



Magíster en Educación Mención Liderazgo Transformacional y Gestión Escolar
Informe final

Educación de adultos/as en Chile: Resistencias desde la pedagogía crítica al neoliberalismo hegemónico

Julia Simonetti Lobo
Profesora guía: Soledad Rodríguez
Marzo 2022

Capítulo 1

Mis aprendizajes

Hablar del camino recorrido en este magíster es una tarea que presenta múltiples desafíos. En primer lugar, aparece la pregunta sobre quién era al momento de decidir entrar al programa y quién estoy siendo ahora. A su vez, las diferencias que puede haber entre ambos momentos, los factores que influyeron y el camino (preguntas, reflexiones, tensiones) recorrido en este proceso. Luego, cabe revisar las expectativas iniciales y cómo estas se han ido ajustando al contexto y posibilidades del programa, con la necesidad de hacer una revisión crítica de cómo mis prejuicios me han hecho tomar cierta distancia de algunos enfoques y temáticas, de cómo he podido fortalecer ciertas reflexiones personales y, a la vez, abrirme a nuevas preguntas a raíz de las miradas propuestas a lo largo de los módulos. Así, será necesario también analizar si aquellos procesos han tenido o no impacto en mi modo de enfrentarme concretamente a mi cotidianidad, es decir, si aquellas preguntas y reflexiones que han surgido tienen un correlato práctico, o se han quedado solamente en la pregunta.

Es inevitable enmarcar todas estas preguntas en el contexto mundial en el cual se desarrollan. Desde la decisión de entrar al programa hasta ahora, ya cerrándose, todo el proceso ha estado fuertemente atravesado por el COVID-19 y la experiencia de la pandemia. Es relevante comenzar levantando este marco, dado que la pandemia ha sido posibilitadora y a la vez limitante para la vivencia del magíster. Sin duda, todo el involucramiento que he podido tener con cada enfoque, distinción, texto, autor, ha estado fuertemente atravesado por este contexto. Lo posibilitador en este contexto ha sido que la virtualidad (no sólo del magíster, sino de la vida en general), me permitió acceder al programa y continuarlo. Sin embargo, ha sido también una fuerte limitante, dado que el nivel de desgaste físico, afectivo y cognitivo que han implicado la cotidianidad del encierro y la enfermedad, han hecho a momentos muy difícil lograr una real conexión con los procesos que el magíster solicita, o al menos con el nivel de profundidad que se espera.

Asimismo, la decisión de ingresar al programa estuvo fuertemente marcada por el contexto pandémico y el modo en que lo estaba afrontando en ese momento: cesante hace

varios meses (recién habiendo encontrado un trabajo de media jornada que no sabía cuánto se podía proyectar en el tiempo), habiendo dejado hace poco el hogar familiar para embarcarme en la adultez y la convivencia en pareja, y llevando varios meses de encierro y exceso de tiempo libre. En ese contexto, la inscripción al magíster tiene directa relación con la necesidad de llenar de actividades ese tiempo. Sin embargo, no es una decisión casual ni aleatoria. Es parte de un camino recorrido hace años, intentando acercarme al mundo de la educación luego de darme cuenta que debería haber estudiado pedagogía y no psicología (y no tener la posibilidad de terminar el pregrado de pedagogía por temas económicos).

Me parece pertinente detenerme brevemente aquí para contextualizar desde dónde surge mi interés por la educación y cómo ha aparecido en mi trayectoria biográfica en diferentes momentos. Desde mi etapa escolar trabajé como voluntaria en diferentes proyectos educativos (haciendo reforzamiento escolar, como apoyo en una escuela especial), además de trabajar remuneradamente haciendo clases particulares durante la enseñanza media. En esos procesos surge un interés por la enseñanza, además de comenzar a reconocer en la educación una posibilidad de transformación social. Esto último se acrecentó al participar activamente en las movilizaciones estudiantiles del 2011, en mi rol de estudiante secundaria. Al salir del colegio, me fui un año a trabajar como voluntaria a Concepción, año en el cual trabajé en educación en diferentes niveles (como apoyo en aula en colegio, en jardín infantil y en un centro psicopedagógico, además de hacer reforzamiento escolar y tener mi primera aproximación con la educación de adultos/as en un taller de mujeres). Durante ese año me cuestioné fuertemente si estudiar pedagogía o psicología, optando por esta última porque creí que me iba a dar un énfasis en el sujeto que la pedagogía (desde mi punto de vista de ese entonces) limitaba.

Ya en la universidad, como representante de mi carrera, me tocó trabajar muy activamente en la continuidad (y el declive) del movimiento estudiantil del 2011. Eso profundizó la relación distinguible entre la educación y las posibilidades de transformación social que ya había visualizado durante todo el proceso previo. Con todo eso, en tercer año de psicología decidí comenzar a estudiar pedagogía de forma paralela, reconociendo que había cometido un error y que mi interés era ser profesora. Si bien por motivos económicos no pude terminar la carrera, desde que egresé de psicología me he vinculado al mundo de la educación de adultos/as en mi experiencia profesional.

Así, hace muchos años mis decisiones profesionales y académicas se han orientado a acercarme al mundo de la educación. En ese sentido, haciendo el paralelo con el camino del héroe (Campbell, 1972), la intención de entrar profesionalmente al mundo de la educación ha sido, de manera constante e insistente, un “llamado a la aventura”, y entrar a este programa es una de las formas que he encontrado de acoger este llamado. Así, la decisión está también fuertemente marcada por la experiencia de haber cursado el diplomado de Educación de Adultos/as en esta misma universidad a fines del 2019.

Con ese llamado a la aventura reviven decisiones, momentos, procesos que han despertado mucha pasión. En general, pensar en el proceso de vinculación que he tenido (desde voluntariados, ramos y trabajos) con el mundo de la educación y la pedagogía está fuertemente conectado a una sensación de vitalidad, de entusiasmo, de sentirme en el lugar correcto. Es relevante introducir esa pasión que me genera trabajar en educación, porque creo que ha sido central en el modo en que me he relacionado con el magíster. Hace poco, me hice consciente de que el contexto pandémico me tiene con una pérdida de vitalidad generalizada (el encierro, el teletrabajo en un trabajo que no me gusta, no poder ver gente, ni pasear). Ante esto, la vitalidad que esperaba el programa generara en mí no fue tal, con lo que el entusiasmo y el involucramiento se han visto muy dificultados.

Al revisar eso desde la perspectiva de la emocionalidad de Maturana, donde es la emoción la que determina la acción y no la razón ni la objetividad (Maturana, 2001), el dominio de acción que me ha permitido mi emocionalidad pandémica ha limitado radicalmente mis posibilidades de involucramiento con el magíster.

Sumado a mi experiencia emocional, justamente ha sido la emocionalidad como temática lo que más me ha tensionado durante el proceso. Me ha incomodado y me ha disgustado hablar de emocionalidad, y me generó muchísimas resistencias para enfrentarme a todo el programa. Esto produjo disonancias que me han tenido desmotivada, y que me han hecho involucrarme siempre poniendo barreras. Porque en vez de despertar esa pasión y vitalidad que suele despertar en mí la educación, despertó resistencias y parálisis. En particular, el primer módulo que tuvimos, en el cual la emocionalidad fue una temática muy

presente, se desarrolló en medio del momento más álgido de encierro y pandemia. El abordaje de las temáticas de emocionalidad y corporalidad con un énfasis en lo experiencial (actividades en clases en las cuáles nos hacían implicarnos corporal y afectivamente, o la tarea de registrar diariamente en una aplicación nuestras emociones), sumado a la modalidad virtual del magíster, dificultó que me vinculara al desarrollo del módulo. Además, implicó enfrentarme a un programa formativo desde un enfoque que me era muy ajeno, poniendo mi experiencia personal al centro y hablando desde lo que me iba pasando, en contraste al academicismo de otros programas por los que he pasado, en los cuales la experiencia personal queda al margen y lo que se busca es sobre todo la rigurosidad teórico-académica. Si bien con estos aspectos me he ido reconciliando a lo largo del programa, como puntapié inicial supuso un primer acercamiento desde la resistencia y la negación.

Utilizo aquí para ejemplificar una cita del último reporte personal del módulo: “Lo que sostengo se afirma en la tensión entre generar un ramo experiencial, que busca poner en el centro al observador que somos con las vivencias que traemos, sin tener en consideración cómo esto puede afectarnos en tanto observadores que somos” (Reporte personal, octubre 2020). Con esto, me refiero a la manera en que la intención del módulo de conectarnos con nuestra experiencia y emociones –desde mi vivencia- se transformó en abrir y exponer situaciones de las que, en el momento en el que se dio el ramo, me era imposible hacerme cargo y me generaron malestar. Si bien he hecho un fuerte esfuerzo por vencer las resistencias generadas por ese malestar, se ha sostenido la experiencia de un programa que pone teóricamente en el centro la emocionalidad, pero que no considera las afectaciones y procesos de sus estudiantes de manera acogedora y respetuosa, llegando incluso a no considerar un certificado psiquiátrico que presenté para disminuir la carga académica de fin del programa.

Y aquí, es importante distinguir dos “distinciones de quiebre” (Start Coaching, 2019) que surgen asociadas a estas reflexiones. La primera, retomando una idea anterior, es que mi dominio de acción (sentir, razón, afectación) frente al magíster se encuentra radicalmente atravesado por la (mi) experiencia pandémica (sumada a otros eventos vitales difíciles) y su emocionalidad, que en términos generales se encuentra limitada y nublada. Por tanto,

muchos de estos límites quizás no habrían aparecido de haberme encontrado con este proceso en otro momento de la vida. Pero soy la que soy ahora y esas resistencias existen, por tanto, es bueno hacerlas aparecer.

La segunda distinción de quiebre que puedo hacer frente a mi negatividad hacia el proceso, es que el paso por el primer ramo (Liderazgo transformacional), su modo de abordar la emocionalidad y el énfasis en el coaching ontológico como referente teórico, fueron lo que me provocó una distancia que se ha sostenido en los otros ramos, pese a que en estos han aparecido discusiones y preguntas con las cuales siento mucha mayor cercanía. Me detengo un poco aquí porque creo que esta reflexión puede ser útil para desarrollar mi marco de referencia (de la vida y, en parte, de este informe).

Venir desde el mundo de la psicología, con una formación académica bastante rigurosa (y rígida), tener intereses en filosofía y en educación, y encontrarme frente al coaching como marco referencial, me generó muchas disonancias. Esto porque es una orientación con la cual siento bastante distancia teórica y ante la cual existen numerosas críticas que quisiera levantar. En primer lugar, una distancia disciplinar que se vincula a mi formación profesional. El coaching “reemplaza” la psicología, haciendo muchas veces lo que desde esta última se evita hacer: dar consejos, siendo impartido por personas que (mayoritariamente) no son psicólogas y no están capacitadas para hacer terapia. Uso aquí el paralelo de lo que pasa a los/as profesores críticos con programas como EnseñaChile, donde existe una mirada reduccionista de la disciplina y un menosprecio por la profesión docente.

Sin embargo, más allá de la crítica disciplinar, existe una crítica de forma (o de contexto) y también una de fondo (o contenido). De forma, ya que el coaching es una práctica fuertemente asociada al mundo empresarial, e incluso el mismo Humberto Maturana, quien tiene una fuerte influencia teórica sobre el coaching ontológico, califica esta práctica de “conspirativa y manipuladora”, diciendo que ha usado sus postulados para el enriquecimiento económico (Yañez y Salazar, 2019). Y de fondo, ya que las distinciones de Echeverría (2005) entre cuerpo, emoción y lenguaje, y su vinculación con la psicología positiva y otras corrientes similares, se podrían asociar a un utilitarismo emocional (Solé Blanch, 2020), que favorece lógicas neoliberales. Tomo aquí a Han, que menciona que “el

régimen neoliberal presupone las emociones como recursos para incrementar la productividad y el rendimiento” (2014, p. 38). Por esto, el tono en el que se presenta la emocionalidad en el primer módulo es un tono que me genera mucha distancia.

La emocionalidad comprendida desde esta perspectiva no me hace sentido y, por tanto, enfrentarme de entrada a este marco de referencia influyó fuertemente en el modo en que me comencé acercando al proceso del magíster. Una comprensión de la emocionalidad como disposición corporal, como la entiende Maturana, y una comprensión integral del mundo y el ser humano, más cercana a las cosmovisiones “del Sur” (Mejía, 2020), se acercan mucho más a mis comprensiones y sentidos. Sin embargo, aquí cabe destacar otra “distinción de quiebre” relevante que tuve a raíz de estos procesos durante el semestre pasado, vinculada a la siguiente cita de Mejía,

el eurocentrismo no es una mirada cognitiva propia de los europeos, sino de todos los que hemos sido educados en los imaginarios y prácticas de las hegemonías de las instituciones educativas, con las cuales se naturalizó el imaginario cultural europeo, generándose una geopolítica del conocimiento que invisibiliza y desaparece las historias locales (2020, p.161).

