumento de pobreza, lo que obstaculiza el desarrollo social ya que, según Tironi (1997), *“La pobreza, y la pobreza, en grado excesivo sobre todo, impide todo progreso”* (p.169)

VI.II Capítulo II: Historia de la educación de adultos en Chile

Para dar cuerpo a esta investigación, nos debemos remontar al período de conquista y colonia, el enseñar a los adultos a leer y a escribir estaba guiado por la necesidad de los gobernantes españoles de cristianizar y preservar la cultura hispánica entre sus descendientes y los indígenas. Por lo tanto, se busca evangelizar y acercar al hombre a Dios, mientras que de parte de los adultos surge

la necesidad de adaptarse al proceso de desarrollo nacional que se vive en la época. Siendo este el primer objetivo de la educación, bajo los ideales republicanos y liberales de aquella época. Acuña, Balcázar, Barra, Bascuñán, Córdova & Figueroa (1990), señalan: *“En el período de la Independencia se observa una especial preocupación de los padres de la patria por enseñar a leer y a escribir a su pueblo”*.(p. 47).

En este contexto la alfabetización de la mano de la evangelización fue el pilar inicial para otorgar acceso a la educación de adultos, donde la integración de nuevos patrones culturales propios de la colonización permite dar un lugar de sujeto social, político y espiritual. De acuerdo a lo anterior, Ramírez (1944) señala:

Hay un hecho que ilumina el tema de la educación de adultos y que la explica desde el punto de vista tanto sociológico como social: todo período histórico se ha ido caracterizando por el llamado “espíritu” de la era. Esto es: ciertas creencias y modos de pensar, ciertas actitudes y valores, denotan el carácter de un período. Ahora, cuando profundas transformaciones aparecen, cuando intensos cambios sociales están tomando camino, aparece la necesidad de un reajuste espiritual. (Loyola, 2013, p. 177)

A principios del siglo XX, la industrialización, el aumento de la población, junto a los cambios políticos y sociales, generan la aparición de las denominadas clases sociales y por ende un cambio en el lugar del sujeto en la sociedad. Según enuncia nuestro autor de referencia: *“...trajo como consecuencia el crecimiento de la población, urbana a expensas de la población rural, la aparición de nuevos grupos, como la clase media y el sector obrero, y su incorporación a la vida social y política.”* (Acuña, 1990, p. 10)

Este período coloca al sujeto en un lugar en este mercado emergente, donde debe competir con sus pares para optar a un lugar en la sociedad y en el mejor de los casos llegar a ser parte de las elites sociales. Entonces ya no basta con aprender a leer, escribir y sumar, si no que se requiere de mayor instrucción que la sociedad de aquellos años demanda, conforme a las exigencias de la situación económica, política y social que emergen en el país del nuevo siglo, dejando atrás patrones de enseñanza de carácter colonial y feudal y dando paso a un nuevo modelo más atinente a necesidades de la sociedad de aquella época.

Es necesario precisar que los avances de parte del estado en la educación de adultos surgen expresamente, por los altos niveles de analfabetismo en el país en el siglo XIX, donde diversos grupos políticos y sociales comprendieron que este no era solo un problema cultural, sino que además, económico y social, considerando al analfabetismo como factor coadyuvante de la pobreza, estancamiento e injusticia a gran parte de la población chilena (Acuña et al,1990) Siguiendo a Acuña et al (1990): *“Estas nuevas tendencias influyeron a comienzos del siglo XX en la*

estructura política y social de Chile, cada vez es más evidente que el Estado desempeñaba un nuevo papel arbitrar los medios y solucionar los múltiples y profundos problemas que afectan la nación”. (Acuña et al, 1990, p. 11)

Es por ello que se hace necesario el desarrollo de políticas públicas en educación que permitan a los sujetos adquirir conocimientos elementales que son vistos en la educación primaria. Para esto fue necesario un impulso educativo que afronte esta situación, lo que se traduce en la formalización de la Ley de Instrucción Primaria Obligatoria 65 (Decreto 5991) dictada el año 1920, en la que se establece la provisión de la Educación de Adultos a ambos sexos.

En este contexto, las escuelas primarias para adultos adoptarán dos formas: Las Suplementarias, para aquellos adultos alfabetos que necesitan terminar la educación primaria, que además incluía el aprendizaje de un oficio manual y la Complementaria, para aquellos adultos analfabetos en la que se otorgaba la posibilidad para el aprendizaje de un arte u oficio. (Acuña et al, 1990, pp.64-65)

Consideramos que esto marca un hito en la historia de la educación, no sólo porque prevalece el enfoque de género, sino porque además permite nuevas alternativas que otorgan continuidad y acceso a la educación dirigida a adultos, impartiendo las asignaturas propias del currículo formal y desarrollando nuevas estrategias educativas de carácter técnico, manual y en oficios calificados, dando respuesta así a las exigencias de una sociedad en pleno desarrollo de la industrialización, por lo que se requería contar con mano de obra calificada.

Considerando lo anteriormente expuesto, haremos referencia a los principales problemas de escuelas nocturnas, las cuales fueron relevantes, ya que, permitía que las personas que asistían pudieran complementar el trabajo con los estudios. Esto fue reportado en el año 1944 por el historiador Hernán Ramírez, el cual visualiza las principales problemáticas de aquellos años:

Tabla N°1: Síntesis de la problemática de la EPJA 1944 por Hernán Ramírez

En lo administrativo	Privatización de la educación de adultos No cuenta con organismos supervisores
----------------------	---

En lo económico	El Estado es quien subsidia a las instituciones particulares Los estudiantes deben costear pago de matrícula y mensualidad
-----------------	--

Fuente: Loyola, M. (2013). Educación de Adultos en Chile: Texto inédito de Hernán Ramírez Necochea. Revista Izquierdas, (16), 175-197.

Debido a los factores que señala el autor, donde demuestra las falencias de los centros nocturnos de estudios, durante el año 1940, presenta al Ministerio de Educación un reporte, con la finalidad de proponer a las autoridades las siguientes medidas que ayudarán a mejorar estas escuelas:

1. Una organización del sistema de educación de adultos, en un nivel secundario, realizado por el Estado (Ya que ésta, se encontraba en manos de privados)
2. Entregar a estas escuelas un currículo más adecuado, lo que significa su simplificación y la inclusión de cursos vocacionales.
3. Establecer el periodo de trabajo entre septiembre (a inicios de la primavera) y junio (a finales del otoño) para los liceos nocturnos.

Estas propuestas al cambio, son bien recibidas por parte de las autoridades, sin embargo, al implicar cambios profundos en la estructura del sistema educativo, la influencia de educadores contrarios a estas reformas, representan un obstáculo para llevar a cabo nuevas prácticas (Loyola, 2013). El autor afirma que:

“A pesar de ello, en el mismo año 1940, el Ministro de Educación, bajo presión del Presidente, expidió un decreto que establecía la creación de “escuelas complementarias, cursos de extensión cultural y cursos de especialización técnica para trabajadores, artesanos, y empleados en general.” La gente a cargo de los liceos nocturnos, están tratando de transformar los liceos en las escuelas referidas en este decreto, de modo de ser reconocidas como tales”. (Loyola, 2013, p.190)

Desde 1939, las escuelas técnicas y sus derivados imparten cursos y talleres educativos para poder establecer en el adulto entrenamiento vocacional. Ya en 1942, al estar establecido bajo parámetros legislativos el tema de escuelas complementarias, cursos de extensión cultural y cursos de especialización técnica, se generan más instancias educativas con el fin de nivelar o complementar estudios y conocimientos elementales que permitan a los adultos acceder a la vida laboral.

Un ejemplo de estos es *“cuando la Corporación de Fomento establece nuevas industrias, un paso previo es el entrenamiento del personal en el uso de las nuevas técnicas.”* (Loyola, 2013).

Este proceso de ajuste dirigido a trabajadores, marcará en Chile un antes y un después en la educación de adultos, ya que se considera necesario generar nuevas condiciones técnicas y educativas óptimas, por la industrialización que se vive.

En el año 1944, la Educación de Adultos es complementada por parte del estado, gracias a la creación de las “Escuelas Ambulantes”, con el fin de erradicar el analfabetismo y capacitar técnicamente a los desertores del sistema educativo. Tenía las características de: *“...Una escuela primaria que desarrolló su acción por temporadas y en forma rotativa en campos y ciudades, especialmente donde no llegó la atención de las escuelas permanentes, de acuerdo con disposiciones especiales dictadas por la Dirección General de Educación Primaria...”* (Acuña et al, 1990, p.70). Cabe destacar, que las disposiciones a las que refiere este autor, contemplan el contexto cultural y político de la época, propiciando un aprendizaje a los adultos de manera que éstos estén activos en su propia cultura, capacidades y necesidades. Esto se evidencia en algunos artículos dictados por la dirección general de educación primaria, los cuales dictan:

- “[La escuela ambulante]...ejerce su acción cultural en forma rotativa en un barrio población o sector de una ciudad...”
- “Los directores levantarán antes de iniciar sus labores docentes un censo de adultos analfabetos de un barrio población que se les hubiere designado con especificación de sus domicilios edades estado civil profesiones u oficios establecimiento en que trabajan tiempo disponible para su instrucción otros datos que a su juicio sirvan para formar conciencia sobre su condiciones familiares económicas y sociales.”
- “Para los efectos de su instrucción los analfabetos se atenderán individualmente en su propio domicilio o bien por grupos en casas.” particulares escuela vecinas anexos de fábricas sindicatos o sociedades obreras”

En el caso de los profesores, es posible evidenciar en los artículos dictados que se les otorga cierta libertad para poder llevar a cabo sus prácticas educativas:

- “Los profesores aprovecharán las ocasiones favorables para dar a sus alumnas nociones de higiene leyes sociales deberes y derechos cívicos historia geografía de Chile.”

Cabe señalar, que si bien el Estado es quien debe velar por cumplir con este nuevo desafío en materia de educación dirigida a adultos, este resuelve de manera parcial entregar esta tarea a instituciones privadas a fin de cumplir con los objetivos dictados en el año 1920. De forma positiva, esto aumenta la oferta en educación dirigida a adultos. Según los datos expuestos por Acuña et al, (1990): “... .La matrícula de la Educación Básica de Adultos, que en el año 1920 era sólo de 575 alumnos...y en 1942 alcanzó a 11.726...El aumento de la matrícula se debe a una doble acción.... por un lado el mayor gasto estatal en este tipo de educación y por otra, la incorporación de la educación particular” (p.67).

La relación de matrícula y asistencia por tipo de dependencia de los establecimientos de adultos en el año 1939, puede ser visualizada en la siguiente tabla:

Tabla N°2: Escuelas Nocturnas

	Nro. de escuelas.	Matrícula.	Asistencia
Fiscales.....	43	2.857	1.904
Particulares.....	88	3.687	3.710
Total	133	8.840	5.731

Fuente: Labarca, A., (1939) Historia de la enseñanza en Chile

La autora expresa que le llama la atención “...que los esfuerzos particulares en esta materia, casi duplica a los del estado” (Labarca, 1939, p.138), pero además se puede inferir según los datos expuestos, que si bien existe más acceso a la educación de adultos, se expresa un porcentaje importante de inasistencia, lo que puede resultar en una alta deserción escolar de esta población. Para sustentar nuestra reflexión, hacemos referencia a lo expuesto por Ramírez (1944):

“En 1941, en el Liceo Federico Hanssen, de 650 estudiantes, sólo 350 tuvieron la oportunidad, después del trabajo filtrador de fin de año, de rendir

exámenes, y de estos 350, el porcentaje de reprobación fue del 20%. Esto es, el 43% de los estudiantes pueden tener éxito, siendo el total de reprobación del 57%. En otras palabras, el carácter selectivo de las escuelas secundarias diurnas, presente en los liceos nocturnos, es la característica más perturbante. Por tanto, una buena parte del entusiasmo y duro trabajo de los estudiantes y profesores, se pierde". (p.189)

Es evidente que las decisiones que el Estado adopta son ineficientes y no concretas, ya que no crea planes ni programas firmes y sistemáticos, para combatir el problema del analfabetismo, analfabetismo funcional y de los adultos que quieran concluir la enseñanza primaria y secundaria, sin mencionar los adultos que quieran ingresar a la universidad. (Labarca, 1939)

Por otra parte, es posible señalar que la privatización educativa dirigida a los adultos, preserva un modelo de enseñanza-aprendizaje tradicional propio de la sociedad del siglo XX. Asimismo, afecta en la educación de adultos, porque los fundamentos sociales para implementar este sistema educativo, allana el paso a la formación y conservación de una élite proveniente de un pasado aristocrático, mientras que la posibilidad de generar en la sociedad una educación que abarque los principios de una democracia cultural, se ve disminuida.

Lo anterior es expuesto por Ramírez (1944) quien entiende esta problemática en relación a la educación de adultos, haciendo referencia a la creación de las escuelas nocturnas promulgadas gracias a la ley de instrucción primaria, y la forma en que ésta reproduce características propias de la división social de finales del siglo XIX y comienzos del XX. Para el autor estas escuelas representan:

un sistema selectivo y antidemocrático que deriva del impacto de factores socio-económicos. Tenemos un sistema que apunta a la construcción de una aristocracia. Un principio fundamental ha sido olvidado: el principio de que la educación debe ser un instrumento adecuado hacia el mejoramiento de la sociedad. (Loyola, 2013, p.187)

Respecto de lo expuesto anteriormente, consideramos que las características del modelo político, social y económico de este contexto histórico no sólo perpetúan la inequidad, sino que además dan paso a la segregación en la educación. Esto se fundamenta gracias a los antecedentes existentes en la época, que señalan que en las regiones donde existe mayor acumulación de capital, se presenta una mayor tasa de alfabetización. Un ejemplo de ello ocurre en el norte del país, donde se dinamiza la economía gracias a la explotación de las salitreras, lo que genera un desarrollo económico que permite mejorar las condiciones de vida y con ello el acceso a la educación y aumento del capital cultural durante la época de auge de la economía. En contraparte, en los sectores rurales donde aún prevalecen sistemas de dominios como los latifundios o que se encuentran alejados del desarrollo

urbano, presentan los mayores índices de analfabetismo y consigo un retraso en avances educativos tanto para la educación general como para la educación de adultos. (Loyola, 2013)

Es importante mencionar dos desafíos para la educación, los cuales son transversales a la época en que nos situamos. En primer lugar, Hernán Ramírez (1944), señala que *“la educación tiene la responsabilidad de resolver algunas consecuencias provenientes de su mismo proceso de aplicación”* (p. 181), aquí se entiende la deserción escolar temprana y la labor del estado en la solución de los futuros adultos analfabetos y analfabetos funcionales. En segundo lugar el autor, menciona que *la educación tiene la responsabilidad de preparar a personas conscientes y capaces de adaptarse a los cambios que el país está experimentando”* (p.181), considerando el hecho de que el estado debe comprometerse a realizar nivelación y complementación de contenidos elementales, así como propiciar perfeccionamiento laboral a quienes lo necesiten.