Como es una distinción que ya hice, me cito a mi misma “me hizo notar cómo al negarme a reconocer la relevancia de los campos afectivos y corporales en los procesos educativos, estaba cediendo a esa racionalidad hegemónica, a la vez que negaba múltiples tradiciones y modos de relación” (reporte personal, octubre 2020). En ese sentido, me apareció como una invitación a remover mi rigidez y mi racionalidad para dejarme atravesar por otros modos de comprender la realidad.

Sin embargo, aquí me parece importante levantar otra tensión que ha aparecido con el proceso del programa, y que fue enunciada brevemente más arriba. Me ha generado confusión el modo en que se entrecruzan textos experienciales y teóricos contrahegemónicos, antineoliberales, con perspectivas “desde el Sur” como el anteriormente mencionado, o “Entramando pedagogías críticas latinoamericanas” (Caballuz, 2015); con textos y conceptos que se asocian más al mundo empresarial, como aquellos

asociados al coaching o “Comportamiento organizacional” (Robbins y Judge, 2009). Me parece que, si bien se podría decir que la innovación y el liderazgo son conceptos útiles para la educación que han sido apropiados por el mundo empresarial (y que por tanto podrían reapropiarse y resignificarse), existe una separación claramente observable entre ambos dominios. Y esa separación, entre marcos referenciales muy diferentes, genera ciertas tensiones que no se han explicitado claramente y ante las cuáles, a mi parecer, no se han generado suficientes reflexiones en las clases.

Ante estas tensiones, me parece relevante mencionar que mis modos de aproximarme a la educación son mucho más cercanos a las pedagogías críticas que a las nociones empresariales. Lo creo relevante porque el no hacerse cargo de estas tensiones, utilizando conceptos y autores sin considerar su posicionamiento teórico en sentido amplio, genera el riesgo de transitar indistintamente entre hablar de la escuela y hablar de la empresa, como si fueran sistemas y estructuras intercambiables (o al menos paralelas). En un contexto como el chileno, con una educación fuertemente mercantilizada y competitiva (Maturana, 2001), me parece una necesidad ética distinguir que la escuela es radicalmente distinta a una empresa, en sus objetivos, su composición y los procesos que ahí se tramam, por tanto no puede ser abordada como tal. Esto no niega la utilidad que pueden tener ciertos conceptos como el liderazgo para pensar los espacios educativos, pero creo necesario abordarlos desde una perspectiva crítica.

Ese es justamente el abordaje que durante el programa me ha parecido muy laxo. En particular, pensando en los conceptos de liderazgo e innovación (conceptos que han sido centrales al punto de ser títulos de dos de los ramos que hemos tenido), al analizar las bibliografías de los diferentes módulos, existe una distinción muy evidente (mas no explicitada) entre marcos referenciales. Por ejemplo, en el módulo de “Innovación educativa”, se nos presentaron ocho textos principales a leer (sumados a una serie de textos complementarios de los cuales no se indicaron páginas específicas por tanto no los mencionaré). De esos ocho textos, cinco hablaban principalmente de innovación (Martiniano, 2012; Formichella, 2005; Mozaz Garde, 2009; Colom et al., 2012; Margalef y Arenas, 2006). En relación a estos textos, tres hablan desde la perspectiva empresarial (Martiniano, 2012; Formichella, 2005; Mozaz Garde, 2009), y solamente uno esboza –fuera

de las páginas que nos indicaron leer- una crítica a la idea de crecimiento económico como única motivación de la innovación (Martiniano, 2012). Esta selección de referencias teóricas para abordar el concepto de innovación pareciera realizar un paralelo entre las posibilidades de innovar en una empresa y las posibilidades de innovar en espacios educativos. Si bien ese paralelo es posible en términos de la acción de innovar, en tanto una nueva forma de hacer las cosas, que reemplaza una vieja forma de hacerlas (Martiniano, 2012), el contexto en el cual la innovación se desarrolla y los objetivos que esta persigue, son radicalmente diferentes. Al hacer ese paralelo sin explicitar esas diferencias, se corre el riesgo de transmitir, por ejemplo, que el éxito de la innovación educativa sería cuando esta presenta una oportunidad para innovar en un negocio diferente como plantea Formichella (2005) respecto a la innovación en las empresas o cuando ocasiona ganancias (Martiniano, 2012). Esto sería un riesgo en tanto invita a pensar la educación como un puente o una herramienta para el desarrollo de las libertades y beneficios individuales, que es como se comprende la educación neoliberalizada (Morales, 2017), instrumentalizándola y quitándole relevancia a otros aspectos que pueden ser centrales para la educación desde otras perspectivas.

Por otro lado, aparecen una serie de textos teóricos y experienciales que plantean perspectivas educativas que explícitamente combaten las lógicas neoliberales de la educación. Destaca aquí la perspectiva anteriormente citada de Mejía (2020) o la de Cabaluz (2015). Esta última propone una comprensión del campo pedagógico que vaya más allá de la técnica y la instrumentalización, y se reconozca relacionado con otros campos de acción como el político, económico, histórico, reconociéndolo así como un territorio de lucha contextualizado. Esta mirada puede ser fácilmente contrastada con la flexibilidad con la que la selección de textos mencionada anteriormente transita de la lógica empresarial a la educativa, sin una mayor problematización al respecto. No distinguir el origen o el marco de referencia desde el cual se plantean ciertos conceptos –como innovación o liderazgo- y considerar sus definiciones como aplicables al campo educativo sin hacer esa distinción, implica un riesgo en tanto se piensa de manera descontextualizada, facilitando la desconexión entre el marco teórico y la expresión práctica de este. Ante esto, Cabaluz (2015), va a plantear que la desconexión entre la filosofía y la pedagogía contribuye a la tecnificación del campo, generando la falsa noción de que la pedagogía puede ser neutral y objetiva, sin estar permeada por un contexto y posiciones ético-políticas constantemente.

Otro referente que permitiría problematizar el uso de marcos referenciales empresariales es la experiencia de las pedagogías zapatistas (Silva Montes, 2019), la que permite reflexionar sobre cómo la problematización de los modelos hegemónicos en educación puede derivar en praxis educativas radicalmente diferentes a las que son planteadas desde los lineamientos oficiales. El modelo educativo desarrollado por los y las zapatistas se plantea explícitamente contra las lógicas empresariales y capitalistas, y cuestiona la estandarización educativa funcional a los intereses estatales y empresariales. Destaca en esta experiencia nuevamente la contextualización mencionada por Cabaluz (2015), y el reconocimiento de un posicionamiento ético-político específico que rige el proyecto educativo, tanto en su diseño curricular como en la gestión-administración y el modo en que se establecen relaciones entre la escuela y con otros actores, entre otras.

Un autor clave para el desarrollo de estas perspectivas y experiencias críticas será Paulo Freire, quien instala en su *Pedagogía del Oprimido* (1970) la necesidad de superar las contradicciones entre opresor-oprimido y de construir una pedagogía desde y para los oprimidos/as como único camino para la liberación. Una idea relevante para reflexionar sobre esta tensión que genera el uso de conceptos empresariales en educación sin distinción de sus implicancias, tiene que ver con una característica propia del neoliberalismo, el cual en su fuerza ideológico-política genera la idea de un “pensamiento único” que se transforma en sentido común, dejando de lado la relevancia de los contextos, y sobre todo de los sujetos que se ven involucrados en los diferentes procesos educativos (Masi, 2008). Esto complementa lo anteriormente mencionado por Cabaluz, dejando ver que al tecnificar el campo educativo, separándolo de sus componentes filosóficos, el discurso que toma fuerza —el discurso de la técnica— se equipara a la perspectiva única neoliberal, dando la idea de que hay un solo modo posible de educación (que genera los mejores resultados, que es más eficiente), sin considerar los múltiples otros factores que atraviesan los procesos educativos. En ese sentido, es pertinente retomar una de las preguntas que fueron esbozadas al inicio de este capítulo, referente al vínculo entre reflexión-acción, o teoría y práctica.

Freire desarrolla la idea de la praxis pedagógica definiéndola como “Reflexión y acción de los hombres sobre el mundo para transformarlo” (1970, p. 32). Para el autor,

reflexión y acción serían indisolubles en la praxis pedagógica, y a través de esta praxis se abriría la posibilidad de superar la contradicción entre oprimidos-opresores. Equiparar las posibilidades y modos de gestión de una escuela con el de una empresa, o intercambiar conceptos entre el mundo empresarial y el mundo educativo, sin reconocer su origen y sus implicancias, genera una desconexión entre reflexión-acción (dado que se plantea como posible utilizar estos conceptos en la práctica más allá del origen de estos). Esta desconexión sería imposible en la lógica de la praxis pedagógica que plantea Freire.

Todo lo mencionado anteriormente da cuenta de algo que no es novedoso y es que, en la educación, como en cualquier disciplina/ámbito, existen tensiones entre diferentes posiciones y modelos. Distinciones entre modelos como el conductista y el constructivista (Ortiz, 2013) e influencias teóricas de diferentes autores (Trilla et al., 2001), han derivado en diferentes modos de comprender la educación. Al estar el campo pedagógico/educativo interrelacionado con otros campos (como el político/económico) y situado socio-históricamente (Ortiz, 2013; Cabaluz, 2015), la emergencia de los diferentes modelos pedagógicos responde a contextos, marcos referenciales y marcos ideológicos diferentes.

Estos modelos o teorías de la educación han sido conceptualizados de manera diferente por diversos autores (Ortiz, 2013; Moore, 1987) para definir cuáles de estas discusiones teóricas clasificarían para ser consideradas modelos pedagógicos. Entre las características que se levantan, Ortiz (2013) señala que un modelo (o teoría) pedagógico debe tener fundamentos teóricos filosóficos, psicológicos y pedagógicos, además de una definición del ser humano que se pretende formar, y de distinguir ciertas características metodológicas. Moore (1987), por su parte, plantea que una teoría de la educación debe proponer una finalidad o meta de la educación, un análisis de la naturaleza del ser humano y del conocimiento, y un método pedagógico.

Según estas conceptualizaciones, se puede profundizar un poco en la distinción que se hacía anteriormente entre una pedagogía con tintes neoliberales/empresariales, en que escuela y empresa pueden intercambiar modos de organización, y una pedagogía situada, que reconoce su carácter político y releva el rol de las comunidades en su desarrollo. Tomando las distinciones ya mencionadas de Moore (1987), se podría comparar la finalidad

de la educación neoliberal a la acumulación de ganancias (como se mencionó anteriormente en relación al desarrollo de conceptos de innovación y liderazgo), o bien al desarrollo de competencias individuales. En tanto, desde una pedagogía situada y contextualizada, la finalidad podría ser la transformación social, la potenciación de las comunidades y una redistribución de las relaciones de poder.

Por todo lo anterior, este informe se posiciona desde el segundo modelo planteado, que se seguirá desarrollando en adelante desde el marco de la pedagogía crítica. Si bien la pedagogía crítica es una corriente en la que han confluído diversos autores y diferentes contextos (McLaren y Kilenchoe, 2008), es posible proponer que cumple los requisitos para ser considerada una teoría de la educación (Ramírez-Romero y Quintal-García, 2011). Si bien esta no es la discusión central de este artículo, cabe plantearlo dado que permitirá unificar bajo un mismo concepto los diferentes autores y experiencias que han ido e irán emergiendo a lo largo de este texto. Para recapitular algunas características que podrían ser consideradas elementos unificadores de la pedagogía crítica, cabe mencionar: una lectura de la sociedad que reconoce desigualdades, opresión de unos sobre otros y un carácter político en la educación; énfasis en que la educación debe adecuarse y responder a las diferentes realidades y contextos; y un foco en la participación activa y horizontal de las comunidades involucradas (Ramírez-Romero y Quintal-García, 2011; Cabaluz, 2015).

Aquí es pertinente retomar a uno de los referentes de esta teoría, Paulo Freire. Esto dado que su desarrollo pedagógico (tanto teórico como experiencial) funciona como piedra angular de este informe en dos sentidos. En primer lugar, porque los lineamientos propuestos desde la educación popular y la teoría de Freire son antecedentes teóricos relevantes para la Psicología Social Comunitaria Latinoamericana (Alfaro, 2007), que es un marco de referencia en el cual me desenvuelvo y por tanto un punto de encuentro entre mi formación profesional y mis intereses vinculados a educación. En segundo lugar, porque su teoría se comenzó a desarrollar desde la educación de adultos/as, que es el ámbito laboral donde me he desenvuelto y sobre el cual se desarrollará este informe.