Sin duda, estos cambios son producto del compromiso que se va adquiriendo en relación a la educación, ya que los cambios no solo debían realizarse sobre las condiciones económicas de las personas en Chile, sino que también sobre las que presentan serias necesidades educativas urgentes, como los adultos, debido a que es necesario suplir estas carencias producidas por la modernización. La educación en los adultos permitirá centrarse en *“...el trabajador que resuelve, en un plazo breve, problemas específicos referidos a su integración, a los cambios tecnológicos con vista a mejorar su situación económica y social.”* (Acuña et al, 1990, p.68). En efecto de lo anterior, siguiendo con este recorrido histórico, es importante plantear lo que Acuña et al (1990) señala respecto a los años 1950 y 1965:

“En los últimos años del 50 y principios del año 60, no se verificaron grandes cambios en la estructura del sistema formal de educación de adultos. Sólo se empezaron a operar al promediar la década del 60, inscribiéndose en el contexto general de las transformaciones en las reformas tendientes a lograr una expansión cuantitativa de la educación, una diversificación del sistema escolar para adecuarlos a los cambios en el sistema productivo y una modernización de la enseñanza tendiente a un desarrollo y mejoramiento en la Educación Nacional. Esta actividad, que hasta 1965 se realizaba a través de las escuelas básicas, se revitalizó con creación de nuevos locales educacionales de adultos a nivel primario, a la vez, se adecuaron las estructuras ministeriales.” (p.73)

A continuación y a modo referencial para esta investigación, se señalan los acontecimientos más importantes respecto de la educación para adultos ocurridas en Chile entre los años 1965 y 1990, de acuerdo a Acuña et al.(1990):

- Entre 1968 y 1970 aumentó la matrícula en escuelas nocturnas en los tres niveles de Educación más un lectivo en Educación Técnico - Manual, llegando en 1970 a 49.630 alumnos. En los Centros de Educación Básica y Comunitaria de Adultos (CEBCO) que comprendía desde la alfabetización y Educación Básica con una duración de 6 a 10 meses, llegó en 1970 a 58.950 alumnos.
- En el período de 1970 - 1973 la iniciativa más importante que se puso en marcha fue el "Programa de Educación de Trabajadores" de la Jefatura de Educación de Adultos, que estaba destinado a los trabaja dores, comprendía alfabetización, nivelación en Educación Básica y Media, prosiguiendo a la Universidad con un plan especial de ingreso por intermedio de la P.S.T. (Plan Superior de Trabajadores).
- En el período de 1974 a 1976 no hubo una elaboración de Políticas de Educación de Adultos, sino que se llevaron a cabo las mismas de 1970, previa eliminación de contenidos y objetivos de acuerdo a la política del régimen (escuela abierta, educación a distancia y convenios con Instituciones Privadas). Hubo un desarrollo en la Educación Privada, pero en la Educación Formal del Sistema Regular de Adultos, fueron los años de mayor deserción.
- En 1978 empezó a regir la nivelación de Educación Básica por módulos instruccionales, (Programa iniciado en la Región Metropolitana desde 1977), destinado a adultos que deseen obtener Licencia Básica y que pueden acreditar conocimientos de primer nivel de adultos .
- En 1979 se crea una nivelación acelerada de Educación Básica de Adultos (8° Año); decreto 791-79 y 104-82 para efectos laborales, donde al final, se entrega Licencia Básica. En 1980 la meta era dar instrucción básica y capacitación laboral a 226.028 adultos entre 15 y 44 años en situación de extrema pobreza urbana, (según el mapa de extrema pobreza de ODEPLAN) 79 Esta cifra corresponde al 20% del total de los pobres del país y al 30% de pobres urbanos.
- En 1985 se amplía la meta, para dar atención a 378.113 adultos de extrema pobreza urbana y rural. De estos 226.028 corresponden a la meta de 1980 de extrema pobreza urbana y 161.085 a adultos pobres de zonas rurales entre 15 y 29 años, lo que corresponde al 13,1% del total de pobres del país entre 15 y 44 años. Estos datos son generales de toda la Educación de Adultos y de todos los niveles, no son los datos exclusivos de Educación Básica de Adultos.
- Durante el año 1990 ..."Las Escuelas de Adultos atienden Adultos sin escolaridad o con escolaridad incompleta. Posee 3 niveles: Primer nivel: de 1° a 4° Básico, Segundo Nivel. : 5° y 6° año básico y Tercer Nivel: 7° y 8° año.

En la actualidad, cuando se habla de educación de adultos se entiende desde lo institucional como:

...“un sistema educativo orientado a proporcionar oportunidades para completar estudios a personas jóvenes y adultas que por distintas razones debieron abandonar su trayectoria educativa mientras realizaban su etapa escolar” (MINEDUC, 2014, p. 25). Dentro los planes y programas de gobierno destinado a la educación para adultos estos buscan “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, 2013).

A fin de sustentar el análisis descrito en el marco teórico de esta investigación, consideramos importante relevar, lo que expone Biron et al,(2016), al señalar que, *“el diseño de formación específico para personas adultas tiene que asumir... los problemas y experiencias de los adultos; los núcleos temáticos integrados (cultura y disciplinas); las competencias y objetivos y el sistema metodológico y organizativo.”* (p.44). Esta referencia nos hace sentido respecto del diseño de una metodología de la acción liberadora de la sociedad, en la que se promueve la participación, partiendo de los intereses y necesidades de los propios ciudadanos y donde son los llamados a decidir en cada momento que es lo mejor y más conveniente desde sus saberes y sus necesidades sentidas, de modo de que la experiencia de educación para adultos, pueda desarrollar significativo.

VI.III Capítulo III: Educación para personas Jóvenes y Adultas (EPJA)

En Chile y el mundo actual se presentan varios desafíos que requieren del desarrollo de habilidades y destrezas “básicas”, como también de certificaciones las que “permiten inclusión e integración social”, siendo la educación un eje primordial. Es aquí donde la educación de adultos toma relevancia en la reinserción escolar de personas para “conseguir su certificación y acceder a una mejor calidad de vida”

Así la EPJA funciona como una continuidad o inicio de estudios para personas que desertaron de alguna de las etapas educativas escolares o simplemente nunca la iniciaron.

Esta funciona por medio de un currículum, el primero creado por el Mineduc el año 2004 especializado para la educación de jóvenes y adultos que responde a varios

requerimientos y principios los cuales orientan los contenidos y objetivos fundamentales de este. En general enfatiza en tres áreas; la primera, en tener igualdad de oportunidades en cuanto al acceso al conocimiento, habilidades, actitudes, calidad y certificaciones como lo es en la educación regular. Segundo; considerar la diversidad de contextos de los participantes como también la perspectiva de estos para así poder conectar el aprendizaje con la realidad, dándole sentido a la experiencia personal y colectiva. Y, por último; trabajar de acuerdo al avance y actualización de conocimientos tomando de referencias las experiencias docentes y marcos curriculares internacionales para poder generar una mejor reinserción laboral en el país y así, el mejoramiento de este a nivel internacional. (MINEDUC, 2004).

En la actualidad, ella contempla distintos planes y programas de estudios los que se desarrollan a través de modalidades adaptándose a las necesidades de las personas que participan. La primera modalidad, es la regular, esta permite a personas desde los quince años para ingresar a la educación básica y mayores de dieciocho para el ingreso a educación media iniciar o completar su etapa educativa. (MINEDUC, 2009).

Para estas son necesarios tres años, en cuanto a la educación básica y dos años para la educación media. Una de las características principales de esta modalidad es el horario “flexible” con el que se desarrolla que es un horario vespertino exigiendo la asistencia moderada de los participantes.

Es importante destacar que en el ingreso o continuidad a educación media puede contemplar científico-humanista o técnico- profesional. (Espinoza, O.; Loyola, J.;, Castillo, D.; González, J. Julio, 2014).

En segundo lugar, se encuentra la modalidad flexible, esta se trata de una nivelación de estudios que se adapta a las disponibilidades de tiempo de los participantes. En ella el ingreso mínimo de edad para cualquier nivel educativo, ya sea, enseñanza básica o media es de dieciocho años. Consiste en poder completar estudios con condiciones flexibles y semipresenciales; se ofrecen distintos horarios, duración de las clases, distintas estrategias pedagógicas, y por último, establecimientos cercanos a lugares de trabajo y/o domicilio de los participantes. Esta modalidad se rige por el Decreto Supremo de Educación N° 211/2009. (MINEDUC., 2009).

Dentro de los planes y programas existen apoyos educativos para contextos de encierro, como cárcel, sename y servicio militar, aquí se les permite certificar el término de su etapa escolar y contempla la misma validez que cualquier otra modalidad. (MINEDUC., 2009).

Por último, encontramos el “Plan de alfabetización contigo aprendo” el cual va dirigido a personas que nunca han iniciado sus estudios. Este consiste en formar a los asistentes con habilidades de lecto escritura y matemática básica, así estos pueden certificar el primer nivel básico (4º año de enseñanza básica) pudiendo tener un avance más rápido para concretar y avanzar los estudios. (MINEDUC., 2009).

Sin embargo, investigaciones se han dedicado a estudiar cómo funciona este currículum y si realmente cumplen o no en la práctica estas directrices.

En el año 2014 un estudio acerca de “Educación de adultos e inclusión social en Chile” del Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación (PIIE) plantea que; se requiere detectar las necesidades de una población diversa independiente del grado que tengan en la inclusión y ordenamiento social más allá del solo hecho de no haber terminado sus etapas educativas. Esto explica que sería una pieza clave para la creación de herramientas efectivas en la disminución de la exclusión escolar. Acentúan que es de vital importancia que el Mineduc tome total conocimiento de este asunto para que se traduzca en los planes y programas de Re-escolarización. Espinoza et. al (2014)

“Solo de ese modo será posible alcanzar el objetivo de lograr mayor inclusión social que, como ya se ha indicado, debiera inspirar a la futura política de educación de adultos. Ello supone, inevitablemente, revisar los fundamentos y alcances de los actuales programas de re-escolarización, tarea que debiera ser asumida por el Mineduc en el corto plazo si realmente se quiere o pretende dar un salto cualitativo que permita a los potenciales beneficiarios de estos programas alcanzar la formación que ellos necesitan y que la sociedad demanda.” (pg. 80)

Desde el pensamiento de Brunner (2003), Navarro señala que nuestro país está marcado por la desigualdad y que esta es un impedimento en matices como; *la socialización temprana, el acceso a la escuela, los resultados escolares y el ingreso a la educación superior...* (Navarro, pg.107, 2014)

Frente a escenarios de desigualdad son varios los factores a considerar para que las metas de reinserción se concreten. Por un lado, están los docentes quienes enfrentan a diario estos escenarios, según Navarro (2004) estas vienen de las condiciones de vida que presentan las personas, como por ejemplo, socioeconómicas, laborales, de clase, o bien políticas. Desde el pensamiento de Brusilovsky, Navarro (2004) expresa que estas representaciones son reveladoras, ya que, nos dan información de las numerosas formas de pensar, actuar y sentir frente a la realidad en que están sumergidos. Por lo tanto, trabajar con

metodologías que abarquen estas necesidades son urgentes, pero ¿Están los docentes capacitados o existen áreas de especialización para ellas?

Otra investigación hecha en los centros CEIA de Concepción en el año 2016 lleva como título: “Educación para Adultos en Chile: Análisis de la divergencia existente entre las políticas educativas y la práctica docente de Historia y Cs. Sociales dentro de la red de establecimientos CEIA” recoge la mirada y experiencia docente en cuanto a los cambios propuestos por la LGE. En general, arremeten en que la práctica docente también se ve afectada y pese a esto no se recibe capacitación alguna. Además, que todos los cambios que se han hecho en cuanto a los planes y programas más que demostrar una mejora, siguen siendo polémica entre lo que enseñan y lo que debieran enseñar.

En esta misma línea expresan que la reforma curricular es insuficiente en torno a la relación de contenidos según las necesidades de los educandos. Concluyen en que estas adaptaciones son ineficientes y que representan el mismo eje que el currículum convencional donde solo disminuyen la cantidad de contenidos estando totalmente descontextualizados y desvinculados con la realidad de los centros CEIA. También, que este sistema educativo en su conjunto sigue repitiendo la exclusión y segregación social y económica.

Lo último referido a la EPJA fue una propuesta de mejora a las bases curriculares creada en el año 2017 esta se basa en dos principios fundamentales; enfoque de derecho y enfoque de inclusión social. El primero destinado al derecho de la educación y el segundo en *“reconocer la diversidad como base para el enriquecimiento de las sociedades.”* (MINEDUC., 2017).

En la propuesta también se especifican los propósitos formativos de cada asignatura para cada nivel correspondiente, como también los objetivos de aprendizaje. Teniendo en cuenta que esta es una supuesta mejora para los jóvenes y adultos del país buscando lograr formar personas íntegras con habilidades y competencias que permitan el total acceso al mundo laboral, sin embargo, no se prioriza la continuidad de estudios superiores dentro de sus metas.

Se puede concluir a la vez que, si bien, se mencionan estos factores en los objetivos que abarquen procesos de integración, inclusión e integralidad de las personas, estos muy escasamente se presentan en la práctica, dejando de lado la consideración de contextos de los participantes para poder conectar aprendizaje y realidad. Esto genera que la población que participa de estas modalidades de reinserción escolar muchas veces no logre el egreso final de la etapa educativa lo que produce la exclusión social de las personas.

Actualmente no se desarrollan programas de especialización docente para el trabajo en educación para jóvenes y adultos por parte del ministerio, solo algunos diplomados y postgrados que ofrecen muy pocas universidades, lo que deja en evidencia el abandono que se tiene por parte del Estado en cuanto a políticas educativas confortables para la EPJA. Para Corvalán (2008) la única finalidad por la que se creó esta modalidad educativa es para la adhesión de los beneficiarios de esta al mercado.

Aquí, se pudo observar si sus principios fundamentales de derecho e inclusión social son compatibles con la preparación que tienen docentes y directivos al momento de impartir clases en esta modalidad educativa.

“Una tecnología que se construye, desde la teoría y la práctica en ambientes organizados de relación y comunicación intencional, donde se desarrollan procesos de enseñanza y aprendizaje para la formación del educando. La didáctica es arte en cuanto que cada docente interpreta la práctica como algo singular y contextualizado”. (Díaz, 2003, pp. 34-37)

VI.IV Capítulo IV: Educación comunitaria

La educación comunitaria es un complemento de dos conceptos, educación y comunitario. Educación se define, *“como un proceso donde se inculcan y asimilan los aspectos culturales, morales y conductuales necesarios para ofrecer las respuestas adecuadas a las situaciones vitales con las que se asegura la supervivencia individual, grupal y colectiva”.* (Paseo, 2003, p. 147) En el caso de la pedagogía, el proceso de educar tiene que ser una expresión de autonomía, ya que, así, se tendría acceso al mundo como una totalidad de pensamiento que puede explicar el desarrollo histórico. (Pérez, Carreño, 2005). Por otra parte, comunitario lo entendemos como un grupo de personas que cohabitan una zona específica. (Cabaluz, 2015)

Desde el pensamiento de Paulo Freire, Pérez y Sánchez (2005) señalan que:

“La educación desde una perspectiva comunitaria, está vinculada a las necesidades cognoscitivas y de transformación social del sujeto pueblo. Este proceso conduce a un encuentro permanente con lo “otro” que la escuela formal no presenta y que el hombre-pueblo rescata ante la necesidad de actuar en la sociedad.” (p. 319)

Estos propósitos buscan ir más allá de los aprendizajes que se llevan en las escuelas tradicionales, ya que, atraviesan muchos más escenarios. Para Gramsci, la pedagogía no se restringía a las instituciones escolares clásicas, si no, que atravesaban al conjunto de la sociedad (Ouviña, s.f, p. 3) para así, lograr generar la

acción participativa de toda la población en la transformación de su entorno, desarrollando un proceso de mejoramiento de la calidad de vida de la población y a la formación de un hombre cada vez mejor. Yordi y Caballero (2009), señalan en la urgencia de enfatizar en el mundo subjetivo de los individuos y destacan la necesidad de promover proyectos que contribuyan al mejoramiento de la calidad de vida. Así mismo, Arias (1995) considera que el sentimiento de pertenencia es un objetivo educativo clave en el desarrollo de la comunidad, porque es base para la cohesión y la cooperación entre sus habitantes.

El entender desde lo personal las experiencias externas, más aún cuando se han vivido o compartido desde un modo cercano, se abren muchas más opciones de repensar cómo funciona la sociedad, de cómo se articula todo nuestro alrededor. La concientización es una de las líneas más difíciles de lograr no sólo para el estudiante, si no también, para el que pretenda lograr en otros cuando por lo general no se comparte un pensamiento ni acción del dolor, o las necesidades de los diversos contextos:

¿Quién puede considerarse concienciado y, por tanto, con vocación de concienciador, si no es capaz de comprender que, "en la medida en que a algunas personas no se les permite existir para ellos sino para otros o en función de otros, aquellos que les vedan esa existencia independiente tampoco son genuinamente "seres para sí"? Por eso Paulo Freire puede decir, tan sencillamente: "Nadie 'es' si prohíbe que los otros 'sean'". (Sanders, 1968, pp. 6 y 7)

Es por esto que cuando se comparten espacios físicos, geográficos y ambientales se favorece el desarrollo de todo un sistema que interactúa tanto económico, social, y político favoreciendo las relaciones interpersonales sobre la base de la satisfacción de las necesidades, logrando formar un sistema portador de tradiciones, de historia e identidad donde se expresan intereses y el sentido de pertinencia (Brizuela, et al., 2015c). Podemos obtener un orden lógico de la diversidad social.

Siguiendo en la idea de Cubillos al considerar la educación como herramienta de transformación social, Molina (2011) apoya la creencia de que la educación nunca es neutra, si no, que siempre tiene que ser intencionada, con una dimensión política para así respaldar la transformación de las sociedades oprimidas para su emancipación.

"El aprendizaje surge desde la realidad presentada como un contexto problematizador, en donde los diversos actores que son parte de la realidad en conflicto, deben negociar para la construcción de la realidad. Los valores son los que construyen los sujetos en su relación dialógica, a través de la cooperación y la solidaridad. Se reemplaza la clásica noción de distinción

entre teoría y práctica por la de praxis, planteada por Freire como la “teoría en acción”. (Fernández, 2017, p. 10).

Desde el mismo planteamiento de Fernández, uno de los aspectos relevantes para lograr cumplir los objetivos de la educación comunitaria es el levantamiento de necesidades percibidas por un grupo de acuerdo a los contextos donde se sitúan, así, al momento de reconocerlas requieren de posibles soluciones a la vista, y de un plan de trabajo cuando las necesidades son más complejas. Es aquí donde el rol del docente juega un papel fundamental para que esta práctica pueda realizarse en su totalidad y generar los beneficios propios de ella. Perez y Sanchez (2005) desde el pensamiento de Freire indican en que la relación del docente con la comunidad viene desde donde el hombre se posiciona desde sus espacios de vida para aprender la realidad, y así, pensar en transformarla, trayendo consigo el crear vínculos con la realidad de cada espacio donde se genere aprendizaje. Así, el rol de estos se va disgregando pero no se ausenta, en cuanto reconoce el saber que tiene el estudiante lo toma como elemento y construye su propio saber a partir del diálogo constante entre profesor y estudiante. Así mismo, el profesor debe ir reflexionando cada vez acerca de su práctica la cual involucra aspectos políticos y sociales de sus estudiantes (Fernandez, 2017). Dentro de su rol debe estar el de diseñar un proyecto donde facilite la reflexión y el análisis, de tener una posición definida y de manejar el tema. Es necesario también que conozca técnicas y métodos para que el proyecto se desarrolle de una forma fácil en cuanto a la dinámica del grupo y tener en claro que será una instancia participativa y activa. De esta forma el docente aprende al relacionar sus niveles teóricos con la praxis vital humana (Perez y Sanchez, 2005) osea, se logran producir experiencias educativas desde lo más humano y solidario.

Algunos ejemplos de esta práctica comunitaria se llevan a cabo en América Latina, región que en los años 90s se destaca por la ansiedad que tiene la elite de consolidar los sistemas educativos como dispositivo de hegemonía ideológica y reproducción de las administraciones neoliberales instauradas. Producto de que los Estados de varios países generan políticas públicas compensando a los sectores económicos y culturales más favorables, se incurre directamente en políticas educativas que defienden las reales necesidades de los pueblos, ya que, en vez de ser mecanismos integrales y de unidad son líneas de *“elitización en la formación de recursos humanos, segmentación social y erosión de las identidades colectivas y las solidaridades políticas.”* (Rodríguez, s.f., párr.12)

En Chile por ejemplo, las demandas sociales por educación comienzan incluso antes, en el siglo XIX donde existía una burguesía mercantil financiera, sostenida gracias a propiedades agrícolas y mano de obra barata de grandes cantidades de trabajadores, los que eran sometidos a extensas jornadas laborales siendo explotados constantemente. Así mismo, la élite del país estaba totalmente ligada al Estado, la iglesia y el ejército controlando las comunicaciones y la educación

dominando los medios de aprendizaje e información para así mantener el orden social. (Joaquin Vasquez Educación Popular, 2007).

En consecuencia a esto surge la necesidad por parte de la gran masa desfavorecida del país, a oponerse al poder de la burguesía, naciendo la idea de desarrollar un proyecto alternativo de sociedad y suplir las necesidades que el Estado no satisface. Es aquí cuando Recabarren anunció la idea de una política más profunda, cuya base eran los mismos trabajadores, ya que, estos en su calidad de ciudadanos eran el origen de legitimidad política. Para él, la actividad política no solo se quedaba en los votos, si no, que también era un trabajo horizontal y cotidiano de educación social. Gramsci, ya había apostado a algo similar unos años antes, una construcción hegemónica en la cual el pilar fundamental es la cultura y la educación pudiendo aspirar a una visión del mundo con otra opción a la de las clases dominantes. (Ouvina, s.f, p. 5)

Dentro de este proyecto surgen las “mancomunales” donde los obreros se organizaban de forma autónoma. Estas eran una especie de socorro mutuo, que tenían como objetivo mejorar las condiciones de trabajo y salarios, empleando acciones por territorios o provincias, generando sus propias instancias de educación. Se concluye que estas organizaciones funcionan de acuerdo a las necesidades que tenían los sujetos dentro de espacios comunes, donde se da una metodología en base a la unidad y conciencia dando frutos en cuanto a las necesidades reales de los pueblos. López y Cruz (2000) años después le dan sentido a aquello, ya que, describen una estructura sociocultural que se da gracias a las interacciones que se tiene dentro de la comunidad en la que se comparten valores y vivencias colectivas y se pueden satisfacer muchos tipos de necesidades.

A inicios del siglo XX se genera un gran movimiento popular por los alrededores de las salitreras y las ciudades, este destacaba por su tendencia a la autogestión y auto educación de masas populares, las que eran expuestas por los periódicos de obreros, cajas de compensación, talleres y escuelas nocturnas, teniendo como objetivo que el poder popular fuera autónomo en todas sus áreas. (Joaquin Vasquez. Educación popular, 2007)

Entre los años 1964-1973 aumenta notablemente la participación política de sectores populares, esto, gracias a la reforma agraria que provoca una masificación de la educación trayendo consigo desmarginalización y alfabetización de gran parte de la población rural del país, lo que sitúa a la educación de adultos en discusiones de políticas de Estado e importantes acciones y proyectos de desarrollo relativo en educación de adultos en el país (Corvalán, 2008)

Para el gobierno de Augusto Pinochet se vivió uno de los mayores movimiento de educación popular en Chile, esto debido a la opresión, el abandono y la represión del gobierno hacia las masas populares por lo que se dio la instancia de crear

diálogo, aprendizaje, apoyo y socorro mutuo. Es así que se crean las ONG que tenían como meta generar proyectos educativos populares en Chile, con bases en metodologías comunitarias, como se había hecho años atrás. Estas, en los años 90 se disolvieron por la supuesta vuelta a la democracia donde se abandona la intención de crear un proyecto alternativo de país. A pesar de aquello los participantes que se dedicaban a practicar la educación popular se reorganizan y ocupan nuevos espacios para no perder el trabajo organizado. (Joaquín Vasquez. Educación popular, 2007) Es importante notar que a través de los movimientos sociales en Chile nace la educación popular la que viene desde los sectores más vulnerables, siendo los pobres los principales beneficiarios, ya que, se generó un amplio espacio de oportunidades de participación e intervención en escenarios de los cuales antes estaban excluidos.

En Chile, producto de los descontentos que el sistema neoliberal provoca, se buscan métodos alternativos para poder sobrevivir a él, teniendo siempre como primera instancia la educación de sus pobladores.

Otro ejemplo es México, debido a la alta demanda intercultural en el estado de Oaxaca, es que se debe responder a las necesidades de las comunidades indígenas y una de las respuestas es desde la intervención pedagógica. Es así, donde nacen las Secundarias Comunitarias que tienen como misión: *“contribuir a la construcción de una sociedad más justa y equitativa, mejorando y ampliando las oportunidades educativas de la población indígena y promoviendo relaciones más igualitarias y respetuosas entre los integrantes de toda la sociedad mexicana”* (Ruiz, 2014, p.229). La Secundaria tiene también como objetivo *“la preservación, fortalecimiento y enriquecimiento de la cultura originaria”* (Ruiz, 2014, p.230). Ruiz (2014) manifiesta que entre otras cosas pretende mejorar la calidad de vida comunitaria, lo que comprende; el desarrollo humano y terminar la educación básica.

En la Secundaria Comunitaria plantean el rol del profesor y el estudiante como amplios, donde el estudiante es el motor que lleva a cabo las actividades y proyectos buscando conocimiento y aprendizajes propios. Por su parte el profesor es el que guía, coordina y orienta. (Ruiz, Quiroz, 2014)

Cuba, destaca por tener un modelo educativo alternativo, donde se genera un escenario ideal para desarrollar procesos en que la configuración sociocultural se haga corresponder con la realidad práctica inmediata de las personas, allí se concilian las necesidades e intereses individuales y sociales, donde estas comparten un mismo territorio y tienen lugar en un modo específico de interrelaciones e influencias que favorecen la unidad de criterios y acción entorno a la satisfacción de las necesidades colectivas y de la vida diaria (Brizuela, Jústiz, Sáez, 2015). Es por esto que la educación cubana frente a la competencia e individualismo basa sus prácticas educativas en la solidaridad y la cooperación

desde la premisa igualitaria del ser humano. Otra de las metas es la de alcanzar el desarrollo cultural de sus pobladores, considerando que para poder tomar decisiones en cuanto a las necesidades que los embargan es imprescindible que se logre a través de la conciencia ciudadana.

Por lo tanto, en Cuba entienden que el aprendizaje es el resultado de la interacción entre la escuela, la familia y la comunidad social en la que se inserta la escuela. *“Desde los pedagogos cubanos, para mejorar el aprendizaje se hace necesario que estas 3 instancias mantengan una estrecha colaboración lograda a través del diálogo y el compromiso”.* (Manzenera, 2019, párr. 14)

Los ejemplos descritos anteriormente, si bien, no definen con exactitud que sus prácticas y metodologías educativas vienen directamente de la definición de educación comunitaria, defienden varios de los ejes que ésta contempla. Destacan por sobre todas las cosas el sentido igualitario y humanitario que debe generar en sus habitantes las prácticas sociales participativas. El diálogo, la toma de decisiones en conjunto, la solución de problemas de acuerdo a las necesidades, la horizontalidad de los sus participantes y por último la solidaridad. (Manzenera, 2019)

Desde el pensamiento de Freire para conseguir una educación libertaria en base a la comunidad y llevada a la actualidad implica parte del conocimiento que debe proporcionar la cultura pública, así, el hombre y el medio tienen una relación vital. Esta tiene que ser canalizada hacia el único objetivo de que las comunidades *“se expresen de manera coherente con el propósito de contribuir a mejorar sus formas de vida”.* (Pérez y Sánchez, 2005c)

Teniendo esto en cuenta las relaciones sociales comunitarias son desarrolladas como proceso participativo, democrático y liberador.

“Educación y desarrollo humano constituyen una relación de vida, la comunidad crece cuando su conocimiento implica desarrollo de una acción cognoscitiva que integra pensamiento y realidad, y esto si es formación, pues el conocimiento interesa como posibilidad de mejorar prácticas sociales, como modo de encontrar un mejor y mayor sentido para la vida”. (Pérez, Sánchez, 2005c, p. 325)

VII METODOLOGÍA

VII.I Fundamentación:

Nuestra investigación es de tipo cualitativa y comparativa, la cual, se define en términos generales por una recogida de datos basada en la observación de comportamientos naturales y respuestas abiertas, para así, realizar una interpretación de significados inductivos-deductivos. Este tipo de metodología *“Utiliza la recolección de datos sin medición numérica para descubrir o afinar*

preguntas de investigación en el proceso de interpretación” (Sampieri. et al. 2004, p.18).