La educación de adultos/as ha sido y sigue siendo una rama de la educación que ha tenido poca centralidad en términos económicos, de políticas públicas, y formativos. Para

ilustrar eso, un dato relevante refiere a que el presupuesto 2021 destinado por el Mineduc a Educación de adultos es menos de un 0,01% del presupuesto total de la cartera (Dipres, s/f.). Cabe destacar aquí que al hablar de educación de adultos/as, no se refiere a un grupo etéreo (la educación universitaria en ese sentido también sería educación de adultos/as), si no que los programas que se enmarcan en ese contexto son aquellos destinados a personas cuyos procesos educativos se han visto truncados, de manera que, por diversas razones, no han podido concluirlos. En ese sentido, el marco de educación de adultos/as, define a su público más allá de la edad, entregando otras características que pueden traer consigo. Será relevante entonces para pensar estos procesos, considerar los diversos roles que estas personas cumplen en su vida como familiares, etéreos de género (Egaña, 2005), así como sus expectativas e identidades (Álvarez, Cardemil & Gorichon, 2015).

Mi experiencia en educación de adultos/as, me ha mostrado que tanto los roles e identidades como las expectativas de los estudiantes en los procesos formativos, hacen que una de las características más relevantes de estos procesos sea la heterogeneidad y la diferencia. Si bien se pueden encontrar aspectos comunes, los y las estudiantes llegan a formar parte de los programas con trayectorias de vida muy diversas, y también esperan cosas diferentes al acceder a ellos. Sin embargo, parece existir cierta transversalidad en el énfasis de que el estudio permite mejorar condiciones laborales. Este énfasis parece estar estrechamente vinculado a lo que anteriormente se desarrolló como la perspectiva neoliberal de la educación. Ante esto, Hugo Zemelman menciona que en la educación actual “hay una reducción muy atractiva y muy persuasiva del individuo; es decir, la condición humana se reduce a los roles que cumple” (Rivas Díaz, 2005, p.126). Este fenómeno lo he observado muy frecuentemente entre postulantes a los programas en los que trabajo: su motivación para acceder a los programas tiene que ver con su rol de trabajadores o con beneficios económicos. Esa aparente ligazón entre la educación de adultos/as y la mirada neoliberal de la educación es lo que me gustaría desarrollar en lo que queda del informe, profundizando en las posibilidades que tiene la pedagogía crítica de influir en este mundo considerando las motivaciones e identidades de quienes acceden a estos procesos.

Ante eso, y como intento de englobar un poco las reflexiones realizadas en este capítulo, cabe también la necesidad de vincular mis procesos afectivos a las distinciones

presentadas. La vitalidad que me genera trabajar en educación revive cada vez que leo una experiencia educativa de resistencia a los modelos hegemónicos y al neoliberalismo dominante. Leer sobre educación zapatista (Silva Montes, 2019), educación rural y comunitaria (Torres y Carrasco, 2017), y proyectos educativos en resistencia (Lozano y García, 2020), me remueve afectivamente y me hace pensar un montón de caminos posibles que me llenan de esperanza. La determinación de que es posible construir proyectos educativos de adultos/as que no respondan a lógicas neoliberales será lo que trace el resto de este informe, ante el desafío de pensar caminos posibles para continuar vinculándome a (y generando, de ser posible) procesos educativos que me hagan sentido desde una perspectiva ético-política.

El capítulo 2 del informe se desarrollará con la estructura de un artículo académico, en el cual se profundizará, a partir de una revisión bibliográfica, en la relación entre el neoliberalismo y la educación de adultos/as en Chile (en el marco EPJA del Mineduc), para buscar levantar abordajes que permitan combatir esa relación desde las pedagogías críticas. Algunas de las reflexiones abordadas en este apartado se incluyen en el artículo a fin de que pueda ser leído y comprendido por separado de este capítulo.

Capítulo 2

Educación de adultos/as en Chile: Resistencias desde la pedagogía crítica al neoliberalismo hegemónico

Resumen

La propuesta institucional para la educación de adultos/as en Chile, contenida en el modelo EPJA (Educación de Personas Jóvenes y Adultas) del Ministerio de Educación, es actualmente la respuesta del Estado ante la problemática de personas adultas que no han completado su escolaridad. Esta se encuentra fuertemente atravesada por el modelo neoliberal que rige social, política y económicamente al país. Estos vínculos cruzan la estructura, contenidos y objetivos de la EPJA, construyendo programas fuertemente focalizados en el desarrollo de sujetos productivos para el mercado en el corto plazo. El presente artículo busca comprender los efectos del neoliberalismo en la propuesta EPJA, para proponer posibilidades de resistencia y fuga desde las pedagogías críticas. Así, se propone que dentro y a través del marco institucional, es posible pensar una educación de adultos/as contextualizada, que comprenda al sujeto-estudiante más allá de su rol de trabajador/a. Para esto, se esbozan lineamientos que abordan el impacto del neoliberalismo en diferentes ámbitos de la EPJA.

Abstract

The institutional model for adult education in Chile, contained in the Y&AE model (education for young and adult people) of the Ministry of Education, is currently the State's response to the problematic of adult people who hasn't completed their scholarship. This proposal is strongly influenced by the neoliberal model that governs the country socially, politically and economically. This influence also permeates the structure, contents and objectives of Y&AE, building programs that are deeply focussed on educating subjects that can become productive for the market in short terms. This article intends to understand the effects of neoliberalism in Y&AE, in order to propose possibilities of resistance and escape from critical pedagogy. Therefore, it is proposed that within and through the institutional framework, it is possible to think of a contextualized adult education that understands the subject-student beyond their role as workers. For this purpose, guidelines are outlined to approach the impact of neoliberalism in different areas of Y&AE.

1. Introducción

El campo de la educación de adultos/as en Chile (y el mundo), históricamente ha estado relegado a un lugar secundario, excluido del sistema educativo. Esto se produce por problemas de acceso, escasas políticas públicas o diseños inadecuados, por escaso financiamiento o escasa formación docente, entre otros (Cunha, Gomes y Acuña, 2020). Si bien han existido esfuerzos por integrarla y fortalecerla como parte de la oferta educativa, estos no han sido suficientes, lo que se refleja en que, según datos de la encuesta CASEN, todavía existen un 32% de personas mayores de 19 años en Chile que no han completado su escolaridad, cifra que en el caso de quienes viven en situación de pobreza extrema alcanza un 43% (Ministerio de Desarrollo Social de Chile, 2020). Un dato relevante para comprender la poca prioridad que tiene, es que si bien existen 1 de cada 3 personas adultas que podrían ser público de estos programas, el presupuesto que el MINEDUC destina a esta área es menos del 0,01% (Dipres, s/f.) del presupuesto anual de la cartera.

Una de las críticas que se le ha hecho a la propuesta de Educación de Personas Jóvenes y Adultas del Ministerio de Educación (y a las instituciones que previa o paralelamente cumplieron roles similares) es la ausencia de una concepción clara de qué es la EPJA y cuáles sus objetivos dentro del proyecto país (Cunha, Gomes y Acuña, 2020). En ese sentido, este documento intentará revisar la propuesta actual de educación de adultos/as en Chile en claves del neoliberalismo en el que esta se inserta. Así, se propone que, por decisión u omisión, las políticas actuales de educación de adultos/as en el país se están prestando para producir y reproducir lógicas neoliberales, que profundizan la precarización y las desigualdades sociales.

A partir del análisis del impacto del neoliberalismo en la educación de adultos/as en Chile, se busca trazar lineamientos que permitan pensar maneras de enfrentar este desde las pedagogías críticas. Para esto, se intentarán esbozar claves desde la pedagogía crítica que permitan abordar la educación de adultos/as desde una perspectiva transformadora y no reproductora de la sociedad neoliberal. Estos lineamientos y claves se comprenden en el marco de la propuesta de educación de adultos/as institucional, los programas y modalidades que componen la EPJA.

La decisión de construir esta propuesta crítica al interior de los límites de la institucionalidad neoliberal responde a las posibilidades fácticas para su implementación. Existen numerosas experiencias de educación popular en distintos niveles, desde perspectivas críticas, que se han llevado a cabo fuera de la institucionalidad (Guelman, Cabaluz y Salazar, 2018; Silva Montes, 2019; Rivero, 2013). Asumir la perspectiva crítica implica, como se desarrollará más adelante, problematizar las estructuras e instituciones hegemónicas. Sin embargo, dada la escasa literatura disponible sobre educación de adultos/as en Chile (Cunha, Gomes y Acuña, 2020) y la cobertura a nivel nacional de los programas EPJA, parece relevante pensar en la institucionalidad de la educación de adultos/as como un campo en disputa (Cabaluz, 2015). Sin embargo, en ningún caso eso implica que esta propuesta tenga como límite o como objetivo la institucionalidad. Construir nuevos proyectos educativos desde las pedagogías críticas implica un horizonte que va mucho más allá de los márgenes impuestos por la sociedad neoliberal. En el camino, las preguntas que aquí se desarrollan pueden servir para quienes se encuentran disputando actualmente los espacios educativos formales, para resistir y para trazar líneas de fuga desde estos.

2. Marco teórico

Educación de adultos/as

La educación de personas jóvenes y adultas es una preocupación que ha cobrado fuerza en diferentes momentos históricos y sociales a nivel mundial, sin embargo, manteniendo un rol secundario ante otras modalidades educativas (Cunha, Gomes y Acuña, 2020). En el caso de Chile, si bien en el proceso de reforma agraria (1964- 1973), se generaron algunos avances en este ámbito, durante la dictadura cívico-militar (1973-1990) la educación de personas adultas pasó a tomar un lugar marginal dentro de las políticas públicas educativas (Corvalán, 2008). En el año 2000, se inicia un proceso que busca transformar el enfoque, al menos discursivamente, desde uno remedial a uno de formación para toda la vida (Egaña, 2005; Infante, 2005; Cunha, Gomes y Acuña, 2020).

Actualmente, el enfoque de Educación de Personas Jóvenes y Adultas (EPJA), propuesto desde el Ministerio de Educación, busca “proporcionar oportunidades para completar estudios a personas jóvenes y adultas, que por distintas razones no iniciaron o

debieron abandonar su trayectoria educativa” (MINEDUC, s.f.). Es decir, al hablar de EPJA no se está hablando de un grupo etéreo, sino de personas que por diferentes motivos no han completado su educación formal secundaria en el momento que se esperaba que lo hicieran. Esto presenta un contexto relevante respecto a quiénes son el público al que apuntan estos programas, que se constituye definido en función de una carencia específica que se debe resolver.

La oferta del Estado en este ámbito se ha construido en torno a esa carencia, con una variedad de programas que ofrecen -con algunas diferencias- cumplir el objetivo de escolarizar a aquellos/as que se han desescolarizado. Estos programas comparten ciertas características: una propuesta curricular acotada (en cuanto a contenidos como a asignaturas), y plazos más acotados que los de la escolarización escolar regular. Además, esta variada oferta incluye modalidades flexibles y de validación de estudios (MINEDUC, s.f.) a través de una prueba de certificación, haciendo posible incluso aprobar la escolaridad sin participar de ningún espacio formativo (o al menos ninguno garantizado por el Ministerio). En el marco de avanzar hacia la lógica de la educación para toda la vida, se han vinculado estos programas a otros de capacitación, calificación e intermediación laboral, pero, como se mencionó anteriormente, estos no han tenido lineamientos claros sobre el proyecto país que buscan desarrollar (Cunha, Gomes y Acuña, 2020).

Diversos análisis sobre la situación actual de la EPJA en Chile, han identificado ciertos elementos comunes que dan cuenta de problemáticas y características que aparecen transversalmente en estos programas. Entre estos, destacan la diversidad de trayectorias de los/as estudiantes (Álvarez, Cardemil y Garichon, 2015; Infante, 2005; Cunha, Gomes y Acuña, 2020), las altas tasas de desvinculación (Cunha, Gomes y Acuña, 2020; Egaña, 2005; Espinoza, Castillo, González y Santa Cruz, 2014), escasa formación de docentes especializados (Egaña, 2005; Álvarez, Cardemil y Garichon, 2015; Corvalán, 2008) y falta de materiales y recursos específicos para esta modalidad educativa (Cunha, Gomes y Acuña, 2020, Infante 2005). Estas características, que aparecen de manera transversal al analizar la oferta educativa EPJA, se han arrastrado a lo largo del tiempo, y si bien se han generado iniciativas para fortalecer la oferta y las condiciones en las que se desarrolla, no existen

lineamientos claros desde la institucionalidad que le den un marco común (Cunha, Gomes y Acuña, 2020).

Quienes acceden a procesos de EPJA son personas que han interrumpido su trayectoria educativa regular y por diversos motivos buscan retomarla. Se enfrentan a programas con escasos recursos, baja especialización y un currículum reducido y focalizado a competencias específicas. Todo lo anterior podría contribuir a la baja en la motivación, que sumado a los diversos roles que debe cumplir el/la estudiante adulto/a en su vida (que además de estudiar trabaja, cría, sostiene un hogar, necesita tiempo de ocio, etc.), pueden aportar a las altas tasas de desvinculación que tienen estos programas.