Suscribimos a la concepción de McMillan y Schumacher, quienes definen la investigación cualitativa como sigue:

...se basa en una filosofía constructivista que asume la realidad como una experiencia heterogénea, interactiva y socialmente compartida, interpretada por los individuos. Los investigadores cualitativos creen que la realidad es una «construcción social», es decir, los individuos o grupos deducen o atribuyen significados a entidades concretas, como acontecimientos, personas, procesos u objetos. Las personas elaboran construcciones para dar sentido a estas entidades y organizarlas según sus puntos de vista, sus percepciones y sistema de creencias. En otras palabras, las percepciones de las personas son lo que ellos consideran «real» para ellos y lo que dirige sus acciones, sus pensamientos y sus sentimientos. (2005a, p. 401)

Adoptamos una modalidad de investigación interactiva, que consiste en un estudio en profundidad a través del empleo de técnicas para recoger elementos de los sujetos en sus escenarios naturales, describiendo el contexto de estudio y explicando las diferentes perspectivas de los fenómenos. Consideramos como herramienta metodológica la etnografía y fenomenología, en nuestra investigación se utilizarán ambas. La primera es una descripción de un grupo social que considera ciertos focos de interés, por lo mismo, implica un trabajo de observación de un grupo que comparte actividades donde nos enfocamos en detalles de la vida diaria, destaquemos que para desarrollar un buen trabajo etnográfico el punto de vista de los investigadores tiene que ser cuidadosamente expuesto, así, al momento de describir lo observado, se de cuenta que lo escrito no es el punto de vista de los investigadores. (McMillan y Schumacher, 2005a)

La segunda de ellas, describe las experiencias vividas. Aquí se dejan de lado todos los prejuicios de parte de los investigadores y se recogen datos sobre cómo los participantes interpretan lo importante de una situación determinada. Como finalidad de esta, es describir una experiencia vivida, *“su esencia, de tal forma que el efecto del texto es de inmediato un revivir reflexivo y la apropiación meditada de algo significativo”* (McMillan y Schumacher, 2005a, p. 36). Se quiere lograr que los lectores puedan entender más abiertamente los conceptos claves de la investigación con una experiencia en particular.

VII.II Contexto y grupo:

Los escenarios de aprendizajes son escogidos mediante criterios relacionados y apropiados para el tema de investigación. Nuestra investigación considera dos contextos. El primero, en un establecimiento donde se imparte educación tradicional, y, el segundo, donde lo principal es una modalidad comunitaria.

Estos espacios de educación para adultos están ubicados en diferentes comunas de la Región Metropolitana. La primera corresponde a una agrupación conformada por solo mujeres y se desarrolla desde una modalidad comunitaria, se encuentran en el Barrio Pajaritos, ubicado en la comuna de Pudahuel. Históricamente en la comuna, son una de las agrupaciones de mujeres más consolidadas y con mayor trayectoria (surge el año 2006), donde imparten sus talleres en una sede vecinal.

Ellas se adjudican un proyecto desde un enfoque comunitario, enseñando decoupage, el cual, consiste en técnicas de pinturas y servilletas sobre cajas, tejas, botellas, etc., con la finalidad de venderlas para autofinanciar diferentes actividades que realizan durante el año. Este taller, además de cumplir con el objetivo de enseñanza, destaca por ser un espacio de socialización, donde la mayoría de las mujeres son dueñas de casa o tienen hijos, por lo que algunas comparten experiencias parecidas y permite que las relaciones sociales sean más estrechas y homogéneas. Asimismo, se caracteriza por ser un espacio democrático, donde las decisiones y representantes se eligen entre todas, además de organizar y asignar deberes para cada semana. Vale mencionar que la profesora que realiza este taller, es la representante y mediadora de las decisiones que se toman como agrupación.

La metodología que utilizan en este espacio se caracteriza por entregar conocimiento a través de la práctica y la convivencia. Es así que las participantes logran cumplir con los objetivos del taller y conocer técnicas de trabajo, a través del desarrollo colaborativo entre ellas. También se da un modo expositivo en cuanto la profesora muestra técnicas al grupo para después llevarlas a cabo. Por otra parte, se emplean demostraciones de los resultados, así, mediante las críticas constructivas logran mejorar los productos.

Esta agrupación de mujeres es reconocida como persona jurídicas, donde participan de fondos municipales para financiar el funcionamiento del proyecto de decoupage. Ya contando con los fondos, deben cumplir con el Instructivo “Elecciones Directivas de Organizaciones Comunitarias”, regido por la ley 19.418 que: *“norma la creación, funcionamiento y disolución de las organizaciones sociales de carácter comunitario”* y define a la agrupación como una Organización Comunitaria Funcional, ya que, es *“aquella con personalidad jurídica y sin fines de lucro, que tiene por objeto representar y promover valores e intereses específicos de la comunidad dentro del territorio de la comuna”*. (Ministerio del Interior, 1997)

El segundo espacio de aprendizaje de adultos, es el Colegio de Puente Alto, ubicado en la comuna de Puente Alto. Se encuentra en un sector que hace 27 años era llamado “Parcelas Tocornal”; desde entonces comenzaron a habilitar villas para familias de clase media. Después de unos años comenzó la construcción de locales comerciales, colegios y finalmente el metro agilizando la movilidad de estudiantes y docentes.

El colegio imparte clases desde enseñanza pre-básica, básica, media y de adultos, esta última en jornada vespertino, atendiendo niveles desde pre kinder hasta cuarto medio, guiados por el currículum nacional y por normativas ministeriales de educación.

La educación de adultos, se desarrolla en la noche y desde un contexto tradicional, cuenta con un Programa de Integración Escolar (PIE) y tiene como propósito el cumplimiento de la obligatoriedad escolar, regido por el Decreto Supremo N°239, del año 2004, el cual establece niveles de educación, guiados por el currículum adulto, que fija objetivos fundamentales y contenidos mínimos obligatorios, considerando las normas de aplicación de estos. (MINEDUC)

La metodología resalta en ser expositiva de parte de un experto en cada materia que se imparte. Su espacio físico contempla una superficie de 12.500 m² y 2100 m² de construcción. Su establecimiento se caracteriza por una variedad de espacios como cancha de fútbol empastada, cancha de vóleybol, multi-cancha (tenis, básquetbol), bibliotecas, salas grandes, zonas verdes y jardines. Además de contar con aulas grandes, espacios divididos según niveles, enfermería, estacionamiento, entre otros.

El entorno del colegio, es un espacio urbanizado, donde antiguamente se inició la comercialización de los predios a empresas constructoras, habilitando villas de clase media, locales comerciales y colegios (todos particulares subvencionados). El sector es de fácil acceso, ya que, existen varios medios de transporte.

El criterio fundamental para elegir estos escenarios, es que representan en sus prácticas los dos tipos de modalidad de enseñanza-aprendizaje, haciendo necesario identificar y analizar los principales elementos en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Asimismo, los criterios para escoger a los estudiantes y profesores entrevistados, fue la convivencia, es decir se escogió a personas que estaban disponibles y eran accesible en el momento). Se justifica así, la necesidad de realizar entrevistas a los profesores y estudiantes para conocer sus experiencias y percepción de su proceso dentro de estos contextos. Además, llevar a cabo algunos registros de sus sesiones o clases, para observar sus organizaciones y estrategias metodológicas para el aprendizaje. De esta manera, orientar una propuesta de mejora, donde ambos escenarios pueden hacer comparaciones de los métodos que se utilizan para la enseñanza.

VII.III Participantes:

Contexto comunitario

Las participantes que conforman la Agrupación son 27 mujeres. Todas participantes activas y, pueden asistir desde los 15 a 85 años de edad. Sin embargo, en el proyecto de la agrupación, las edades fluctúan entre los 35 y 65 años. Para el muestreo se recogió información de un estudiante o participante y una profesora o cooperadora en este caso

Sub-grupo A: Participantes

La mujer entrevistada durante la investigación, lleva bastantes años en la agrupación y dos años como presidenta, donde fue escogida democráticamente. Sin embargo, pese a tener ese deber es considerada una estudiante más, ya que las decisiones se toman en conjunto de todas las mujeres que asisten, se practican mucho las relaciones horizontales.

La entrevistada, debe encargarse de mantener el vínculo con cada una de las mujeres que participan del taller, preocupándose si faltan, si alguna necesita ayuda o si hay algún conflicto entre ellas. Además, coordina los sorteos para las encargadas de realizar una once cada semana. Asimismo, en conjunto con la tesorera, buscan recintos para organizar las actividades que realizan a fin de año.

Al igual que la presidenta, las participantes son provenientes de contextos muy parecidos, como jefas de hogar y dueñas de casa y la mayoría son madres. Por ello, afirman que es un espacio que sienten propio y de dispersión. Los talleres son realizados en una sede vecinal, por lo que la gran parte vive cerca o tienen locomoción al lado. También, se organizan a través de un grupo via whatsapp los días que no asisten a la agrupación, así mantienen contacto y saben de ellas durante la semana.

Las clases no siempre son como se planifican, ya que no tienen una rigurosidad y es demasiado flexible, por lo que a veces priorizan conversar otras cosas.

Sub-grupo B: Cooperadoras.

La cooperadora entrevistada, habita en la comuna y se autodenomina como profesora de talleres artísticos, labor que desarrolla hace 3 años en esta agrupación. Además es una de las ejecutoras del proyecto, encargada de enseñar la técnica de decoupage a las participantes de este grupo comunitario, y de coordinar los lugares para exponer y vender los productos realizados en ferias de emprendedores y/o artesanales, de esta manera financiar actividades recreativas; compra de materiales o insumos necesarios propios de la agrupación.

Al igual que todas las participantes, toma las decisiones en conjunto con las otras, por lo que no se visualiza un rol jerárquico en la agrupación, sino totalmente homogéneo, donde existe la confianza entre participantes y mediadores.

De esta manera consideramos relevante su experiencia y su visión con respecto al trabajo comunitario, para dar cuenta de los objetivos de nuestra investigación.

Contexto tradicional

Los participantes que conforman el segundo grupo de estudio a saber, estudiantes y docente de educación para adultos de Liceo ubicado en Puente Alto, corresponden a un curso conformado por un total de 23 estudiantes, hombres y mujeres y se encuentran en el rango etario de 16 a 65 años de edad.

La mayoría viven en el sector y trabajan durante el día. Al ser un grupo heterogéneo y diverso, vienen de contextos familiares y culturales diferentes, por tanto los factores que influyeron respecto de no poder haber cursado la enseñanza media en la edad y tiempos adecuados son distintas. Sin embargo, se observa que todas y todos comparten la motivación de terminar cuarto medio.

Pese al horario vespertino, destaca que existen espacios de dispersión con los que cuenta el establecimiento, en donde los estudiantes pueden compartir, conversar y recrearse, de esta manera se observa que existe un vínculo entre los alumnos/as no siempre intencionado por los mediadores o docentes.

Por otra parte, se observa una relación jerárquica entre profesores y estudiantes, viéndose el primero desde un rol exclusivamente entre educador y estudiante, sin generar un mayor vínculo con los participantes.

Para efecto de análisis de muestreo, se recogerá información de un estudiante que participó en este proceso de forma voluntaria y una profesora en este caso:

Sub-grupo A: Participantes

El entrevistado es un estudiante de 24 años, habita junto a su familia de origen en un barrio cercano al Liceo, cursa primer y segundo año de educación media en la modalidad de educación para adultos, presenta buena asistencia a clases. Durante el día se desempeña como ayudante en un taller de mecánica automotriz.

El estudiante no interactúa tanto con sus otros compañeros, pero sí mantiene una relación de cordialidad y simpatía, y es conocido por todos los profesores que realizan asignaturas.

Destacamos su motivación voluntaria a participar de esta investigación, por lo que su colaboración nos permite contar con insumos necesarios para el análisis cualitativo.

Sub-grupo B: Docentes

La entrevistada es una mujer de 30 años, de profesión psicopedagoga con una trayectoria laboral de 5 años y 1 año ejerciendo en este espacio de aprendizaje, la cual participa de las clases complementando al profesor de cada asignatura y atendiendo las dudas de los estudiantes. Asimismo, es la encargada de realizar diversificaciones curriculares dentro del aula. Pese a que cada curso tiene un profesor o profesora jefe, esta ha desarrollado un vínculo con los estudiantes, dado que participa en diversas instancias tanto académicas, curriculares como recreacionales.

Cabe señalar que la entrevistada, tiene un rol activo en la elaboración del plan de actividades del establecimiento y cuenta con la experiencia y conocimiento del trabajo en educación para jóvenes y adultos, lo que significa un aporte a esta investigación desde su saber.

VII.IV Técnicas para recoger información

Para dar cuenta de los datos se utilizarán dos técnicas, una de ellas es la observación estructurada, según Campos y Lule (2012): *“la observación es la forma más sistematizada y lógica para el registro visual y verificable de lo que se pretende conocer; es decir, es captar de la manera más objetiva posible, lo que ocurre en el mundo real, ya sea para describirlo, analizarlo o explicarlo”* (p.49).

Por lo que se recogen datos contemplando directamente el escenario y los sujetos, tanto auditiva y visualmente, siendo estos objetivos las categorías definidas para analizar los resultados

Otra técnica a utilizar será las entrevistas semiestructuradas las cuales están dirigidas a profesores o mediadores y estudiantes o participantes de la educación para adultos y jóvenes. Serán de dos tipos, con preguntas relacionadas al rol que cumple en los distintos contextos, por lo que será una entrevista específica para cada uno. Según Fontana y Frei, citado por Vargas (2012), la entrevista *“permite la recopilación de información detallada en vista de que la persona que informa comparte oralmente con el investigador aquello concerniente a un tema específico o evento acaecido en su vida”*. (p.123)

En primera instancia, en cierto período de tiempo se llevarían a cabo un total de ocho entrevistas, cuatro para cada contexto, dos para él/la profesora y dos para el o la participante. Además, se harían 6 observaciones, tres correspondiente al Colegio Puente Alto y tres a la Agrupación de mujeres.

Sin embargo, debido al estallido social desarrollado en el país no se pudieron concretar el total de entrevistas, ya que, debido a la represión por parte del estado y el descontento de la gente había diferentes manifestaciones en distintas comunas

durante un largo período de tiempo, por lo que las actividades, como el colegio, algunos trabajos, etc. se suspendieron y con ello el colegio de adultos, y las actividades de la agrupación empezaron a realizarse con menos recurrencia y después de mucho tiempo. Debido a este evento se pudieron concretar solo 4 entrevistas, dos a cada centro y cuatro observaciones, también dos a cada centro.

Las preguntas de las entrevistas se ejecutan en consideración de los contextos y sus características, considerando la experiencia de quienes participan en este sistema de educación, ya sea, formal o no formal, para la posible mejora de estos espacios. Además, tiene como objetivo conocer las valoraciones que tienen los participantes desde sus propias experiencias.

Al aplicar la entrevista, da cuenta de aspectos subjetivos a partir de la experiencia de los y las entrevistados, según Vargas (2012) *“se puede decir que la entrevista dentro de la investigación cualitativa, es más íntima y flexible.”* (p.124)

VII.V Estrategia metodológica:

Etapas 1: Establecimiento de contactos y acceso al campo

En esta etapa se pide las cartas de autorización en la universidad para poder ingresar a los escenarios escogidos, con firma de la jefa de carrera y los objetivos de la investigación. Posterior a esto, se dejaron las cartas en los espacios y se esperó la autorización desde los centros. Una vez aceptado el ingreso se tuvo una entrevista con los encargados de cada centro y se acordaron las fechas para las observaciones.

Etapas 2: Trabajo de campo

Aquí ya fijadas las fechas de observación procedemos a realizar el trabajo de campo. Se fijaron seis visitas a los centros, y cuatro entrevistas; dos para cada contexto, una a profesores y la otra a estudiantes.

Las observaciones en la institución educativa se desarrollaron en un horario de 19:00 a 20:30 hrs los días Lunes y de 21:00 a 22:30 hrs los días Miércoles. El registro se hacía en la asignatura de matemática, contaba con la profesora especialista y una psicopedagoga presentes en la sala de clases.

En el centro comunitario se realizaban los días Miércoles de 18:00 a 19:30 hrs. contando con la participación de 25 mujeres aprox. El registro se desarrolló en una convivencia y en una clase, contando con las participantes y mediadoras.

Etapas 3: Análisis de la información

Para el análisis de la información, se recolectaron todos los datos necesarios de dos formas, una a través de entrevistas y otra mediante la observación directa en los

Tareas:	Mayo				Junio				Julio				Agosto				Septiembre				Octubre				Noviembre				Diciembre				Enero	
Problematiza			x	x	x	x	x	x																										
Marco teórico													x	x	x	x	x	x	x															
Recolección de datos																		x	x									X						
Procesamiento de datos																													X	x	x	x	x	X
Análisis de datos																													X	x	x	x	x	X
Redacción informe final													x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	X	x	x	x	x	X

VII.VI Metodología para el análisis

Los escenarios educativos tradicionales y comunitarios, son elegidos con la finalidad de responder al objetivo general de identificar elementos educativos claves, a partir de la valoración que realizan los participantes, respecto a su experiencia en estos espacios.

La diferencia y diversidad de personas que recurren a estos escenarios, permite visualizar diferentes prácticas y realidades que enriquecen la recolección de información, la cual, se realiza por medio de entrevistas y observaciones de campo.

Las entrevistas, evidencian las valoraciones positivas y negativas que tienen los participantes y estudiantes, respecto a la experiencia de aprendizaje. Las observaciones, informan sobre la dinámica de grupo que se da en los distintos escenarios.

Ambos instrumentos, permiten el análisis de la información recogida, comparando e identificando diferentes elementos educativos de los distintos escenarios.

Las características descritas de esta investigación, permiten que se lleve a cabo en dos niveles de análisis; el primero tiene por objetivo identificar las 3 dimensiones conceptuales y en cada una de ellas señalar las subcategorías de valoraciones positivas y negativas, las que nos permiten responder a los objetivos específicos planteados al comienzo de nuestra investigación.

Primer nivel de análisis:

Para el desarrollo del primer nivel de análisis, las categorías fueron preestablecidas, es decir, se escogieron antes de recoger la información en función de los objetivos de estudio. Asimismo, serán descritas y analizadas por medio de entrevistas y etnografías, que permite en un segundo nivel de análisis realizar la comparación en base al análisis de sub categorías realizadas antes en el marco de cada categoría. Por ello, proporciona elementos claves para la construcción de una propuesta educativa a partir de las experiencias de los actores de ambos contextos investigados.

Categorías:

1.1 Participación:

Entendemos por participación una expresión democrática y colectiva, donde los actores de los distintos escenarios pueden, dar su opinión, dialogar, trabajar en equipo, cooperar, generar consensos, tomar decisiones. Así, la participación puede ser una herramienta clave en los procesos de aprendizaje.

Consideramos relevante conocer cómo se presenta la participación de los sujetos de ambos espacios de aprendizaje, observando y analizando a ellos en su contexto. El análisis de esta categoría, nos permite además dar cuenta de cómo la participación de estos sujetos puede transformar o mejorar su entorno más inmediato (familia, comunidad, trabajo, agrupación, entre otros) y propiciar el aprendizaje como una acción colectiva.

1.2 Estrategias de enseñanza - aprendizaje

Para efectos de llevar a cabo esta investigación, la definiremos como los métodos, técnicas y estrategias utilizadas por los docentes de los dos escenarios pedagógicos para lograr aprendizajes significativos en los alumnos/as de ambos contextos.

El análisis de esta categoría, nos permite conocer la percepción que los estudiantes y docentes tienen respecto de los procesos de enseñanza-aprendizaje y cómo impactan en su vida cotidiana y en su entorno.

1.3 Relaciones sociales:

Para esta categoría dentro de las relaciones sociales, se atenderá específicamente a las relaciones entre profesores y estudiantes y entre estudiantes. Se entiende que debe existir una corresponsabilidad en todos los participantes para mejorar el desarrollo del aprendizaje. Como señala Donati (1986):

Constituye un accionar recíproco, ya sea, individual o colectivo..., hecha conjuntamente de elementos objetivos (propiedades del sistemas de interacción como tal) y subjetivos (condiciones y características de la comunicación intersubjetiva), es la esfera en la que se definen, tanto la distancia como la integración de los individuos respecto a la sociedad: de ella depende si, en qué forma, medida y cualidad el individuo puede distanciarse o implicarse respecto a otros sujetos, a las instituciones y, en general, respecto a las dinámicas de la vida social. (pp. 25-26).

Es importante relevar la idea de este autor, al señalar el concepto de intersubjetividad, dado que consideramos que el aprendizaje colectivo (donde es clave la intersubjetividad) es más significativo y además promueve potenciar los objetivos de aprendizaje de las instituciones ya sea formal o comunitaria. Además de esto, potenciar la corresponsabilidad que se debe tener en conjunto de todos los asistentes, para así lograr de mejor manera las metas que se tienen.

Subcategoría: Para esta investigación se entenderán como la consideración que se tiene de acuerdo a una mirada subjetiva de algún elemento. Se diferenciará en valoraciones positivas y valoraciones negativas, siendo estas transversales a las demás categorías definidas.

Sub c1: Valoraciones positivas

Se entiende cuando los participantes le atribuyen una significación positiva al proceso de enseñanza aprendizaje.

Sub c2: Valoraciones negativas

Se entiende cuando los participantes le atribuyen una deficiencia al proceso de enseñanza aprendizaje.

Segundo nivel de análisis:

El segundo nivel de análisis, consiste en realizar una comparación de las valoraciones positivas y negativas que tienen los estudiantes y profesores de los diferentes contextos, respecto a las categorías ya definidas.

El desarrollo de este segundo nivel de análisis, nos permite responder nuestra pregunta de investigación, a saber ¿qué elementos de la experiencia educativa de jóvenes y adultos en ambos contextos podrían ser considerados para la construcción de una metodología alternativa en el marco de la enseñanza?

VIII RESULTADOS

A continuación se presentarán los resultados de la investigación a partir de dos niveles de análisis, por un lado se muestran las conclusiones obtenidas a través de las observaciones de campo y del análisis de la entrevista, estas se realizaron mediante la asistencia a los escenarios durante dos sesiones por cada contexto con una duración de entre una a dos horas cronológicas, en el contexto tradicional formal se desarrolla en clases de matemáticas y en la agrupación un taller para fabricar decoupage.

Por otra parte, en el segundo nivel de análisis se realiza la comparación de las valoraciones positivas y negativas, obtenidas a partir del análisis de las subcategorías.

VIII.I Primer nivel de análisis

1.1 Participación:

A través de las entrevistas y etnografías se puede afirmar que en el Liceo de Puente Alto y en la Agrupación de mujeres existe participación, pero vale mencionar que se diferencian una de la otra, considerando que los espacios tienen características y objetivos distintos.

1.1.1 Contexto comunitario:

En el espacio de la agrupación, realizan elecciones cada tres años, pudiendo escoger a su presidenta y tesorera. Asimismo, todas las decisiones son tomadas por las participantes en su totalidad. Respecto a esto, la participante entrevistada, señala:

- ***“Si, hay presidente y tesorera, pero no mandan, las decisiones se toman en conjunto. Hay elecciones cada tres años.”***

Se observan roles entre las participantes, como Tesorera, Presidentas y encargadas para diferentes cosas.

Tal como señala un fragmento de la Observación n° 1 (del contexto comunitario), donde afirma:

- ***“En el taller cada grupo de mujeres estaba encargada de algo, ya sea, la once, organizar salidas, crear listas, etc.”***

La participación de todas favorece las relaciones entre las mismas, el desarrollo y organización del taller, como lo afirman algunos fragmentos de la Observación n°1 y n°2:

- ***“Hay ciertas mujeres, encargadas de limpiar. Se paran constantemente a la cocina.”***
- ***“Se pasa lista, viendo quien va al paseo. Acá, la encargada, pregunta y anota los correos de las participantes.”***
- ***“Una participante, pasa lista para que las demás se inscriban en el taller.”***
- ***“Las que realizan la once reparte tazas y platos para cada una de las integrantes...”***

1.1.2 Contexto tradicional

La participación en este espacio refiere a la organización de ciertas actividades o eventos especiales del año, como señala el estudiante entrevistado:

- ***“...tenemos solo un representante por curso...”***
- ***“Sólo podíamos participar en cosas como el día del profe, organizar la peña, convivencias....”***

En relación a esto, el relato coincide con el de la profesora entrevistada, la cual señala:

- ***“Por ejemplo en Septiembre hicimos una peña... y los alumnos se hicieron cargo de todo...Hoy igual planearon algo para los profes... El día del alumno igual hicieron algo...”***

También, cuentan con una organización donde algunos cumplen ciertos roles, como presidente y representante del curso, como se señala en la Observación n°1:

- ***“Un estudiante que no es del curso llega afuera de la sala, ingresa y pregunta si puede hablar con el presidente de curso. El presidente de curso no asiste ese día, sale un estudiante de la sala en representación de él.”***

Aquí, se observa participación, pero se relaciona con actividades netamente del aula, considerando que no todos participan y las decisiones, mayoritariamente, son tomadas por las profesora; como lo señala un fragmento de la Observación n°1 (del contexto tradicional):

- ***“Un estudiante le dice a la profesora que entendió súper bien el ejercicio. Sin embargo la mayoría del grupo curso no participan de la clase.”***

En la clase se evidencia la participación activa de unos pocos, los cuales, son los que siempre responden a alguna pregunta o sugerencia, evidenciándose en la etnografía n°1.

- ***Los estudiantes que se encuentran sentados en el centro de la sala, en la fila del medio, son los que más participan y ponen atención en la clase (son todos adultos y dos adultos mayores, bordean entre los 40 y 60 años). Parecen no prestar atención.***

Subcategorías:

A. Valoraciones positivas sobre participación

A.1. Contexto comunitario

Es evidente el diálogo y comunicación en la agrupación, siendo posible la confianza entre las participantes, en donde, todas comparten sus experiencias y realidades en las que se desarrollan. Respecto a esto, la profesora entrevistada, afirma:

- ***“....me podría referir a que una en estos espacios, conoce las distintas realidades de todas las chiquillas que estamos aquí, donde muchas acá se han dedicado a sus hogares o trabajos, cuidando sus casas e hijos. Y acá como somos más viejas, ya sabemos que hay cosas que nosotras siempre hemos querido hacer, porque como somos todas unidas podemos pasar un rato agradable, ya que muchas aquí, no siempre la han pasado bien.”***

A.2. Contexto tradicional

Aquí, se valora positivamente la participación en el espacio, la profesora entrevistada, afirma:

- ***“Ellos tienen representante por curso. por ejemplo en Septiembre hicimos una peña y resultó súper bien. Fué en la noche un día Viernes y los alumnos se hicieron cargo de todo. Ahí cada representante del curso y dos profes colaboraron en la organización. Hoy igual planearon algo para los profe... En ese tema igual se organizan bien, no hay problemas en el sentido de la comunidad educativa. El día del alumno igual hicieron algo, y si te pones a pensar en que son muchas personas bien adultas a veces son reacios a esas cosas, pero en este caso no, como que las personas adultas son las más motivadas para hacer siempre cosas.”***

B. Valoraciones negativas participación

B.1. Contexto comunitario

Estos relatos permiten identificar, que las profesoras consideran importante abrir estos espacios para la participación de personas adultas que lo necesiten, como también así propiciar un mayor compromiso de parte del estado con estos espacios de aprendizaje. Quién expresa mejor esto, es la profesora comunitaria al señalar que

1. ***“...este espacio se da gracias al empeño nuestro, a pesar de las subvenciones y los decretos, solitas nos tenemos que arreglar para poder mantener firme esta cuestión, porque si no estaría patas para arriba esto.”***

B.2. contexto tradicional

Algunos aspectos valorados negativamente respecto a la participación en el colegio de Puente Alto, se refieren a la falta de participación activa de los

estudiantes para la toma de decisiones o cambios que se presenten en la institución. En torno a esto, el estudiante entrevistado le da una valoración negativa, donde afirma que:

- ***"Solo podíamos participar en cosas como el día del profe, organizar peñas o convivencias. Cosas no tan importantes para uno. Por ejemplo, a veces había varios compañeros que no podían ir a pruebas, se lo decíamos a los profes pero a ellos les daba igual..."***

1.2 Estrategia de enseñanza aprendizaje

Se evidencia que en ambos contextos se practican métodos y técnicas de aprendizajes, sin embargo, estos se diferencian bastante uno del otro.

Es de suma importancia destacar que los objetivos en cada escenario son distintos.