Neoliberalismo

Para entender el impacto que el neoliberalismo tiene sobre la EPJA en Chile es necesario explicitar de qué se habla al hablar de neoliberalismo. Definir el neoliberalismo presenta una serie de desafíos, en tanto una de las principales características que parece destacarlo, refiere a su capacidad de adaptación frente a múltiples contextos y realidades. Así, como menciona Harvey “la dinámica evolutiva de la neoliberalización ha sido de tal envergadura que ha llegado a forzar adaptaciones que han variado enormemente de un lugar a otro, así como también a lo largo del tiempo” (2007, p. 77). El afán de este texto no es en ningún caso resolver discusiones filosóficas, políticas y económicas que se han trazado respecto a este concepto, sin embargo, para reconocer el impacto del neoliberalismo en la educación de adultos/as es necesario identificar ciertas claves que permiten comprender el neoliberalismo y su despliegue en las sociedades y economías actuales.

Es posible vincular el surgimiento del neoliberalismo a tiempos que Foucault (2007) llamará de “fobia al Estado”. Así, con las críticas al Estado de Bienestar europeo (Cavalcante, 2020) y la idea de que el Estado presenta ciertos “vicios intrínsecos”, se desarrollará la idea de que es el mercado quien tiene que vigilar y regular al Estado, y que este último no debiese intervenir en los procesos y ecuaciones desarrolladas por el mercado (Foucault, 2007; Cavalcante, 2020). Existe detrás de esta lógica la idea de que el mercado sería una realidad natural, y que el entrometimiento del Estado sólo podría entorpecer sus flujos naturales (Laval y Dardot, 2017).

Sin embargo, esta imagen del origen del neoliberalismo, con la concepción de un mercado que se autorregula de forma natural y un estado que no se entromete, se ve rápidamente tensionada en su bajada a la práctica por dos aspectos principales. El primero, refiere a la distancia entre el rol del Estado neoliberal en la teoría (casi inexistente) y la existencia del Estado neoliberal en la práctica. En la práctica, dirá Harvey (2007), el neoliberalismo no torna irrelevante al Estado, sino que reconfigura radicalmente sus instituciones y prácticas con el fin de hacerlas funcionales a sus propios intereses. Esto tendrá repercusiones muy concretas, ya que el Estado neoliberal resguardará los intereses del mercado y los flujos financieros por sobre el bienestar de la población. Así, el neoliberalismo aparece rápidamente como un sistema de normas inscritas profundamente en prácticas gubernamentales y políticas institucionales (Laval y Dardot, 2017). En relación a eso, aparece rápidamente una segunda tensión a la idea inicial del neoliberalismo, y es que el mercado, contrario a ser una realidad natural como se proponía es, como dirá Foucault (2007), un mecanismo fino, cuya condición de existencia debe ser resguardada y no perturbada para su funcionamiento.

Esta capacidad de adaptación del neoliberalismo a los diferentes contextos, y su inmersión radical en la institucionalidad gubernamental, son justamente lo que lo hace ser percibido como un “fenómeno reciente e infranqueable, es decir, algo así como el destino final del mundo: funcionar dentro de un sistema capitalista en el que se siguen los avatares del mercado de las grandes potencias, sin otras posibilidades, sobre todo económicas, pero también políticas.” (Rivero, 2013, p.154). La constante actualización y capturas del neoliberalismo generan el sentido común de que no hay escapatoria a este fenómeno. Ante esto, Rojas dirá que “el neoliberalismo es solo realidad” (2019, p.22), es decir, no existe como definición fuera de tal, si no que existe en tanto constituye y se constituye en la sociedad neoliberal (más allá de la noción de política o economía neoliberal). Así, contrario a la idea de que el neoliberalismo es un modelo en crisis, este ha sabido responder a las crisis reforzando políticas que sostengan y profundicen el modelo (Laval y Dardot, 2017). Esto se puede observar con crisis económicas globales surgidas en los últimos años, pero también con sucesos de índoles muy diferentes que marcan a Chile y el mundo actual, como lo son la revuelta social de Chile ocurrida en octubre de 2019 y la pandemia mundial ocasionada por

el Covid-19. Ambos fenómenos, que parecían presentar quiebres ante la sociedad neoliberal, fueron rápidamente recapitalizados e integrados en la institucionalidad de manera de no entorpecer el funcionamiento del mercado (Rojas, 2019; Villalobos-Ruminott, 2021). En el caso de la pandemia, Villalobos-Ruminott dirá que “lo que caracteriza la condición capitalista del virus, el hecho de constituir una forma inesperada de plusvalía ‘negativa’, que, sin embargo, puede ser perfectamente re-capitalizada.” (2021, p.10).

Así, el neoliberalismo se ha caracterizado por prácticas y políticas institucionales y económicas, como procesos de acumulación, privatización y explotación de recursos naturales (Cánovas, 2014; Villalobos-Ruminott, 2021), en pos del desarrollo pleno de las libertades individuales. Estos procesos han tenido consecuencias en el aumento de la desigualdad social, en el rápido avance del cambio climático, en la precarización laboral y en la globalización con imposición de ciertos modelos culturales (Rivero, 2013; Cánovas, 2014; Laval y Dardot, 2017). Sin embargo, retomando la idea de Rojas de la sociedad neoliberal, su alcance es mucho mayor que las prácticas económicas y la explotación de recursos, ya que construye y produce modos de relación de los cuales se desprende una nueva racionalidad (Laval y Dardot, 2017), y que a la vez, define y constituye un sujeto neoliberal con modos, preocupaciones e intereses particulares, que es producido y se produce en un progresivo aislamiento de lo político y lo colectivo (Rojas, 2019) bajo la idea de las libertades individuales. Esta producción del sujeto neoliberal será clave para comprender el impacto que el neoliberalismo ha tenido y sigue teniendo en la educación de adultos/as.

Si bien todo lo anterior se menciona sobre el neoliberalismo en términos generales, el caso de Chile, con las políticas implementadas desde la dictadura cívico-militar de Pinochet, respaldadas por la constitución de 1980 y diseñadas por los Chicago Boys, junto con la profundización de estas en la llamada transición a la democracia (Villalobos-Ruminott, 2012), responde a todas estas características.

Neoliberalismo en Educación de Adultos/as

Como se mencionó anteriormente, la sociedad neoliberal se caracteriza por producirse y reconfigurarse a sí misma constantemente, a la vez que produce las subjetividades y los modos de vida que en ella se desenvuelven. En el caso de la educación

de adultos/as, que define a su público potencial a partir de una carencia específica (la escolaridad incompleta), existe una noción específica de sujeto que se busca construir: un sujeto escolarizado, educado. Laval mencionará que para la producción del sujeto neoliberal “El papel de las instituciones educativas, sociales, de salud, etcétera, no es sólo prepararnos para esta competencia, es reparar el daño, reciclar y revisar las habilidades como revisamos nuestro automóvil” (2015, p. 11). Al integrar la noción de educación en su función socializadora (Durkheim, 1999) y como dispositivo disciplinario (Foucault, 2002), se comprende que la educación de adultos/as en la sociedad neoliberal aparecería como solución a la problemática de sujetos/as adultos/as que no responden a las necesidades del mercado (Cavalcante, 2020; Kornbluth, 2018).

El sistema de educación de personas jóvenes y adultas actúa entonces como una herramienta de la hegemonía neoliberal (Gramsci, 1972 en Kornbluth, 2018) para “recapitalizar” a estos sujetos/as que hasta ahora no constituyen parte productiva del mercado, sino que participan desde el margen (Cavalcante, 2020). Así, cuando se menciona que el neoliberalismo produce los modos de relación y la racionalidad que lo sostienen, la educación de adultos/as se transformaría en la herramienta que permitiría la regulación de estos modos de vida no productivos hacia otros productivos.

Cavalcante (2020) propone desde una perspectiva biopolítica una comprensión de la educación de adultos/as sustentada en tres puntos. El primero, es la oferta por la “mejora de las condiciones de vida” que supone la participación de estos programas. La segunda, es el componente transversal de la educación de adultos/as caracterizada por lo precario y la carencia. Por último, una visión del sujeto/a de la educación de adultos/as desde una lógica de menosprecio, de “la ignorancia”. En términos de los programas de EPJA en Chile, estos tres puntos se pueden visibilizar en tanto la oferta por nivelar la escolaridad rápido (programas breves) y fácil (menos contenidos y exigencias), lo que viene de la mano del supuesto neoliberal de que los logros educativos obtenidos a través de mérito y esfuerzo individual posibilitan una mejor calidad de vida. Y esa mejor calidad de vida vendría de la mano de la superación de la carencia, y la validación del sujeto como no-ignorante, sino ya como productivo.

Estas hipótesis se sustentan también al observar el sistema educativo chileno más allá de la educación de adultos/as, el que ha sido fuertemente criticado por sus lógicas neoliberales y mercantilizadas (Morales, 2017; Cornejo et al., 2009; Maturana, 2001). Estas críticas, levantadas fuertemente por movimientos sociales y que dan cuenta del impacto del neoliberalismo en el sistema educativo: fuertes desigualdades asociadas a poder adquisitivo, lógicas individualistas de competencia respaldadas por pruebas estandarizadas, currículum descontextualizado de las realidades territoriales, y muchas otras demandas que han permitido evidenciar el impacto del neoliberalismo en la educación (Cornejo et al., 2019). La EPJA, al encontrarse inserta en este sistema, está también atravesada por todas estas características.

A esto se le suman las particularidades anteriormente mencionadas de la educación de adultos/as, en tanto es un área dentro del sistema educativo que se encuentra altamente precarizada, y cuyo público se constituye también desde la precarización y la carencia. Así, la oferta programática EPJA, que ofrece una escolaridad rápida, a la medida y con un currículum reducido, está atravesada por la necesidad de integrar rápidamente a estos/as sujetos al sistema productivo.

En términos curriculares, esto se evidencia en sus diferentes modalidades de distintas maneras. Para la validación de estudios (los llamados “exámenes libres”), existe una modalidad de reconocer la educación media completa (equivalente a cuatro años de escolaridad) con “fines laborales”. Para esto, se debe rendir una prueba con cuatro asignaturas (matemáticas, lenguaje, ciencias sociales y ciencias naturales), que tiene alrededor de cinco preguntas por asignatura. Ese extremo de “priorización curricular” hace muy explícita la influencia neoliberal en la EPJA: si es para fines laborales (es decir, para aumentar la productividad), es posible certificar toda la escolaridad en una prueba de veinte preguntas. Este ejemplo es quizás demasiado explícito y parece ser un “caso extremo” dentro de la oferta programática. Sin embargo, al analizar la modalidad regular de EPJA (que sería lo más cercano a la formación escolar regular en cuanto a duración, exigencias y contenidos), es posible evidenciar una serie de decisiones curriculares enfocadas en la producción de sujetos/as funcionales al neoliberalismo.

En esa línea, Kornbluth (2018) realizó el ejercicio de analizar el currículum de modalidad regular de las llamadas asignaturas de formación instrumental en claves de neoliberalismo, para comprender como esta “formación instrumental” daba cuenta de los/as sujetos/as que estaba produciendo la EPJA. Entre sus observaciones, se evidencia que las cuatro asignaturas de formación instrumental (convivencia social, TICs, inserción laboral y consumo y calidad de vida) son herramientas que “no son para nada ingenuas y, por el contrario, responden a un sistema hegemónico que no se pone en duda y que se ve reforzado por los contenidos que se impulsa a impartir como los mínimos obligatorios” (2018, p. 111). Esto se puede ejemplificar al mencionar que en TICs hay un objetivo de aprendizaje destinado a la bancarización digital (lo que se plantea como una necesidad transversal del sujeto de educación de adultos/as, y que por tanto debe ser aprendido), o bien en el caso de consumo y calidad de vida, donde se enseña sobre endeudamiento y solicitud de créditos, traduciendo al sujeto-estudiante en un consumidor/a destinado a endeudarse. Esto último genera una tensión importante con la idea de “mejorar la calidad de vida a través de la educación”, ya que el/la estudiante pareciera estar condenado a la precariedad económica aun cuando logre completar sus estudios. Esto se contradice con el imaginario neoliberal de que el mérito y esfuerzo individuales permiten alcanzar el bienestar (Harvey, 2007) y, por el contrario, se traduce en una decisión activa de enseñarles a los/as estudiantes a integrarse no solo al mercado laboral, sino a la bancarización y los créditos, aun cuando eso profundice su precarización.

Cabe detenerse aquí para destacar ciertas nociones de la construcción de sujeto neoliberal que atraviesan la educación de adultos/as. Se caracterizó ya a los/as potenciales estudiantes anteriormente en base a ciertos puntos comunes. El primero, la noción inicial de carencia que los/as lleva a ser público potencial de los programas. Luego, la heterogeneidad de trayectorias y roles que cumplen, entre los cuales coincide al menos una trayectoria de “fracaso” educativo, y que, probablemente, el estudio no es su única responsabilidad al momento de cursar los programas. Por último (y esto es una característica más de los programas que de los/as estudiantes, pero les afecta directamente), las altas tasas de desvinculación de los programas EPJA dan cuenta de estudiantes que tienen altas posibilidades de no completar los procesos formativos.

Ya se mencionó que el neoliberalismo es mucho más que un sistema económico y que en sus modos de actualización produce y reproduce subjetividades neoliberales con ciertas características. Laval caracteriza al sujeto neoliberal como una “empresa de sí mismo” (2015), que es capaz de gestionar su propio capital humano y que está impulsado por el principio de competencia. Esto implica además que cada trabajador/a debe dar prueba de una motivación interna por mejorar constantemente su performance. El autor propone aquí la noción de “ultra-subjetivación” para referirse al imperativo de superarse, ir más allá de sí, transgredir los límites. Estas características están atravesadas por dispositivos de normalización, que ponen límites a los comportamientos esperables en la lógica de superarse “sin límites”.

Estas características de la subjetividad neoliberal permiten comprender los objetivos de la educación de adultos/as en el proceso subjetivación, de socialización (Durkheim, 1999) o civilización (Kornbluth, 2018) de los sujetos/as-estudiantes. En primer lugar, se comprende que desde la lógica neoliberal el no cumplir con los cánones de escolaridad sería una falta, una carencia, límite que se contradice con el estándar de normalidad y por tanto limita las posibilidades de autogestión.

En esta misma línea, se destaca que si bien la heterogeneidad es una característica central del público de la EPJA (Álvarez, Cardemil y Garichon, 2015; Infante, 2005; Cunha, Gomes y Acuña, 2020), los programas formativos dentro de este marco están estandarizados curricularmente a nivel nacional. Esto podría ser problemático en tanto la diversidad de trayectorias y contextos presenta una diversidad de intereses y necesidades, sin embargo, desde el punto de vista de la subjetivación neoliberal, contribuye a la normalización y a la reproducción de sujetos “empresa de sí mismos”. La poca contextualización de los programas a las realidades de los/as estudiantes puede ser también una de las causas de las altas tasas de desvinculación. Sin embargo, las desvinculaciones son atribuidas a problemas motivacionales (Cunha, Gomes y Acuña, 2020), alimentando el imaginario de que quienes no logran completar los programas formativos fracasan de manera individual al no buscar superarse, lo que se suma a una trayectoria previa de “fracasos personales” en el ámbito educativo.

Sin embargo, si el/la estudiante logra cursar de manera satisfactoria los programas y completar su escolaridad, habrá aprendido, como se mencionó anteriormente, a endeudarse, a bancarizarse, a civilizarse, a ser productivo para el mercado, pero mantendrá los límites de la precarización a la que pareciera estar destinado/a. Ahora estará calificado para trabajos con bajos sueldos y precarias condiciones laborales. Esto, desde la mirada neoliberal, será suficiente para considerarlo ya no al margen, si no dentro del sistema productivo, cumpliendo así su objetivo. Aquí resuena la idea de Harvey sobre la sociedad neoliberal, en la que “el éxito o fracaso personal es analizado en término de virtudes empresariales o fallos personales” (2007, p.73). Así, las lógicas que atravesarán los programas EPJA serán las mismas que atraviesan la sociedad neoliberal: la búsqueda de libertad y realización individual movilizada por la competencia.

La relación que se establece entre educación y trabajo en los diferentes programas EPJA, en los que la educación es un medio para acceder a mejores condiciones laborales, es propia del modelo analítico de gestión de recursos humanos (Lima y Guimaraes, 2011). Este modelo se caracteriza por un estado que aborda la educación de adultos/as desde una lógica instrumentalizada, vinculada a la idea de crecimiento económico, promoviendo la empleabilidad y la competitividad. Así, el Estado de Chile, a través de sus programas de educación de adultos/as, desarrolla políticas que apuntalan al modelo neoliberal y compensan el “error” de estos sujetos marginados del sistema educativo y por luego del productivo.

Pedagogías críticas

El carácter aparentemente definitivo e ineludible del neoliberalismo, sostenido en su capacidad de adaptación, y en su manifestación total en los diferentes campos y procesos vitales, construye la imagen de que no hay una escapatoria. Sin embargo, sumirse en esa idea es sumirse en la desesperanza. Existen una serie de propuestas teóricas y experiencias prácticas que, ante las condiciones de desigualdad, la opresión y el individualismo se han levantado históricamente desde la resistencia, desarrollando proyectos contrahegemónicos que posibiliten el pensar y construir otros modos de vida desde la educación. Para pensar estos proyectos puede ser útil lo que Deleuze (1995 en Winslade, 2009) llamó líneas de fuga. Ante la comprensión de los alcances de las líneas de poder y la pregunta por cómo vivir

intentando resistir a esas líneas de poder, las líneas de fuga aparecen como desplazamientos que permiten escapar las trayectorias del poder. No cabe aquí cualquier acto de resistencia, sino los “movimientos particularmente creativos que dan pie a nuevas posibilidades de vivir” (Winslade, 2009, p.8). En este apartado se conceptualizan las llamadas pedagogías críticas, para luego analizar si estas podrían ser consideradas líneas de fuga para enfrentar las líneas de poder del neoliberalismo.

Caracterizar las pedagogías críticas tiene la dificultad de buscar trazar elementos comunes entre una serie de prácticas y desarrollos teóricos que provienen de diferentes contextos y que proponen abordajes diversos para la educación. Bajo el paraguas de las pedagogías críticas caben entonces numerosos autores, contextos y experiencias (McLaren y Kilenchoe, 2008). Ante esta heterogeneidad, cabe preguntarse si existen tales elementos comunes, que permitan pensar las pedagogías críticas como una teoría o como un modelo de la educación.

Dado que la pedagogía y la educación son campos en disputa, atravesados por procesos históricos y sociales (Cabaluz, 2015; Mejía, 2013), existen múltiples modelos que han sido propuestas para su abordaje por diversos autores (Trilla et al., 2001; Ortiz, 2013) y que deberán cumplir ciertos criterios para ser consideradas teorías generales de educación (Moore, 1987; Ortiz, 2013). Esto permite proponer que existe algo así como un “paraguas” en las pedagogías críticas que permitiría establecer puntos en común (sin homogeneizarlas). Entre los criterios para definir una teoría general de la educación, Moore (1987) propone que esta debe proponer una finalidad o meta de la educación, un análisis de la naturaleza del ser humano y del conocimiento, y un método pedagógico. Por su parte, Ortiz (2013) propone que debe tener fundamentos teóricos filosóficos, psicológicos y pedagógicos, además de una definición del ser humano que se pretende formar, además de distinguir ciertas características metodológicas. Por tanto, para caracterizar la(s) pedagogía(s) crítica(s) como una teoría de la educación estas debieran tener una finalidad, fundamentos, una noción de sujeto y propuesta(s) metodológica(s).

Ante esta pregunta, Ramírez-Romero y Quintal-García (2011) intentan desplegar elementos comunes de la pedagogía crítica para comprenderla como una teoría general de

la educación. En cuanto a la finalidad o meta, la pedagogía crítica busca la concientización (Freire, 1970) de los/as estudiantes, además de un compromiso ético-político con la construcción de un mundo diferente, y la revisión constante y crítica de las prácticas y relaciones de poder que se dan tanto en el espacio educativo como en la sociedad. En relación a la naturaleza del ser humano que se comprende desde la pedagogía crítica, los autores proponen que el sujeto de la pedagogía crítica se comprende como un ser histórico, inacabado, con potencial transformador del mundo y de sí, que reconoce las desigualdades y asimetrías de poder y tiene posibilidad de revertirlas. En cuanto a la naturaleza del conocimiento (y los “contenidos”), la pedagogía crítica reconoce que el conocimiento no es ni nunca será neutral, y que los conocimientos y contenidos que se aborden en los procesos formativos deben ser levantados de manera democrática por las comunidades involucradas. El último elemento que analizan Ramírez-Romero y Quintal-García (2011) es el método pedagógico de la pedagogía crítica, que se caracteriza por ser crítico, dialógico, horizontal y colaborativo.

En cuanto a los fundamentos y el marco teórico en el que se sustenta la pedagogía crítica, estos tienen alguna influencia marxista, ligada más directamente al desarrollo de la teoría crítica en la llamada Escuela de Frankfurt (Gómez y Gómez, 2011; Martín, 2013). Sin embargo, al encontrarse en su propio núcleo teórico la búsqueda de la emancipación y concienciación de sujetos que son entendidos como históricos e inacabados (Freire, 1996, p.25), este marco teórico se ha ido nutriendo de los múltiples contextos históricos y culturales en los que se ha desarrollado una praxis pedagógica crítica (Gómez y Gómez, 2011).

Habiendo trazado suficientes elementos comunes como para sostener la pedagogía crítica como una teoría general de la educación (reconociendo su heterogeneidad y la multiplicidad de experiencias que la componen), es posible retomar la idea sostenida al comienzo de este apartado respecto a las líneas de fuga (Deleuze, 1995 en Winslade, 2009). ¿En qué sentido es posible proponer las pedagogías críticas como líneas de fuga, como movimientos creativos que permiten nuevas posibilidades de vivir? Para pensar esta pregunta frente al neoliberalismo del Chile contemporáneo, es pertinente referirse

brevemente a la trayectoria y desarrollo históricos de las pedagogías críticas en América Latina.

Si bien la influencia de Paulo Freire para las pedagogías críticas tanto en América Latina como en el mundo es transversalmente reconocida (Gómez y Gómez, 2011; Cabaluz, 2015; Mejía, 2013; Trilla et al., 2001), las pedagogías críticas latinoamericanas se vinculan a una tradición y una serie de procesos históricos vinculados a proyectos de educación popular. Mejía (2013) revisa la tradición de la pedagogía crítica latinoamericana proponiendo cinco troncos. El primero, asociado a las luchas por la independencia, con referentes como Simón Rodríguez en Venezuela (quien habló explícitamente de la necesidad de la educación popular para el proceso de independencia) y José Martí en Cuba. El segundo, en los intentos de construcción de universidades populares. El tercer tronco se vincula a las experiencias de construir escuela ligada a sabidurías aymara y quechua en Bolivia. El cuarto tronco sería la construcción de espacios educativos a favor de los más desprotegidos, como la experiencia del movimiento Fe y Alegría. El contexto de Paulo Freire y la alfabetización en Latinoamérica hacia los años 60 compondría el quinto tronco.

Este repaso por la historia de las pedagogías críticas en América Latina permite comprender su fuerte ligazón a procesos sociohistóricos en los que quienes han sido oprimidos y marginados enfrentan su condición de opresión y buscan revertirla, de la mano de la educación. Al reconocer que el campo pedagógico-educativo se articula y es atravesado por otros campos, como el político, económico, cultural (Cabaluz, 2015), se comprende que los procesos educativos estarán siendo producidos por (y a la vez produciendo) los contextos en los que se desarrollan. En ese sentido, como se mencionó anteriormente, la educación (y la educación de adultos/as) del Chile contemporáneo estará atravesada por la sociedad neoliberal en la que existe. Sin embargo, como menciona Cánovas “Si bien la escuela es una institución subsidiaria del orden socioeconómico-político imperante, carente de justicia y reproductora del mismo orden, también crea espacios que hacen factible operar modificaciones, como puede hacerse en el orden social generalizado.” (p.185, 2014). Reconocer el potencial transformador de la educación desde la mirada de la pedagogía crítica permite pensar que hacer operar esas modificaciones en los procesos y vínculos educativos sería en sí misma la construcción de nuevos modos de vida, de fugas,

que podrían posibilitar transformaciones en otros campos. Es decir, el campo pedagógico no solo se ve atravesado por los campos políticos, económicos, culturales, sino también los atraviesa y, por tanto, tendría potencial de modificarlos.

Para que ese potencial transformador se exprese, desde las pedagogías críticas se han construido numerosas propuestas metodológicas, curriculares y teóricas para el abordaje de procesos educativos. Desde los troncos históricos mencionados por Mejía (2013), pasando por procesos de largo aliento, como ha sido el desarrollo de una propuesta de educación zapatista en México (Silva Montes, 2019) y diversas experiencias contemporáneas llevadas a cabo en América Latina y el Caribe (Guelman, Cabaluz y Salazar, 2018), existen numerosas referencias para pensar procesos pedagógicos críticos que permitan cuestionar la hegemonía y los modelos establecidos. Estas múltiples experiencias, sin embargo, permiten levantar ciertas claves para las bajadas prácticas de la pedagogía crítica.