1.2.1. Contexto comunitario

En el contexto comunitario destacan el hecho de tener estrategias de enseñanza no apegadas a las normativas ministeriales. También, se dan métodos de trabajo en equipo y donde la profesora y las estudiantes actúan activamente en la construcción del aprendizaje. Se evidencian en los siguientes párrafos desde las observaciones n° 1 y 2:

- ***"Se cambian de puesto para organizarse entre grupos y que estos se distribuyan para el próximo taller."***
- ***"La mesa es larga, lo que permite que se sienten todas las participantes alrededor de ella y se encuentra en el centro de la sala."***
- ***"Los trabajos mostrados, son conversados entre todas y se realizan críticas."***

Sin embargo, estos métodos traen consigo un pequeño desorden cuando se establecen conversaciones sobre los temas del curso o cualquiera en particular. Se pueden reflejar en los siguientes fragmentos de la observación n°1:

- ***"Todas las participantes se encuentran hablando."***
- ***"No se distingue lo que conversan, ya que hay mucha bulla."***
- ***"La profesora pide constantemente que tomen silencio, ya que no se escucha quienes están presentes."***

En cuanto a las técnicas utilizadas para llevar a cabo el taller en la agrupación se muestran por ejemplo la explicación oral por parte de la profesora, la demostración de los productos realizados por parte de las estudiantes hacia otras estudiantes, y el diálogo para llegar a críticas constructivas. Se reflejan en los siguientes fragmentos de la observación n° 2:

- ***“La profesora llega, se sienta en la mesa. Muestra los trabajos listos de algunas participantes.”***
- ***“Los trabajos mostrados, son conversados entre todas donde en conjunto se realizan críticas constructivas.”***

1.2.2. Contexto tradicional

En el contexto tradicional formal el método que sobresale y el único que se observa durante las 3 clases, es un método expositivo donde se presenta información acerca de contenidos específicos por parte de un experto en el tema, en este caso una profesora especialista en matemáticas, ella es la transmisora de la información y los estudiantes son receptores de este. En ocasiones se resumen los objetivos a trabajar durante la clase. Se pueden evidenciar en los siguientes fragmentos de las observaciones n° 1 y 2:

- ***“...la profesora pide que hagan la comprobación del problema, mientras anota en el libro de clases el objetivo de la clase (dice en voz alta lo que está anotando).”***

- ***“La profesora hace un repaso acerca de los pasos de los ejercicios que llevan para los estudiantes que llegan atrasados a clases.”***

A pesar de que los contenidos preparados para cada clase logran ser informados en su totalidad, no se evidencia por parte de los estudiantes que este es aprendido. Por lo tanto, este contenido no pasa a ser un aprendizaje adquirido, si no, que solo queda como información. Se puede evidenciar en los siguientes fragmentos de las observaciones n°1 y 2:

- ***“La profesora sigue con el ejercicio, nadie del curso participa ni da con el resultado correcto.”***
- ***“La profesora va paso a paso resolviendo el problema con algunos estudiantes, sin embargo estos no llegan al resultado, es la profesora la que da con él.”***
- ***“Finalmente la profesora desarrolla el problema y llega al resultado sin la participación de nadie más.”***

- ***“En la sala de clases, sólo los estudiantes de la fila del centro en los primeros puestos ponen atención, las filas de los costados donde se encuentran 11 alumnos distribuidos en estas parecen no prestar atención y se encuentran en el celular, 3 copian, pero mantienen conversación en todo momento con su compañera (o) de banco.”***

En cuanto a técnicas utilizadas en el contexto tradicional formal, se evidencia la explicación oral, donde la información se dirige a un grupo pretendiendo que los estudiantes a través de una explicación comprendan datos, procedimientos o conceptos. Se demuestra en los siguientes fragmentos de la observación n° 1:

- ***“La profesora prosigue y comienza la clase explicando y a la vez anotando en la pizarra el paso a paso de como despejar una ecuación de primer grado.”***

Por otra parte, en todo momento destaca la resolución de problemas. Se pretende que los estudiantes a través de un aprendizaje guiado puedan identificar los factores que influyen en problemas para analizar la solución. Se demuestra en los siguientes fragmentos de las observaciones n° 1 y 2:

- ***“La profesora comienza a explicar y dar los datos del problema, pregunta: “¿Cómo se puede escribir la tercera parte de un número?”***
- ***“La profesora va paso a paso resolviendo el problema con algunos estudiantes, sin embargo estos no llegan al resultado, es la profesora la que da con el”.***
- ***“La profesora termina de escribir el problema y lo lee en voz alta. Dos estudiantes participan y dicen la forma de resolver correctamente. La profesora le pide al curso que resuelvan la ecuación.”***

Por el contrario, en el contexto tradicional las estrategias de enseñanza-aprendizaje se acerca a aspectos formales, guiándose por evaluaciones sumativas y contenidos del currículum, como lo señala en la entrevista aplicada:

- ***“Sí, todo, todo, todo, las metodologías, las actividades. Por ejemplo en factorizaciones del currículum de media y diurno se pasan seis tipos de factorizaciones, en el nocturno solo se pasan cuatro, por un tema de tiempo hay que priorizar cuáles son las más importante y lo que va aparecer en la psu igual. En ese sentido los profes son super rigurosos en intentar pasar los contenidos al pie de la letra como lo indica el ministerio. Se da prioridad a ello, que los chiquillos lo van a necesitar más adelante y eso es super importante.”***

Subcategorías

A. Valoraciones positivas estrategias enseñanza aprendizaje

A.1. Contexto comunitario

Aquí, las participantes le dan más importancia a un propósito formativo, de acompañamiento teniendo un proceso de enseñanza-aprendizaje, como se señala en las entrevistas realizada a la profesora:

- ***“...el enseñarnos mutuamente lo que cada uno sabe. Es muy rico, tanto emocional como socialmente y no creo que sea solo propio, sino, que a todas las mujeres que participamos acá.”***
- ***“...También, el hecho de compartir entre mujeres, compartir sus experiencias es gratificante para mí, tanto como para ellas.”***

A.2. Contexto tradicional

Vale destacar, que en ocasiones o dependiendo del profesor algunas estrategias son más flexibles, el cual facilita la enseñanza aprendizaje dentro de este contexto, señalando en la entrevista lo siguiente:

- ***“...por el tema académico, porque encuentran que los profes son super buenos acá, yo comparto su opinión igual. Hay super buenos profe, por ejemplo la profe de matemáticas es seca, el profe de lenguaje es medio denso pero igual nada que decir de él.”***

Asimismo se puede apreciar, que el estudiante entrevistado coincide con la docente, pero destacando a un solo profesor, tal como lo menciona en la entrevista:

- ***“La de inglés, porque siento que el profe es más aterrizado, nos enseña cosas que de verdad nos van a servir, como para el trabajo, hacer curriculum, como comportarnos y cosas así.”***

B. Valoraciones negativas sobre enseñanza-aprendizaje

B.1 Contexto comunitario:

En el espacio de la agrupación, se evidencia algunas dificultades respecto a la enseñanza-aprendizaje, donde la participante entrevistada, señala que:

- ***“...como ve aquí somos todas conversadoras y eso interrumpe muchas veces...”***
- ***“...entonces, aquí nos venimos a distraer, conversar y comer jajaja.”***

En consecuencia, obstaculiza el proceso de enseñanza- aprendizaje de los talleres.

B.2. Contexto tradicional

Se evidencia que falta innovación en técnicas, métodos y/o estrategias que ayuden a los estudiantes y a los mismos profesores a obtener y mantener la atención y disciplina en los espacios educativos. Tal como lo señala el estudiante entrevistado del contexto tradicional:

- ***” siempre están escribiendo en la pizarra y hablando y uno se aburre, sobre todo los profes cómo más viejos...”***

1.3 Relaciones sociales

1.3.1. contexto comunitario

Se puede destacar las relaciones sociales que existe en la Agrupación de mujeres, donde no se evidencia relaciones asimétricas y existe mucha cercanía entre las participantes, tal como se evidencia en un fragmento de Observación n°2:

- ***“Las participantes van llegando de a poco. Se saludan de un beso en la cara, con mucha cercanía, preguntando como están y luego, proceden a sentarse alrededor de una mesa.”***

La cercanía se relaciona con los momentos de conversación que tienen las participantes, donde muchas veces priorizan el conversar respecto a su diario vivir o la semana que tuvieron, tal como señala la etnografía n°2:

- ***“Finalmente, la sesión cierra en conversaciones abiertas. No hay un tema a seguir, sino que hablan de la cotidianidad, la semana. Luego terminan el tiempo acordado del taller y se despiden para retirarse.”***

En la Agrupación, tienen un espacio que es “la once” que organizan al finalizar cada taller, donde ellas comparten sus anécdotas y experiencias, tal como apunta la observación:

- ***“Conversan sus experiencias.”***
- ***“Comentan como fue su semana entre todas, mientras toman once.”***

La participante de la agrupación Eternidad, señala que dentro del contexto comunitario existe una buena relación entre las participantes y profesores, destacando que se basan en relaciones horizontales y se da en base al diálogo entre ellas, señalando en un fragmento de la entrevista:

- ***”Somos todas mujeres y si alguien tiene un conflicto, acá lo intentamos solucionar al tiro. Siempre van a ver conflictos porque todos pensamos distinto, acá por ejemplo, hay mujeres que tienen carácter más fuerte, se pelean entre ellas y luego se suaviza la cosa,***

luego, cada uno para su casa, pero a través del diálogo solucionamos todo.”

Asimismo, la profesora de la agrupación destaca la relación que se genera con las participantes, apelando a la confianza y a no a la jerarquización de saberes, comentando:

- ***”Bueno la relación entre las chiquillas y yo, es de confianza, obvio yo creo que por la edad no me ven como una profesora de esta que uno tenía en el colegio, porque tenemos buena relación en la confianza y nos las damos de consejeras. Como esto es de mujeres, yo personalmente tengo una confianza bastante grata.”***

1.3.2. Contexto tradicional

En el Liceo de Puente Alto se puede observar que hay una relación menos estrecha entre los estudiantes y que la psicopedagoga, es la única que crea un vínculo más cercano con los estudiantes, como se puede evidenciar:

- ***“La psicopedagoga saluda uno por uno a los estudiantes, con un beso en la cara y les pregunta a algunos, ¿cómo están? y ¿cómo estuvo el día? a otros. (no se escucha lo que responden los estudiantes).”***

El que esta establezca un vínculo más cercano con los estudiantes, permite que esta conozca más de ellos, pueda acercarse de una manera horizontal y así poder ser escuchada, por ejemplo, para llamarles la atención, donde esta es recepcionada de buena manera por los estudiantes, tal como se pudo observar en algunos fragmentos etnográficos:

- ***“Vuelven a pedirle la profesora y la psicopedagoga al estudiante de música fuerte que baje el volumen. La psicopedagoga se acerca a su puesto y comienzan un diálogo. El estudiante baja un poco la música pero se sigue escuchando en toda la sala.”***
- ***“La psicopedagoga se para y se dirige hacia el grupo del final que están sentados en la fila que da hacia al pasillo de afuera. Comienzan un diálogo (no se logra escuchar bien).”***

La estrechez entre la psicopedagoga, permite un mayor manejo de las situaciones, ya que esta se vincula con los estudiantes desde el diálogo y la cercanía. A diferencia, de la profesora de asignatura, la cual, se ve desde una posición de autoridad y no se logra evidenciar un vínculo cercano con los estudiantes, ni mucho menos se logra establecer el diálogo, como afirma la Observación n°2:

- ***“La profesora llama la atención a los estudiantes que están sentados en la fila que está hacia el pasillo de afuera, en los últimos asientos, les pide que si van a distraer al curso y no quieren poner atención que salgan de la sala, que ellos son gente adulta y que es entendible que no quieran estar ahí, pero que respeten a los demás compañeros que si quieren aprender.”***

Además, no existe mayor relación o un vínculo estrecho entre compañeros, considerando que hay pequeños grupos distribuidos en la sala e incluso hay estudiantes que se encuentran solos, como lo señala algunos fragmentos de las las observaciones:

- ***“Los de la fila del centro ubicados en los primeros puestos muestran los cuadernos y copian de la pizarra lo que la profesora explicó, los otros ubicados en los extremos muestran los celulares.”***
- ***“Llega otra estudiante atrasada y se sienta en la fila que da al pasillo de afuera, saluda a sus compañeras de beso en la cara y comienzan un diálogo.”***
- ***“...está sentado solo y revisando su celular en todo momento.”***

Sin embargo, la profesora del colegio enfatiza en su estrecha relación con los estudiantes, señalando en la entrevista que:

- ***“Me gusta el contexto que se genera en la educación vespertina, la cercanía con los alumnos en el momento en que lo necesiten.”***

Además, se puede evidenciar que el encuentro entre los alumnos, va más allá del espacio formal de aprendizaje. Respecto a esto, un extracto de la entrevista realizada al estudiante del colegio, señala que:

- ***R: Buena, juegan pin-pon y partidos los viernes en el barrio.”***
- ***E: ¿A qué barrio te refieres?***
- ***R: Es que atrás del colegio hay una villa y en la villa, hay barrios entonces ahí se juntan todos los cabros fuera del colegio. Hay hartos que son amigos, nunca he visto una pelea en el colegio, asique todo bien.”***

También, se destaca en el siguiente relato la motivación que le dan a los estudiantes para concretar sus metas y objetivos, afirmando: ***“...también que esto a uno lo motiva para seguir esforzándose y quizás hasta me motive a seguir estudiando después un técnico o algo así, y obvio haber pasado de curso”***.

Subcategorías

A. Valoraciones positivas relaciones sociales

A.1. Contexto comunitario

Se evidencia que las relaciones entre las participantes es bastante estrecha y cercana, considerando que todas vienen de un contextos o realidades muy parecidas. Respecto a esto la participante entrevistada, afirma:

- ***“...hay una buena convivencia y nos cuidamos entre todas, porque estamos todas en las mismas, apoyándonos, queriendo tener un espacio, un espacio para sentirnos bien, apoyadas y acompañadas. Aquí, las participantes de este proyecto, nos cuidamos mucho, porque hemos compartido, sabemos nuestras experiencias. En general, es una convivencia muy buena y la pasamos genial.”***

A.2. Contexto tradicional

En consideración a las entrevistas realizadas, el estudiante del colegio de Puente Alto, describe la relación entre profesores y estudiantes como:

- ***“Buena, siempre están atentos y pendientes a que uno aprenda. Muchas veces tienen asistentes que ayudan mucho al profe cuando uno no entiende mucho. Aparte, ellos están dispuestos a ayudarte y a aconsejarte, aquí muchos no cuentan con ese apoyo y los profes lo dan muchas veces, eso se rescata hartito de ellos, porque a pesar de que uno es grande ya igual apañan”***

Considerando que aparte de relacionarse dentro del establecimiento, son capaces de compartir experiencias fuera del aula, como por ejemplo expone en el siguiente relato:

- ***“...para el estallido social nos juntamos siempre en protectora para protestar, hacer barricadas y tirarle piedras a los pacos. Un día, cuando estábamos ahí con mis amigos de la nada, llegó mi profe de historia con su polola. Y fue terrible bacan, me gusto caleta verlo ahí, porque andábamos en la misma. Nos saludamos y me dijo que tenía que seguir viniendo y apoyando la causa”.***

B. Valoraciones negativas relaciones sociales

B.1. Contexto comunitario

Se evidencia que a veces hay algunos conflictos o diferencia de opiniones, que son en consecuencia de no escucharse, tal como lo señala la participante en la entrevista:

- ***“...la verdad a veces tenemos problemas porque no nos escuchamos...”***
- ***“...no olvidemos que somos todas mujeres, de repente no se comparten las mismas opiniones, o de repente su copucha o no seque...”***

Esto lleva a algunos conflictos, pero nada que no se pueda solucionar a través del diálogo.

B.2. Contexto tradicional

En consideración a la relación entre estudiantes se valora negativamente, la poca intención de promover espacios que integren a todos los estudiantes, tal como lo evidencia el alumno entrevistado, que afirma:

- ***“Yo soy el antisocial.”***
- ***“Y, ¿tampoco te integran?”***
- ***“Mmm, no mucho, o sea a veces me preguntan si quiero ir pero nada más.”***

Esto tiene consecuencia en la relación que existe entre estudiantes, ya que, podría crearse un mejor vínculo y podrían desarrollarse diferentes dinámicas para la enseñanza-aprendizaje.

VIII.II Segundo nivel de análisis

A modo complementario, presentamos el siguiente recuadro, en el cual, se expone una síntesis de las valoraciones positivas y negativas de ambos contextos:

Contexto	Valoraciones	Participación	Estrategias enseñanza-aprendizaje	Relaciones sociales
Comunitario	Positiva	Existe participación democrática, activa y transversal.	Las experiencias, las emociones y el vínculo son parte del aprendizaje.	Existe el diálogo, la retroalimentación y la organización es horizontal.
	Negativa	Falta apoyo de redes institucionales estatales.	Falta técnicas para moderación o manejo del grupo.	Poca claridad de roles y funciones genera conflictos entre integrantes.
Tradicional	Positiva	Existe participación de carácter recreacional organizadas por la institución.	Experiencia de algunos docentes y la pertinencia de los contenidos curriculares.	Existe poco diálogo, no se evidencia retroalimentación y la organización es vertical.
	Negativa	Faltan instancias de participación activa de los estudiantes y externas a lo institucional.	Falta de estrategias de enseñanza dinámicas y/o lúdicas que el curso requiere.	Falta instancias que promuevan la integración entre estudiantes.

Sugiero poner cada categoría como subtítulo y detallar la comparación para cada uno

Según las etnografías y entrevistas realizadas, se puede evidenciar que en el contexto tradicional y comunitario existe participación pero con distinto énfasis. Vale mencionar, que los fines y objetivos de los espacios educativos son diferentes.

En consideración a lo que expresan los entrevistados, se observa una participación más activa en el contexto comunitario, propagando el diálogo y la formación de una democracia participativa. En diferencia del contexto tradicional, que las valoraciones positivas refieren a una participación (asociada a actividades recreacionales, que también son parte del currículum) más organizativa y solo en ciertas ocasiones.

Sin embargo, en el contexto comunitario los entrevistados expresan la falta de redes de apoyo de organismos estatales y la importancia de la ayuda de estos para la continuidad y sistematización de la Agrupación comunitaria. Asimismo, en el contexto tradicional se evidencian la falta de instancias de participación activa de los estudiantes y también, expresan la falta de participación externas a lo institucional.

Se observa que las estrategias de enseñanza-aprendizaje de cada contexto son sumamente diferentes. En el contexto comunitario, le otorgan una valoración positiva al carácter formativo de las estrategias, es decir, consideran importante la construcción en conjunto de los conocimientos. Y en el contexto tradicional, refieren al dominio de los contenidos que tienen los profesores y la oportunidad de cumplir con las exigencias ministeriales.

También, al comparar las valoraciones negativas que expresan los entrevistados de ambos contextos respecto a las metodologías de enseñanza-aprendizaje, se observa que en ninguno de los espacios educativos existen técnicas, métodos y/o estrategias que ayuden a los estudiantes y a los mismos profesores a obtener y mantener la atención y disciplina en el desarrollo de las clases y/o talleres.

Referente a las relaciones sociales, los entrevistados del contexto comunitario, resaltan las relaciones horizontales que existen en el espacio. Como también, destacan la existencia del diálogo y compañerismo entre las participantes y la profesora. Por otro lado, en el contexto tradicional, destacan la buena relación que existe entre profesores con estudiantes.

Sin embargo, a lo que refiere a las valoraciones negativas de relaciones sociales, en el contexto comunitario, las entrevistadas evidencian que existen algunos conflictos entre integrantes por la poca claridad de roles y funciones. Mientras que en el

contexto comunitario, los entrevistados refieren a la falta de instancias para incentivar la participación y comunicación entre los mismos estudiantes.

Elementos Clave identificados	Operacionalización en la propuesta
Participación: Cuándo existen, los espacios de participación son altamente valorados por estudiantes y profesores. Específicamente en el caso de la educación comunitaria se señala que estos ayudan a generar un sentido de comunidad y pertenencia y mejoran el compromiso con el proceso de enseñanza aprendizaje. En atención a ello nuestra propuesta busca incorporar espacios de participación en ambos contextos educativos, debido a que evidencian gran diferencia en torno a cómo se lleva a cabo la participación	Introducción: Los estudiantes participan de la selección de temas de trabajo. Se realizan preguntas como: ¿Cuáles temas de los indicados les gustaría tratar? y ¿Cómo les gustaría abordar el taller a realizar? Metodología: los estudiantes participan en el establecimiento de un eje central de discusión, cómo las valoraciones que los participantes (del conversatorio) tienen respecto a las metodologías utilizadas en sus centros de educación.
Fortalecimiento de las relaciones sociales, debido a que los roles y funciones de los integrantes en ambos contextos ayudan a promover el diálogo y la participación. Esto es importante para trabajar en conjunto y derribar barreras participativas en la enseñanza aprendizaje.	Se busca el trabajo en equipo y colaborativo para fortalecer y propagar el diálogo e intercambio de experiencias por medio del taller. Se conoce de manera activa la realidad de los que componen el grupo.
Al momento de considerar las valoraciones de los contextos, respecto a las estrategias de enseñanza aprendizaje, en ambos destacan que las experiencias de docentes y estudiantes fortalece las metodologías de enseñanzas, ya que al conocer los gustos e intereses de los participantes este nos permite un aprendizaje significativo	Al identificar como elemento clave los gustos e intereses de los participantes, se llevará a cabo una metodología dinámica e interactiva, que motive y ayude al desarrollo del taller.

IX Propuesta

La población a la que va dirigida esta propuesta son personas jóvenes y adultas que van desde los 15 años en adelante, quienes cursan estudios para completar su enseñanza básica y media a través de instituciones formales de educación y a personas jóvenes y adultas que asisten a agrupaciones o talleres para aprender algún oficio o artesanía en espacios informales de aprendizaje. Se debe nombrar el lugar donde se desarrollará la convocatoria.

A partir de los resultados, el problema que convergen estos grupos es en cuanto a las metodologías de enseñanza que utilizan los docentes para el desarrollo del curso y/o taller. Lo que destacan los entrevistados de cada contexto, es que falta innovación y nuevas metodologías específicas para la enseñanza y aprendizaje, independiente del espacio de educación que sea. Vale mencionar, que para que esto sea posible, es necesario incentivar el diálogo entre estudiantes y profesores, para saber los gustos y formas de aprendizaje de los participantes

Introducción:

Sugerencia: Tiene que ser una síntesis del proyecto. Se debe considerar realizar las siguientes preguntas: ¿Qué se va a hacer?, ¿Por qué se quiere realizar?, ¿Cuáles temas de los indicados les gustaría tratar? y ¿Cómo les gustaría abordar el taller a realizar?

Es de suma importancia que los participantes comprendan desde el inicio todos los motivos del conversatorio y cuáles son las metas de este. Empezando desde la primera instancia a concientizar a los invitados.

Fundamentación:

Sugerencia: Utilizar bibliografía de Paulo Freire. Él en particular hace referencia a la educación comunitaria y desde donde se aborda para generar conciencia en la comunidad. Describe cómo generar un cambio desde una mirada pedagógica, invitando a los sectores educativos a encontrar conocimientos en su entorno para que así, desde su interior promueva la transformación.

Localización:

Sugerencia: Lugar céntrico de la comuna escogida, de fácil accesibilidad para sus participantes.

Responsables:

Sugerencia: Docentes que hayan tenido experiencia en educación comunitaria y tradicional para personas jóvenes y adultos, expertos sobre metodologías y políticas educativas.

Temporalización:

Sugerencia: Realizar tres sesiones, de dos horas pedagógicas que contemple un coffee break de 15 a 10 minutos.

Objetivo General:

Sugerencia: Dialogar para la creación de nuevas metodologías específicas de aprendizaje para personas jóvenes y adultas, a partir de las experiencias de estudiantes y profesores de contextos de educación tradicional y comunitaria.

Participantes:

Sugerencia 1: Destacar que los beneficiarios de este proyecto, tienen el rol de dialogar y participar responsablemente en la toma de decisiones de la posible construcción de una metodología específica de aprendizaje.

Sugerencia 2: Es importante que se invite a participar a los miembros de la educación para jóvenes y adultos y de agrupaciones de la comuna donde se realizará el conversatorio.

Metodología:

Sugerencia:

Establecer un eje central de discusión, cómo las valoraciones que los participantes (del conversatorio) tienen respecto a las metodologías utilizadas en sus centros de educación

Se inicia con la exposición de dos o más mediadores, los cuales, tienen una pauta y cuentan con experiencia en los contextos educativos. Estos guían el diálogo con los demás participantes.

Para motivar la participación de los sujetos, guiar el conversatorio realizando preguntas.

Concluir con cierre metacognitivo.

Recursos:

Sugerencias:

Recursos humanos: Estimación mínima de entre 15 a 30 participantes por conversatorio. Presencia de mediadores encargados de los grupos que asisten, además considerar uno o dos expertos

Recursos materiales: Considerar herramientas, instalaciones, materiales y equipo audiovisual. A su vez, reparar en infraestructura y equipamiento del lugar, también los medios técnicos, para así canalizar más eficientemente la participación de todos sus integrantes.

Recursos financieros: Es de importante consideración elaborar un presupuesto que cubra los gastos materiales, así, buscar o autofinanciar el conversatorio.

Ejecución:

Sugerencia: Realizar varias etapas para la ejecución plena del proyecto, es de vital importancia recalcar en los siguientes ámbitos:

- a) Concientización,
- b) Detección de personajes con liderazgo, para poder hacer una bajada de materiales de apoyo y que sean potentes expositores y mediadores posteriormente en los escenarios.
- c) Cohesión grupal, donde se promueva la organización y realización de actividades, siendo ellos mismos los protagonistas.
- d) Creación de proyectos en los sectores educativos, así la comunidad se desarrollará resolviendo necesidades que ellos mismos detecten.

Reflexión crítica y/o evaluación:

Sugerencia: Crear mesa de diálogo dirigido por mediador, donde se pueda realizar una valorización positiva y negativa desde el diagnóstico, la aplicación y logro de resultados. Es importante realizar esta reflexión desde todos los asistentes del conversatorio, desde los organizadores hasta los invitados donde opinen y aporten con ideas nuevas, así, poder innovar en próximos proyectos. Sería de gran ayuda realizar una pauta previa al término del conversatorio exponiendo puntos como por ejemplo los objetivos específicos para que no se escape tener retroalimentación de cada uno de ellos.

Sugerencia Afiche:

EL APRENDIZAJE **LO CONSTRUIMOS** *TODOS*



POR UNA EDUCACION PARA ADULTOS

CRITICA INNOVADORA
DECALIDAD

PARTICIPA EN NUESTRAS MESAS DE DIALOGO

- **INNOVACION EN METODOLOGIAS**
- **PARTICIPACION DEMOCRATICA**

X Conclusión

En relación a la investigación llevada a cabo, se sostiene que la educación para jóvenes y adultos puede desarrollarse en escenarios muy diferentes, como lo son el contexto tradicional y comunitario. Sin embargo, a pesar de lo contradictorio que pueden ser la una de la otra, el objetivo que comparten es el aprendizaje de las personas.

Mediante la perspectiva de estudiantes y profesores que tienen respecto a sus experiencias en espacios de educación formal e informal, se identificaron ciertos elementos claves con el fin de proponer dimensiones para una metodología alternativa de educación de jóvenes y adultos.

Respecto a las dimensiones identificadas, se considera como elemento clave de la participación la democratización de los espacios, esto permitiría mayor diálogo entre participantes (estudiantes-profesores), estableciendo una horizontalidad dentro del espacio y corresponsabilidad para lograr entre todos las metas y objetivos.

Asimismo, consideramos importante tomar en cuenta como elemento clave para el fortalecimiento de las relaciones sociales, el propiciar espacios donde los participantes puedan compartir sus experiencias y dialogar en torno a sus vivencias. Esto genera un vínculo más estrecho, en base a la confianza y correspondencia entre participantes, teniendo en sí un impacto positivo en las relaciones dentro de los contextos educativos. Por lo tanto, para innovar respecto a las estrategias de enseñanza-aprendizaje, es de suma importancia tener en consideración los elementos mencionados anteriormente, ya que, conociendo los gustos e intereses de los participantes de la clase y/o taller, se pueden crear nuevas estrategias de enseñanza, teniendo un impacto significativo en el aprendizaje de estos.

Al describir las principales características del funcionamiento cotidiano de estudiantes y profesores en los diferentes contextos, se puede concluir que ésta emerge desde la necesidad de un universo de realidades distintas, reconociendo en ambos contextos que la educación para adultos surge como una necesidad de integrar socialmente a los participantes.

Es por ello, que definimos el desarrollo de las categorías, por medio de la observación del funcionamiento de los grupos en su escenario natural y las valoraciones de estudiantes y docentes/cooperadora. Pudiendo enmarcar las tres categorías bajo esta definición, las cuales, enmarcan la investigación y permite guiarnos, para comparar y analizar las valoraciones positivas y negativas que tienen los participantes de los diferentes contextos, con la importante finalidad de realizar una propuesta de mejora a las estrategias de aprendizaje y enseñanza, teniendo un impacto positivo en sus propios procesos.

Desde los elementos valorados positiva y negativamente por estudiantes y profesores de los diferentes contextos, concluimos que en ambos falta innovación en materias de metodologías de enseñanza para mejorar el aprendizaje de los participantes.

Además, al comparar los aspectos valorados positiva y negativamente por los entrevistados, concluimos que destaca el contexto comunitario del contexto tradicional, en materias de relaciones sociales y participación, por lo que es necesario promover esta última con el fin de generar un vínculo y mejor relación dentro de los espacios de educación.

En relación con la propuesta de las dimensiones para la metodología específica, , concluimos según el funcionamiento observado en ambos contextos, que esta depende de la participación de los sujetos, las relaciones sociales entre los actores y las metodologías de enseñanza-aprendizaje, por lo que es de suma importancia potenciar estos elementos de la educación, con el fin de favorecer, en base a la experiencia, el aprendizaje de los que participan.