Una primera clave será la lectura de la sociedad que reconoce desigualdades, opresión de unos sobre otros/as y el carácter político de la educación. Así, para pensar estos procesos pedagógicos será necesario reconocer las dinámicas de poder (Cánovas, 2014) para desplegar la que Freire llamó la “gran tarea humanista e histórica de los oprimidos: liberarse a sí mismos y liberar a los opresores” (1970, p. 24). A partir de esta clave se despliegan dos de los conceptos centrales de las pedagogías críticas: la concientización (Ramírez-Romero y Quintal-García, 2011; Gómez y Gómez, 2011) y la emancipación (Gómez y Gómez, 2011; Martín, 2013). Los procesos pedagógicos críticos apuntarán a que los/as sujetos/as involucrados desarrollen un proceso de toma de conciencia de la realidad de manera crítica (Freire, 1996), reconociéndose como sujetos/as con capacidad de transformar el mundo (Cánovas, 2014). Sin embargo, la emancipación (Martín, 2013) o la liberación requerirán avanzar desde la concientización hacia la transformación real de las estructuras de dominación en términos teóricos y prácticos (Cabaluz, 2015).

Una segunda clave para pensar la bajada práctica de las pedagogías críticas refiere a la necesidad de contextualizar los procesos y prácticas que se desarrollan (Ramírez-Romero y Quintal-García, 2011; Cabaluz, 2015). Esto está directamente relacionado con lo mencionado

anteriormente: para que la práctica educativa facilite la concientización y la transformación de las estructuras de dominación, es necesario que esta esté construida desde, por y para el contexto en el que se va a llevar a cabo, reconociendo sus dinámicas específicas de poder, sus procesos históricos y sus condiciones materiales. Esto implica que las prácticas no se deben llevar a cabo de manera estandarizada, ni ser replicadas por igual en diferentes contextos, sino que deben ser singulares según el contexto y los/as sujetos/as que participan. Sin embargo, parte importante del fortalecimiento de los procesos educativos contrahegemónicos, será el sistematizar y compartir las diversas experiencias, metodologías y procesos vivenciados, para colectivizarlos y nutrirlos (Rivero, 2013).

La tercera clave que parece atravesar las prácticas de la pedagogía crítica tiene que ver con el rol del sujeto-estudiante en el proceso. Como se mencionó anteriormente, la noción de sujeto de las pedagogías críticas reconoce un sujeto histórico, inacabado y con potencial transformador. Esta noción de sujeto implica un posicionamiento ético: los/as estudiantes tienen el potencial de transformarse, y transformar sus contextos, y el proceso educativo debe permitir que reconozcan ese potencial (Cánovas, 2014). Este posicionamiento tiene también bajadas a lo curricular, en tanto los contenidos abordados deberán ser definidos por las comunidades según sus necesidades (Silva Montes, 2019). Por último, el posicionamiento ético detrás de la noción de sujeto de las pedagogías críticas permite la emergencia otro de sus conceptos centrales: la praxis dialógica. A través de la praxis dialógica se marca una relación democrática entre los sujetos/as involucrados en procesos educativos (independiente del rol que cumplen), la construcción de modos de relación horizontales y el reconocimiento de los saberes del/la otro/a (Cabaluz, 2015).

Discusión

Construcción del sujeto/a-estudiante: de la “empresa de sí mismo” al sujeto crítico e historizado

La educación de adultos/as en Chile, como se mencionó anteriormente, es un ámbito del sistema educativo que ha tenido poco protagonismo en términos de política pública, de financiamiento y también de desarrollo teórico/académico para su abordaje. Esta existe en contexto de un sistema educativo fuertemente marcado por el neoliberalismo en diferentes

niveles: desde el diseño y los enfoques de las políticas públicas, las decisiones del currículum nacional, las desigualdades, la estandarización y las lógicas individualistas de competencia. A todas esas marcas del neoliberalismo, presentes también en la educación de adultos/as, se suman ciertas particularidades de estos programas educativos que profundizan estos elementos, y agregan otros nuevos.

Al ser un sistema cuyo público se define a partir de una carencia (la incompletitud de estudios escolares), quienes acceden a estos programas se encuentran -desde el discurso hegemónico al menos- en “desventaja” por esta falta. Esto implica que la totalidad de los/as estudiantes que acceden a estos programas han tenido al menos un proceso educativo formal interrumpido, o bien no han accedido nunca a educación formal. Así, se puede presumir también que parte importante de quienes acceden a estos programas ha tenido alguna dificultad asociada a su nivel educativo (como problemas en la búsqueda de empleo), además de al menos una experiencia de exclusión de una institución formal de la sociedad (la escuela). Más allá de los múltiples motivos que pueden llevar a una persona a desvincularse de un proceso formativo, es relevante considerar las particularidades de una política educativa que define a su público desde la carencia.

Esta definición, que fácilmente se puede justificar en términos de abordaje práctico del problema de la desescolarización, tiene múltiples implicancias. Quienes acceden a estos programas saben, desde antes de acceder, que están en falta. Que dentro de lo que se espera de ellos/as (o lo que esperan de ellos/as mismos), hay algo que no han cumplido, en lo que han fallado. Y la EPJA les ofrece el imaginario de compensar, nivelar, regular esa falta. Sin embargo, como se abordó más arriba, compensar esa falta a través de la nivelación de los estudios no buscará nivelar la “desventaja”. Obtener la certificación de la escolaridad no es garante de mejores condiciones de vida, y ni siquiera garantiza haber sido parte de un proceso de enseñanza-aprendizaje (ya que existen modalidades como la validación de estudios que requieren asistir a rendir las pruebas).

El diseño de los diferentes programas que se imparten apunta a la velocidad con la que se puede lograr la certificación, a que sean pocos contenidos, dos años en uno, y que quienes egresen, lo hagan preparados/as para las lógicas de la productividad neoliberal, y

para hacerse parte activa del mercado del trabajo. Sin embargo, esta es una inserción que tiene un tope tan explícito que es incluso abordado curricularmente: quienes ingresan a estos programas ingresan con una trayectoria de precarización y, si bien estos programas buscan disminuir esto en algún sentido, el mismo diseño del programa contempla que están destinados/as a seguir precarizados (endeudados, con escasos sueldos, sin ni siquiera haber aprendido sobre los mismos temas que otras personas que han cursado estos niveles educativos en la escolaridad regular).

¿Qué implicancias tiene esto para los/as sujetos/as que acceden a estos programas? Para pensar eso es necesario considerar la interrupción previa de su trayectoria formativa y las consecuencias que eso les puede haber traído (tanto en términos de condiciones materiales como de percepciones subjetivas de “incompletitud” y “fracaso”). También se debe considerar que son personas que no solo tienen esa carencia, sino que pasaron por el proceso de identificarla y tomar medidas al respecto. ¿Qué buscan al acceder a estos programas? ¿Qué esperan? ¿Cómo se imaginan que estos pueden impactar en su vida? Si bien las motivaciones y expectativas son múltiples (Espinoza et al., 2014), su despliegue se organiza en el objetivo común de terminar la escolaridad, presumiblemente, con la expectativa de que eso mejore su calidad de vida. Ya estando dentro de los programas, existen dos posibles resultados: egresar de manera satisfactoria y obtener la certificación, o bien egresar sin obtener el certificado (por reprobación o por abandono). Quienes egresan satisfactoriamente tendrán la sensación de un logro, una meta cumplida, mientras que quienes no concluyen el programa agregarán un nuevo fracaso a su trayectoria educativa.

Durante el proceso formativo, se intentará entonces que el/la estudiante acceda de la manera más rápida posible al mínimo de contenidos necesarios para insertarse de manera funcional en el mercado laboral. Así, como plantea Silva Montes, la idea del aprendizaje a lo largo de la vida servirá “para reciclar la fuerza de trabajo según las exigencias de la esfera de la producción.” (2019, p. 118).

Las altas tasas de deserción preocupan en tanto se están “desperdiciando” recursos, y en tanto el sistema está fracasando en incorporar a estas personas. Y aquí, la idea del sujeto neoliberal como la “empresa de sí mismo” cobra fuerza, en tanto se atribuye la

desvinculación a la falta de motivación (Cunha, Gomes y Acuña, 2020), y esa falta de motivación es algo que los/as sujetos/as estudiantes deben desarrollar (o incluso “tener”), para lograr el éxito en el proceso formativo. La educación, es así entendida como un proceso individual en el que el esfuerzo y la motivación personales conducirán al logro de objetivos. Los programas EPJA, entonces, proponen un sujeto funcional (y activo) al mercado laboral, que se construyó a sí mismo, superó sus dificultades y ahora se encuentra “civilizado” y listo para desplegar sus posibilidades y ser la mejor versión de la “empresa de sí”. Paralelamente, estos programas van poniendo límites a ese sujeto/a, a quien se le invita a ser la mejor versión de sí mismo en el marco y con los límites que le corresponden, con la idea de base de que están destinados/as a la precarización. Y ese destino es también funcional a la lógica neoliberal: en una sociedad basada en la competencia, el poder, el conocimiento y el capital están concentrados en quienes van “ganando” esa competencia. Los/as sujetos/as de la educación de adultos/as ingresan a los programas sabiendo que van “perdiendo”, pero no egresarán con herramientas para disputar el poder, sino para movilizar la productividad. Por todo esto, para pensar la EPJA chilena fuertemente neoliberalizada en términos de pedagogías críticas, se debe tener en cuenta la propuesta de construcción de sujeto que hay detrás, y contrastarla con la noción de sujeto surgida desde las pedagogías críticas.

Como se mencionó anteriormente, esta noción de sujeto considera el carácter histórico, inacabado (en construcción, que es distinto a carente) y con potencial transformador del mundo. En el caso de la EPJA, será clave en primer lugar reconocer la historicidad, y situar a los/as sujetos en su contexto particular. Esto permitirá reconocer que la trayectoria educativa interrumpida no responde a un fracaso personal, sino a una serie de procesos y contextos que favorecieron esta interrupción. Entre estos se pueden encontrar los factores socioeconómicos, a procesos vitales y al diseño mismo del sistema educativo que no pudo responder a las necesidades de estos/as estudiantes. Asimismo, las posibilidades de completar el proceso formativo estarán ligadas a los contextos en que se desenvuelven, por lo que se deberá considerar la permanencia o abandono más allá de la motivación personal, sino de las condiciones materiales.

La idea del sujeto “inacabado” implica que no existe enseñanza sin aprendizaje, y que todos/as podemos enseñarnos y aprender mutuamente (Freire, 1996). Esta idea permite

contrarrestar la idea de la EPJA del sujeto en falta, que comienza un proceso desde su carencia. Con eso, es también posible combatir el objetivo de la normalización. Quienes ingresan a los programas formativos vienen con diversos conocimientos y trayectorias, pasarán por un proceso común en el cual no serán receptáculos de contenido, sino sujetos activos con capacidad de aprender y enseñar. El reconocimiento de esta diversidad y de la posibilidad constante de enseñar-aprender propone que el sujeto/a que egresa del programa no está “listo” ni fue “normalizado”. Por el contrario, egresa para enfrentarse a nuevas posibilidades de enseñanza y aprendizaje, reconociéndose “en construcción” y ya no “en déficit”.

Por último, la noción de sujeto con potencial transformador de sí y de la realidad en la que se inserta, será clave al momento de pensar nuevos sentidos para construir con los/as estudiantes respecto a los procesos educativos. Así, la educación no se propondrá como un medio para conseguir la realización personal y el ingreso al mercado laboral. Por el contrario, será parte de un proceso de transformación de las condiciones de vida, en el que se propongan y construyan otras vidas y otros mundos posibles. Con esto, el éxito o fracaso percibido por los/as estudiantes no se medirá solamente según la certificación ni el aumento de ingresos.

Este cambio desde el sujeto neoliberal al sujeto crítico se despliega en términos prácticos en dos sentidos. El primero, será en términos discursivos. Los/as docentes críticos/as deberán tener claridad de estas nociones, para movilizar a los/as estudiantes en su potencial crítico y transformador. Esto implicará también reconocerse a sí mismos/as como sujetos históricos e inacabados. La segunda bajada práctica será a través de las metodologías a utilizar. Utilizar metodologías que promuevan la horizontalidad, la colaboración, el diálogo, la participación. Desde las decisiones metodológicas se dará centralidad al sujeto/a-estudiante, reconociendo y promoviendo un rol activo y con posibilidades de transformar el espacio y los procesos formativos.

De un currículum estandarizado y estandarizante al reconocimiento de los saberes diversos

Como ya se ha planteado, las decisiones pedagógicas nunca son neutrales (Ramírez-Romero y Quintal-García, 2011, Cabaluz, 2015), y los contenidos que se busca enseñar no son la excepción. Los programas EPJA proponen un currículum que tiene elementos comunes con la escolaridad, pero en una versión acotada y con ciertas especificidades. La versión más acotada es la de la examinación con fines laborales, mientras que en el caso de la modalidad regular a las asignaturas “tradicionales” (como lenguaje, matemáticas o historia), se suman aquellas de formación instrumental que se revisaron en el marco teórico. Esta selección de contenidos, como plantea Kornbluth (2018) convierte al individuo en un instrumento del sistema, sin esfuerzos por promover un pensamiento crítico que cuestione el status quo del neoliberalismo hegemónico.