Además es necesario y de gran importancia que la educación de adultos, tenga un reajuste en cuanto a las necesidades de los sujetos, desde una mirada innovadora, crítica e integral siendo el Estado el único encargado de generar soluciones concretas desde el diseño curricular hasta las políticas educativas que se crean para todo tipo de contexto donde se de un espacio de aprendizaje, es por ello que esta investigación proyecta la innovación educativa a futuro, de los procesos de aprendizaje-enseñanza, ya que exponemos, que los verdaderos actores políticos de éste espacio deben ser vistos como sujetos críticos, inclusivos e integrales, según lo analizado y comparado en sus valoraciones.

Por otro parte hacemos enfoque a la educación tradicional de adultos, ya que, en lo que respecta a esta, su finalidad, recae en reducir la educación a términos de empleabilidad y materializarla, buscando solo las certificaciones como resultados, esto provocado también por el hecho de que el medio nos incita necesidades y si deja de lado la motivación esencial de aprender y comprender.

En esta misma línea, se destaca la necesidad de una preparación especializada en educación de adultos en cuanto a docentes pudiendo concretar enseñanza y aprendizaje desde perspectivas curriculares, socioculturales y afectivas para con los asistentes de esta modalidad educativa.

X BIBLIOGRAFÍA

- Apple, M. W. (2001). Comparing neo-liberal projects and inequality in education. *Comparative education*, 37(4), 409-423.
- BIBLIOTECA NACIONAL DE CHILE. "Sociabilidad popular y socialismo mancomunal", en: Luis Emilio Recabarren (1876-1924). Memoria Chilena . Disponible en <http://www.memoriachilena.gob.cl/602/w3-article-95770.htm>
- Bourdieu, P., Passeron, J. C., Melendres, J., & Subirats, M. (1981). *La reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Barcelona: Laia.
- Brizuela Castillo, Z., Sáez Palmero, A., & Jústiz Guerra, M. Metodología para la Educación Comunitaria. Rev Hum Med [Internet]. 2015 Abr [citado 2016 Jun 01]; 15 (1).
- Caballuz, F (2015) "Entramando Pedagogías Críticas Latinoamericanas. Notas teóricas para potenciar el trabajo político pedagógico comunitario". Santiago, Ed. Quimantú.
- CARDOSO, F., & Weffort, F. (1969). América Latina, ensayos de interpretación sociopolítica. *Edit. Universitaria Stgo. de Chile 1970*.
- Campos Harriet, F. (1960). Desarrollo educacional 1810-1960. Santiago: Editorial Andrés Bello.
- Campos, G., Lule, N. (2012) La observación, un método para el estudio de la realidad. vol. VII.
- Corvalán, J (2008). Situación presente de la educación de jóvenes y adultos en Chile. Pátzcuaro: CREFAL.
- Cruzat, X., Tironi, A. (1987) La cuestión social en Chile (1880-1920)
- de Educación Continua, P. (1990). *Desarrollo histórico de la educación de adultos en Chile* (Doctoral dissertation, UNIVERSIDAD AUSTRAL DE CHILE).
- (1990) Desarrollo histórico de la educación de adultos en Chile

- Díaz, F (2002). Didáctica y currículo: Un enfoque constructivista. Editorial de la Universidad de Castilla- La Mancha. Cuenca
- Espinoza Diaz, O. (2014a). *Educación de adultos e inclusión social en Chile. PSICOPERSPECTIVAS.* <http://piie.cl/biblioteca/publicaciones/articulos/A-2014-007.pdf>
- Espinoza Diaz, O. (2014b, julio). *LA EDUCACIÓN DE ADULTOS EN CHILE: EXPERIENCIAS Y EXPECTATIVAS DE LOS ESTUDIANTES DE LA MODALIDAD REGULAR.* Scielo. <https://scielo.conicyt.cl/pdf/udecada/v22n40/art08.pdf>
- Freire, P. (1996). *Política y educación comunitaria.* Siglo XXI Editores México
- Freire, P. (2014). *Pedagogía de la esperanza: un reencuentro con la Pedagogía del oprimido.* Siglo XXI Editores México.
- Fernández, M (2017). EDUCACIÓN POPULAR COMO PRÁCTICA TRANSFORMADORA: ¿PARA QUÉ, POR QUÉ Y CÓMO SE PODRÍA HACER EDUCACIÓN POPULAR? La experiencia de la Escuela Pública Comunitaria de Santiago. Universidad de Chile.
- Gacitúa Solorza, D. (2016). Educación y construcción de comunidad: Estudio de caso sobre el sentido que dan a la educación estudiantes adultos y educadores participantes de un proyecto educativo comunitario, en Villa Valle Verde, Maipú.
- Gasteiz, V.(2012) Ayuntamiento de Victoria Gateiz
- González, A. B. (2016, enero). *“Educación para Adultos en Chile: Análisis de la divergencia existente entre las políticas educativas y la práctica docente de Historia y Cs. Sociales dentro de la red de establecimientos CEIA”.* Repositorio digital UCSC. <http://repositoriodigital.ucsc.cl/bitstream/handle/25022009/1032/Alejandro%20Biron%20Gonz%C3%A1lez.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Herrera, M. La relación social como categoría de las ciencias sociales
- Joaquin Vasquez [Joaquin Vasquez]. (2007). Educación popular - Parte 1. [Video]. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=gDCzGhZmbqI&t=278s>
- Labarca, A., (1939) Historia de la enseñanza en Chile
- Leiva Neuenschwander, P. I. (1999). Educación para la democracia: Recuento de experiencias internacionales. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, (25), 91-112.

- López de Llergo Villagómez, A. T. D. N., & Cruz de Galindo, L. M. (2003). Desarrollo comunitario y calidad de vida. *OPENAIRE*.
- López, J. O. (2008). Paulo Freire y la pedagogía del oprimido. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, (10).
- Loyola, M. (2013). Educación de Adultos en Chile: Texto inédito de Hernán Ramírez Necochea. *Revista Izquierdas*, (16), 175-197.
- Luna, E. P., & Carreño, J. S. (2005). La educación comunitaria: Una concepción desde la Pedagogía de la Esperanza de Paulo Freire. *Revista Venezolana de Ciencias Sociales*, 1(1), 317-329.
- Manzanera, M.,(2019). El sistema de enseñanza en Cuba: un modelo alternativo para la educación. *Rebelión*
- Ministerio de educación. (2004, noviembre). *UNIDAD DE CURRÍCULO Y EVALUACIÓN. DOCENTESMAS*.
https://www.docentemas.cl/descargas/documentos_descargables/2020/educacion_d_e_personas_jovenes_y_adultas/Decreto%20239.pdf
- Ministerio de educación. (2009a). *¿En qué consiste?* MINEDUC.
<https://epja.mineduc.cl/modalidad-flexible/informacion-instituciones-flex/en-que-consiste/>
- Ministerio de educación. (2009b). *Planes y programas de estudio*. Educación de Personas Jóvenes y Adultas. <https://epja.mineduc.cl/modalidad-regular/informacion-a-instituciones-reg/planes-programas-estudio/>
- Ministerio de educación. (2009c). *¿Qué es el plan de alfabetización «Contigo Aprendo»?* MINEDUC. <https://epja.mineduc.cl/plan-de-alfabetizacion/estudiantes/plan-alfabetizacion-contigo-aprendo/>
- Ministerio de educación. (2017). *PROPUESTA DE BASES CURRICULARES PARA LA EDUCACIÓN DE PERSONAS JÓVENES Y ADULTAS*. MINEDUC.
<https://epja.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/43/2017/06/DOCUMENTO-BASE-CONSULTA-PUBLICA-EPJA-WEB-ivc.pdf>
- Ministerio del interior (9 de Enero de 1997). Juntas de vecinos y demás organizaciones comunitarias (Ley n° 19.418)

-Ministerio de instrucción pública (26 de Agosto de 1920) Ley de instrucción primaria obligatoria (Ley n° 3654)

-McMillan, J. H., & Schumacher, S. (2005). *Investigación educativa una introducción conceptual*. Pearson educación.

-Mortin, R. Contextos de aprendizaje: formales, no formales e informales

-Molina, F. (2011), ¿y qué de las pedagogías críticas?, Revista Educación, Comunicación, Tecnología, Vol 5 N° 10, pp 1-10

-Naciones Unidas. (1964). *Desarrollo de la comunidad y servicios conexos: extracto del XX informe del comité administrativo de coordinación al consejo económico y social de Naciones Unidas*. Nacional-Guatemala.

-Navarro Cheuquian, J. (2014, diciembre). *La educación de adultos en Chile desde elestudiodelosdocentes*.<http://bibliotecadigital.academia.cl/bitstream/handle/123456789/3806/105-119.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.

-Sánchez, S. (1974). Freire, una pedagogía para el adulto. Produção de terceiros sobre Paulo Freire; Série Capítulos.

-Sánchez, C., Pérez, E. (2005)La educación comunitaria: Una concepción desde la Pedagogía de la Esperanza de Paulo Freire. Revista venezolana. vol. 9.

-Oscar Espinoza, Javier Loyola, Dante Castillo, Luis González. (Julio 2014). LA EDUCACIÓN DE ADULTOS EN CHILE: EXPERIENCIAS Y EXPECTATIVAS DE LOS ESTUDIANTES DE LA MODALIDAD REGULAR. Recuperado de <https://scielo.conicyt.cl/pdf/udecada/v22n40/art08.pdf>

-Osorio Vargas, J. (2018). Freire entre nos: a 50 años de pedagogía del oprimido. *La Serena: Nueva Mirada*.

-Ouviña, H (2011) “La nación de “Política prefigurativa”: Un análisis de su productividad teórica a partir de los aportes de Antonio Gramsci y Lelio Bass.” Tesis para optar al grado de Doctor. Director: Mabel Thwaites Rey. Calificación: Sobresaliente. UBA. Fernández, M (2017)EDUCACIÓN POPULAR COMO PRÁCTICA TRANSFORMADORA: ¿PARA QUÉ, POR QUÉ Y CÓMO SE PODRÍA HACER EDUCACIÓN POPULAR? La experiencia de la Escuela Pública Comunitaria de Santiago.

-Paseo, M. (2003). La enciclopedia de la educación. Barcelona-España.

- Quijano, A. (2000). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina.
- Ramírez, H. (2013). Educación de adultos en Chile. Texto inédito de Hernán Ramírez Necochea. Revista www.izquierdos.cl
- Recabarren, L. E. (2010). *Ricos y pobres*. LOM Ediciones.
- reveduc. (noviembre 2017). Hitos de la historia del MINEDUC. Revista de educación Recuperado de <http://www.revistadeeducacion.cl/hitos-la-historia-del-mineduc/>
- Ruiz, C., & Quiroz, M. (2014). EHS: Escala de habilidades sociales: características psicométricas de confiabilidad, validez y normalización para adolescentes y jóvenes de la ciudad de Trujillo. *Trujillo*
- Ruiz, A., Quiroz. (2004) Educación comunitaria. Revista latinoamericana. vol. 13
- Sampieri, R., Fernández, C., Baptista, P. (2004) Metodología de la investigación. México
- Salazar [Servicio país]. (2015, 09 Junio). La copia feliz del Edén - Capítulo III: Educación. [Video]. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=r7X66lVVkxo>
- Vargas, I.,(2012) La entrevista en la investigación cualitativa: nuevas tendencias y retos. vol. 3
- Vásquez, J. Educación popular: Parte 1 y 2. Chile: youtube
- Waldman Mitnick, G. (2004). Chile: indígenas y mestizos negados. *Política y cultura*, (21), 97-110.
- Yordi García, M., Caballero Rivacoba, M. T. (2009). El desarrollo social y el trabajo comunitario. *Teoría, metodología y prácticas cubanas. Camagüey: Editorial Ácana*.
- Zemelman, M. & Jara, I. (2006). Seis Episodios de la Educación Chilena, 1920-1965, Santiago, Chile: Ediciones Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad de Chile.

XI ANEXOS

- **Entrevistas:**

Entrevista estudiante

Fecha:

Objetivo: Conocer las valoraciones de participantes en educación de adultos.

Entrevistador:

Entrevistado:

Duración:

a) ¿Cómo se da la participación estudiantil en el colegio? ¿Se dan instancias en la que los estudiantes participen en la toma de decisiones?

- b) ¿Cuáles son las instancias en las que participan?
- c) ¿Qué piensas del espacio (entiéndase, como la infraestructura y lugar de sociabilización) que les da el colegio?
- d) ¿Y como espacio de sociabilización?
- e) ¿Cómo encuentras que son las metodologías para enseñar que utilizan los profesores?
- f) ¿Cómo es la relación entre profes y estudiantes?
- g) ¿Cómo es la relación entre estudiantes?
- h) ¿Has tenido buena experiencia con tus compañeros y profesores? Y, ¿alguna mala?
- i) Para finalizar, a lo largo de tu trayectoria en este espacio, ¿qué es lo que más te ha gustado?

Entrevista profesores

Objetivo: Conocer la valoración de la experiencia educativa desde la visión de profesores en ambos contextos

Fecha:

Entrevistador:

Entrevistado:

Duración:

- a) ¿Tú sabes cómo surge este espacio, de donde nace, la historia?
- b) ¿cuántos años lleva?

c) ¿Cuál es el proyecto educativo que tiene el colegio en general o en la educación de adultos?(contexto tradicional)

¿Cuál es la finalidad de este proyecto? (contexto tradicional)

d) ¿Cómo se financia el colegio? (contexto tradicional)

¿Cómo se financia la agrupación? (contexto comunitario)

e) ¿Cuánta es la gente que participa en vespertina (estudiante y profesores)? (contexto tradicional)

¿Cuánta es la gente que participa en la agrupación? (contexto comunitario)

f) ¿Cómo son las relaciones entre alumnos? (contexto tradicional)

¿Cómo son las relaciones entre participantes? (contexto comunitario)

g) ¿Cómo encuentras las metodologías que se desarrollan en general?

XII AGRADECIMIENTOS

Como grupo en primera instancia agradecemos a nuestra profesora guía, Sofía Druker quien nos motivó para poder desarrollar la investigación en su totalidad a pesar del contexto que nos tocó vivir en el país en Octubre del año 2019 y todo el año 2020.

También a nuestras familias, parejas y amigos que nos ofrecieron apoyo, dedicación y contención cuando lo necesitamos.

Por último, a los docentes y coordinadores de la institución y agrupación donde pudimos realizar las observaciones y entrevistas teniendo un muy agradable paso por sus asentamientos, pudiendo conocer de mejor manera un espacio educativo diferente al que nos desarrollamos educativa y laboralmente.