Es relevante aquí indicar que, dado que la propuesta que se está desarrollando se desarrolla para resistir ante un marco institucional específico, pensar el currículum EPJA desde las pedagogías críticas no implica negar el currículum existente. Lo que se propone, en cambio, es pensar en clave de pedagogías críticas los lineamientos curriculares del Mineduc, y buscar márgenes de acción que permitan a los/as estudiantes cumplir en caso de que tengan que responder a pruebas estandarizadas, sin caer en repetir contenidos de manera irreflexiva y acrítica.

Para pensar esto de manera práctica, la primera clave a considerar será la necesidad de desarrollar prácticas educativas contextualizadas. Ya se declaró que el currículum actual está planteado con contenidos mínimos que cumplen objetivos específicos para hacer al sujeto/a-estudiante funcional al mercado. Con esa base, el principio de contextualizar los contenidos puede ser llevado a cabo con diferentes estrategias.

En primer lugar, se puede repensar los objetivos de los contenidos, para luego repensar su abordaje. Esto implica no sólo cuestionar el objetivo subyacente de construir individuos funcionales al sistema, sino también preguntarse (con los/as estudiantes y demás miembros de la comunidad educativa), qué nuevos objetivos se le quiere dar a la formación. Así, podría suceder que se definiera, por ejemplo, mantener la propuesta curricular de matemáticas como está, pero aterrizar los ejercicios al contexto y necesidades de los/as estudiantes y la comunidad. O bien, modificar elementos del currículum de historia para

considerar la historicidad propia del territorio/comunidades involucradas en los procesos. También puede suceder que la comunidad identifique necesidades que caben dentro de la propuesta curricular, como aprender computación y que, incluso manteniendo la propuesta de contenidos, las actividades vayan enfocadas a generar algún tipo de intervención en la comunidad (como hacer afiches, generar un calendario compartido, etc.). Todo esto dependerá de cuál es el o los nuevos objetivos que se propongan, pero en términos generales es cambiar el foco de una educación que sirva al sistema a una educación que sirva a los/as estudiantes para transformarlo.

Además de la revisión del objetivo en sentido amplio, se pueden pensar modificaciones curriculares específicas en asignaturas o temáticas que a la comunidad no le hagan sentido. Para esto, será necesario habilitar espacios de diálogo democráticos, en los cuáles se puedan revisar estas propuestas y repensarlas. Es interesante aquí mencionar el ejemplo de la pedagogía zapatista (Silva Montes, 2019). Si bien esta se constituye desde fuera de la institucionalidad escolar mexicana, es un buen ejemplo en tanto han podido romper con la lógica del currículum único estandarizante, y avanzar hacia programas formativos definidos desde y para la comunidad. Esto también podría implicar la emergencia de nuevos saberes que los/as estudiantes quieran compartir, o consideren necesarios.

Es necesario reconocer que, en la cotidianidad del ejercicio docente, generar constantemente procesos de revisión y reflexión curricular con los/as estudiantes puede ser desgastante, e incluso parecer distanciado de la realidad. Lo que se espera del/la docente crítico/a en este caso no es que cumpla un rol de mártir, y que sacrifique todo su tiempo intentando llevar a cabo estos procesos. Por el contrario, lo que se busca es promover una cultura en que el diálogo y la deliberación democrática sean parte de esa cotidianidad, no un momento específico que genera un gasto energético aparte. Sin embargo, se reconoce que esto implica un cambio en la cultura institucional y también en los/as estudiantes que puede implicar procesos de largo aliento.

En ese sentido, y teniendo siempre la consideración de la contextualización y la participación activa de los/as estudiantes, es posible pensar abordar estas modificaciones curriculares de manera progresiva. Por ejemplo, se podría comenzar resignificando las

asignaturas de formación instrumental en función de los contextos y necesidades de los/as estudiantes. Esto implicaría (por ejemplo) que la asignatura de convivencia social, en vez de plantearse como la posibilidad de civilizar a estos/as estudiantes que se presumen incivilizados, sea un espacio para pensar el rol que cumplen los/as estudiantes en sus comunidades, los modos de relación que construyen y pensar instancias de vinculación y articulación.

Por último, para pensar en un currículum que reconozca los saberes diversos desde las pedagogías críticas, será necesario tener en cuenta, además de la contextualización, la noción de praxis. La definición de Freire del concepto de praxis es la reflexión y la acción como una unidad indisoluble (Masi, 2008). En esta propuesta, reflexión y acción son parte de lo mismo, y por tanto no existen sin la otra. Así, las posibilidades de resignificar el currículum EPJA y pensarlo en clave de pedagogía crítica también tendrán que ver con dejar atrás la distinción entre teoría y práctica (sobre todo en su efecto de “transmisión” de conocimientos teóricos a los/as estudiantes), y poner como objetivo la praxis dialógica. Que los/as estudiantes puedan aproximarse a la realidad de manera crítica y reflexiva, y a su vez puedan actuar y transformarla. Así, incluso si los contenidos a priori están descontextualizados, se cargan de contexto en tanto son apropiados por los/as estudiantes, y reconocidos en tanto nuevas posibilidades de desenvolverse en el mundo.

Descomponer el sentido común neoliberal

Una de las fuerzas que ha tenido la sociedad neoliberal para sostenerse, es que ha atravesado los modos de comprender la realidad a tal punto de instalar en el sentido común la idea de un pensamiento único (Masi, 2008; Rivero, 2013). Esto ha implicado la instalación de una idea que es más profunda y compleja que la de que “no hay salida del neoliberalismo”: la idea de que no existen otros modos de vida y de comprensión de la realidad posibles. La educación, en tanto herramienta de la hegemonía neoliberal para la socialización de los/as individuos/as, cumple una importante función en el desarrollo y prolongación de esa idea del pensamiento único. En ese sentido, (Boron, 2007 en Rivero, 2013) plantea que “la victoria cultural más grande del neoliberalismo está justamente en su capacidad de convencer a amplísimos sectores de la sociedad (...) de que no existe otra alternativa” (p. 160).

Ese sentido común neoliberal se despliega en la EPJA en numerosos ámbitos. La ya mencionada lógica del mérito (y fracasos) personales, la instrumentalización y tecnificación de la educación como vía de preparación laboral, la competencia, la normalización. Todos estos elementos que atraviesan los programas de educación de adultos/as contribuyen al fortalecimiento del neoliberalismo como pensamiento único. El/la estudiante accede al programa formativo ya marcado por su existencia en la sociedad neoliberal, ya trae ese sentido común consigo. Y los procesos formativos profundizan eso reproduciendo las lógicas individualistas y competitivas, y los discursos de la “empresa de sí mismo”. Rojas plantea que “la aceptación del mercado, como orden a partir del cual se articula la existencia humana, conlleva de manera implícita la resignación” (2019, p.14). De la mano de la idea de que “no hay salida” al neoliberalismo, vendrá la resignación, “así son las cosas, las reglas del juego”. Se genera la idea de que no hay otros modos de vida posibles, y, con eso, se construyen sujetos dóciles y funcionales para reproducir el sistema y sus lógicas.

Proponer entonces desde la pedagogía crítica líneas de fuga a ese pensamiento único implicará necesariamente resistir a esa desesperanza. En relación a esto, Ramírez - Romero y Quintal-García mencionan que (los/as teóricos/as de las pedagogías críticas)

paralelo a la crítica también han ido desarrollando, cada vez con mayor profundidad, un lenguaje posibilitador y lleno de esperanza al argumentar que si bien la escuela reproduce los valores dominantes y prepara a los alumnos para insertarse acriticamente en el sistema productivo, también puede ser un espacio privilegiado para gestar el cambio, para transformar los patrones culturales dominantes y para formar ciudadanos capaces de construir un mundo diferente. (p. 118, 2011).

Así, desarrollar proyectos pedagógicos críticos para la EPJA, deberá ser un proceso cargado de la idea de otros/as mundos/as posibles, que combata la resignación ante el neoliberalismo con la esperanza de las transformaciones. Esta esperanza, plantea Cabaluz (2015), deberá ir de la mano de la idea de utopía, denunciando la realidad y también anunciando posibilidades de futuro. Además, deberá considerar la factibilidad, ya que es la

esperanza de un proyecto realizable, y que debe orientar para la construcción de herramientas que permitan su realización.

En esta línea, la propuesta desde la pedagogía crítica para el abordaje del sentido común neoliberal en la EPJA no es una propuesta de un futuro abstracto, lejano. Requiere una revisión crítica de los discursos, relaciones y prácticas cotidianas, que permitan construir en el presente nuevos modos de vinculación que faciliten otros futuros posibles. Así, el compromiso político de la pedagogía crítica será con la transformación de las estructuras sociales, con la liberación de los/as oprimidos/as, en términos amplios. Pero será, a la vez, un compromiso en términos de micropolítica (Torres y Carrasco, 2017), que no solamente propone transformaciones y un ideal de sociedad a futuro, sino que lleva a cabo prácticas que posibilitan la expresión concreta de ese ideal de sociedad.

Esto tendrá implicancias en los procesos pedagógicos y administrativos asociados a los proyectos educativos. En las metodologías que se utilicen, en que, como se mencionó anteriormente, se priorizará la horizontalidad, participación y democracia en todo el proceso formativo. Para eso, los procesos que se lleven a cabo serán fruto de reflexiones y construcción colectiva, y estarán abiertos a ser modificados según el contexto lo requiera. Implicará repensar (y tensionar todo lo que sea posible) aquellos elementos que favorezcan la competencia (como las calificaciones), las prioridades curriculares, los protocolos y lineamientos oficiales (PEI, manual de convivencia), a fin de que sean coherentes con el proyecto de sociedad que se busca construir. Si se busca romper con las lógicas de opresión en la sociedad, será necesario romper con las lógicas de opresión en el espacio educativo.

A esto, se suman las bajadas prácticas que se pueden llevar a cabo en términos espaciales y territoriales. Para pensar proyectos educativos críticos desde la EPJA, será relevante considerar los espacios y usos que se le dan a estos, construyendo un ambiente seguro y cómodo. En ese sentido, por ejemplo, si los/as estudiantes llegan a clases luego del trabajo, el espacio-escuela deberá considerar la posibilidad de tener (o habilitar) espacios de descanso. Implicará también una nueva comprensión del territorio en el que se insertan los proyectos educativos. La comunidad educativa está compuesta por estudiantes, docentes y administrativos/as, pero también serán parte de esta comunidad vecinos/as, familiares,

otras instituciones, etc. Así, los procesos formativos tendrán constantemente una mirada del territorio/comunidad de la que son parte, y se podrán generar procesos de articulación e intervención comunitaria que vayan ampliando las posibilidades de transformación del contexto. Al trabajar con estudiantes adultos/as, esto conllevará la invitación a repensar y reconstruir sus modos de vincularse, sus prácticas cotidianas y sus roles en la comunidad.

Como último elemento práctico para romper con el sentido común neoliberal y construir nuevas posibilidades de futuro en la EPJA, se propone dar centralidad a observar los modos de vinculación que aparecen en el espacio educativo. En este sentido, los espacios educativos deben ser espacios en que se identifiquen prácticas deseables y no deseables, y se realice un trabajo por erradicar aquellas que no son deseables. Si bien esto debe ser definido por las comunidades, probablemente implique avanzar hacia construir espacios libres de agresiones, de discriminaciones, de machismos, en que se promuevan prácticas solidarias y colaborativas. Es posible que en contextos de adultos/as parte de la sociedad neoliberal del Chile contemporáneo, la construcción de espacios con estas características deba implicar un trabajo de sensibilización, visibilización y formación en diferentes temáticas. Por ejemplo, en términos de erradicar la violencia machista, habrá estudiantes que puedan no tener sensibilidad con el enfoque de género, o con las consecuencias del machismo. Realizar con ellos/as un trabajo de reflexión y visibilización de las problemáticas tendrá efectos en el clima educativo, pero también tendrá impacto en cómo ellos/as se posicionan frente a sus vínculos cotidianos extraescolares. En términos de construcción de vínculos, los modos de relación que existan en la sociedad que se está proponiendo, son también los vínculos que se deberán construir en la cotidianidad. Así, entre quienes participan de los procesos formativos, se intencionarán vínculos que promuevan el aprendizaje mutuo, el respeto por la identidad y cosmovisiones de otros/as, la validación de las emociones, y que rompan con las lógicas autoritarias y patriarcales.

Conclusiones

Los proyectos pedagógicos críticos surgen y se desarrollan de la mano de procesos históricos y sociales en los cuáles se producen dinámicas de opresión, vulneración y negación de derechos. En el caso del Chile contemporáneo, atravesado por profundas desigualdades, individualismos y precarización de gran parte de la población en beneficio de

unos pocos, la pedagogía crítica aparece como una posibilidad de resistir y construir alternativas a la hegemonía neoliberal. Para la educación de adultos/as, este potencial de la pedagogía crítica toma fuerza por diversos motivos. En primer lugar, porque es la posibilidad de restituir el derecho a la educación a personas que no lo han tenido garantizado, a la vez que resignificar los procesos educativos para ellos/as. Luego, porque se trabaja con personas que están vivenciando activamente las consecuencias del neoliberalismo desde “dentro” del sistema (o bien desde el margen), que ya se han introducido en las lógicas de mercado, que ya han interiorizado el discurso de “valerse por sí mismos”. Problematizar eso en el proceso formativo, romper con el sentido común neoliberal, puede permitirles vincularse de manera consciente y crítica con estas consecuencias, y enfrentarse de un modo diferente a ellas. Además, al ser un área del sistema educativo que está relegada a un segundo plano en términos de diseño y financiamiento, es un área cuyos márgenes son un poco más flexibles. Así, quienes buscan construir procesos pedagógicos críticos debiesen poner especial atención a este campo como un campo a disputar, considerando que su poca relevancia dentro del sistema educativo y la escasa literatura especializada dan cuenta de muchos márgenes de acción que se pueden abordar. Construir experiencias y conocimientos críticos en educación de adultos/as cobra relevancia ya que permite detener el flujo que capitaliza a estos/as sujetos/as como instrumentos de reproducción del sistema. Al mismo tiempo, responderá al compromiso ético de trabajar para mejorar las condiciones de vida de aquellos/as que han sido históricamente más oprimidos/as.

En este documento se intentó realizar una propuesta que se hace cargo de este contexto, reconociendo sus particularidades y pensando cómo abordarlo de manera específica. Sin embargo, esta propuesta aborda solamente lineamientos generales que permiten esbozar estrategias. En ningún caso se busca proponer aquí un “modelo” ni una “receta” para desarrollar procesos pedagógicos en la EPJA, sino más bien movilizar nuevas preguntas, nuevas problematizaciones, para continuar desarrollando pedagogías en resistencia en el espacio de la educación de adultos/as. Además, sería un contrasentido pensar que es posible proponer una receta para el abordaje a esta problemática, dado que la pedagogía crítica invita a no estandarizar ni replicar procesos de manera descontextualizada. Por eso, los abordajes aquí propuestos pueden servir como lineamientos iniciales para quienes, desde la educación de adultos/as, se estén preguntando

cómo resistir a las lógicas neoliberales. No pretende tampoco esta propuesta ser en ningún caso algo así como “verdad única”, se trata de reflexiones y preguntas desprendidas desde la praxis educativa, para nutrirla. En ese sentido es una propuesta flexible, abierta y que busca dialogar con las múltiples experiencias críticas que se desarrollan en diversos territorios y contextos.

Quedan abiertas también muchas preguntas que por extensión y objetivos no pudieron ser abordadas, pero que se relacionan directamente con las temáticas trabajadas y que permitirían profundizar estas reflexiones. Las dinámicas de construcción del sujeto neoliberal que operan en la EPJA, por ejemplo, ameritan quizás ser observadas con mayor profundidad, para comprender sus operaciones y poder intervenirlas. Así, también se podría profundizar en las posibilidades metodológicas y curriculares de repensar la EPJA en clave de pedagogías críticas, desglosando estas en términos más concretos.

También queda pendiente, y esto a modo de consideración ética, hacerse cargo del desarrollo de esta propuesta considerando la diversidad de sujetos/as-estudiantes. Esto porque si bien aquí se habló de la heterogeneidad como característica central, se consideró al sujeto/a-estudiante de la EPJA caracterizado solamente a partir de elementos muy generales. Sin embargo, es posible (y también necesario), diferenciar que dentro de las modalidades EPJA también se encuentra la educación en contextos de encierro (en recintos penitenciarios y/o de menores) que, si bien se enmarca en la misma política pública, presenta elementos contextuales y sociohistóricos que requieren ser considerados de manera singular. Además, los públicos que acceden a los diferentes programas y modalidades (regular, flexible, validación de estudios, contextos de encierro, y otras) presentan también diferencias que deben ser consideradas. En ese sentido, si bien estos lineamientos generales podrían servir como punto de partida, cabe preguntarse si son necesarios abordajes diferentes cuando se habla de sujetos/as-estudiantes que se encuentran privados de libertad, o que vienen de diferentes territorios, o que traen distintas cosmovisiones. Asimismo, para profundizar la propuesta se podría complementar el análisis con una perspectiva interseccional que permita complejizar la noción de sujeto/a-estudiante “oprimido/a” y se haga cargo de las diferentes modalidades de opresión que lo/a atraviesan.

Entonces, lejos de intentar concluir algo, este documento queda abierto a la posibilidad de que las reflexiones y experiencias colectivas, propias y de otros/as, puedan discutir, remecer y movilizar nuevas preguntas y procesos, que construyan nuevas esperanzas, de nuevos mundos posibles.

Referencias

- Alfaro, J. (2007) Tensiones y diversidad en nociones básicas de la psicología comunitaria. En: A. Zambrano, R. Rozas, I. Magaña & D. Asún (Eds.), *Psicología comunitaria en Chile: evolución, perspectivas y proyecciones* (pp 227-260). LOM
- Álvarez, F., Cardemil, C. & Gorichon, S. (2015). La formación de adultos: algunas claves para favorecer el proceso de aprender. *Facultad de Educación. Universidad Alberto Hurtado. Cuaderno de Educación*, 65, 1-9. <https://repositorio.uahurtado.cl/bitstream/handle/11242/9440/txt1173.pdf?sequence=1>
- Cabaluz, F. (2015). *Entramando pedagogías críticas latinoamericanas* (1.ª ed.). Quimantú.
- Campbell, J. (1972). *El héroe de las mil caras*. Fondo de Cultura Económica.
- Cánovas, C. (2014). La perspectiva crítica en la educación: su vigencia en el contexto neoliberal. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 3(1), 175–190.
- Cavalcante, J. (2020). Educación de adultos en un contexto neoliberal: la racionalidad política en la gestión de la precariedad. Paulo Freire. *Revista de Pedagogía Crítica*, 24, 131–148. <https://doi.org/10.25074/07195532.24.1808>
- Colom, A., Castillejo, L., Pérez, P., Rodríguez, T., Sarramona, J., Touriñan, J., & Vasquez, G. (2012). Creatividad, educación e innovación: emprender la tarea de ser autor y no sólo actor de sus propios proyectos. *Revista De Investigación En Educación*, 10(1), 7-29. <http://reined.webs.uvigo.es/index.php/reined/article/view/131>
- Cornejo, R., González, J., Sánchez, R., & Sobarzo, M. (2009). *LAS LUCHAS DEL MOVIMIENTO POR LA EDUCACIÓN... y la reacción neoliberal*. OPECH. http://www.opech.cl/inv/analisis/luchas_movimiento_educacional.pdf
- Corvalán, J. (2008). *Situación presente de la educación de adultos y jóvenes en Chile*. CREFAL. <https://docplayer.es/18893376-Situacion-presente-de-la-educacion-de-personas-jovenes-y-adultas-en-chile-javier-corvalan.html>
- Cunha, A., Gomes, L., & Acuña, V. (2020). La trayectoria reciente de la educación de personas jóvenes y adultas en Chile: Inferencias de un estudio comparado. *Revista de Educación de Adultos y Procesos Formativos*, 10, 127–148. <https://www.educaciondeadultosprocesosformativos.cl/revista/2020/10/15/documentos-la-trayectoria-reciente-de-la-educacion-de-personas-jovenes-y-adultas-en-chile-inferencias-de-un-estudio-comparado/>
- Durkheim, E. (1999). *Educación y sociología*. Editorial Diálogo.
- Echeverría, R. (2005). *Ontología del lenguaje* (7.ª ed.). LOM.

- Egaña, M., (2005). *La educación de jóvenes y adultos en América Latina y el Caribe. Hacia un estado del arte.* OREAL/UNESCO Chile. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000138996>
- Espinoza Díaz, O., Castillo, D., Gonzalez Fiegehen, L., & Santa Cruz, J. C. (2014). Educación de Adultos e inclusión social en Chile. *Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad*, 13(3), 69-81. <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol13-Issue3-fulltext-393>
- Formichella, M. (2005). *La evolución del concepto de innovación y su relación con el desarrollo.* Tres Arroyos.
- Foucault, M. (2002). *Vigilar y Castigar. Nacimiento de la prisión.* Siglo Veintiuno Editores.
- Foucault, M. (2007). *Nacimiento de la biopolítica.* Fondo de Cultura Económica.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido.* Siglo Veintiuno Editores.
- Freire, P (1996). *Pedagogía de la autonomía: Saberes necesarios para la práctica educativa.* Siglo Veintiuno Editores.
- Gómez, J., & Gómez, L. (2011). Elementos teóricos y prácticos de la pedagogía crítica: Mas allá de la educación, metáfora, escena y experiencia. *Praxis*, 66, 181–190.
- Guelman, A., Cabaluz, F., & Salazar, M. (2018). *Educación popular y pedagogías críticas en América Latina y el Caribe: Corrientes emancipatorias para la Educación Pública del SXXI* (1.a ed.) [Libro electrónico]. CLACSO.
- Han, B.-C. (2014). *Psicopolítica.* Herder.
- Harvey, D. (2007). *Breve historia del neoliberalismo.* Akal.
- Infante, M. (2005). La reforma de la educación de personas jóvenes y adultas y sus principales desafíos. *Revista de Educación*, 318, 22-35. Recuperado de http://bibliorepo.umce.cl/revista_educacion/2005/318/22_35.pdf
- Kornbluth, D. (2018). *Educación de adultos en Chile: ¿formación instrumental o instrumentalización neoliberal de la formación?* En A. L. Salazar, A. Restrepo Ramírez, C. Keck, A. Díaz, D. Kornbluth, & E. J. Diez (Eds.), *Educación crítica y emancipación* (Primera edición, pp. 105-128). CLACSO; Octaedro.
- Laval, C. (marzo, 2015). *Antropología del sujeto neoliberal.* Ponencia presentada en el Seminario Pensar con la Antropología, Laboratorio Sophiapol, Universidad Paris Oeste, Nanterre La Défense, Francia. <http://lalibertaddepluma.org/christian-laval-antropologia/?pdf=1595>
- Laval, C., & Dardot, P. (2017). *La nueva razón del mundo: Ensayo sobre la sociedad neoliberal* (1.ª ed.). Gedisa Mexicana.

- Lima, L., & Guimaraes, P. (2011). *European Strategies in Lifelong Learning: A Critical Introduction* (1.ª ed.) [Libro electrónico]. Barbara Budrich Publishers.
- Lozano, C., & García, D. (2020). *Repensar(nos) para transformar(nos): Sistematización y análisis de 3 experiencias innovadoras del colegio Paulo Freire de San Miguel*.
- Margalef, L., & Arenas, A. (2006). ¿Qué entendemos por innovación educativa? A propósito del desarrollo curricular. *Perspectiva Educacional, Formación de Profesores*, (47),13-31. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=333328828002>
- Maturana, H. (2001). *Emociones y lenguaje en educación y política* (10.ª ed., pp. 5–25). Dolmen.
- Martín, J. L. (2013). El aporte de la Escuela de Fráncfort a la Pedagogía Crítica. *El equilibrista*, 1(1).
- Martiniano, J. (2012). Innovación: La creatividad en el hilo del tiempo. *Revista Colombiana De Cirugía*, 27, 257–263.
- Masi, A. (2008). El concepto de praxis en Paulo Freire. En M. Godotti, M. Victoria Gomez, J. Mafra y A. Fernandes de Alencar (comps), *Paulo Freire. Contribuciones para la pedagogía* (pp. 75-82). CLACSO.
- McLaren, P., & Kincheloe, J. (2008). *Pedagogía crítica: de qué hablamos, dónde estamos*. Graó.
- Mejía, M.R. (2013). *Educaciones y Pedagogías Críticas del Sur (Cartografías de la Educación Popular)*. Quimantú.
- Mejía, M.R. (2020). *Educación(es), escuela(s) y pedagogía(s) en la cuarta revolución industrial desde Nuestra América Tomo III*. Desde Abajo.
- Ministerio de Desarrollo Social de Chile. (2020). *CASEN 2020 en Pandemia. Medición de la pobreza por ingresos*. http://observatorio.ministeriodesarrollosocial.gob.cl/storage/docs/casen/2020/Resultados_Pobreza_por_Ingresos_casen2020_en_pandemia.pdf
- Ministerio de Educación de Chile (MINEDUC). (s. f.). *Educación de Personas Jóvenes y Adultas. Misión*. <https://epja.mineduc.cl/presentacion/mision/>
- Moore, T. W. (1987). *Introducción a la filosofía de la educación*. Trillas
- Morales, J. M. (2017). *Educación y neoliberalismo en Chile: implementación, profundización y crisis* (Tesis para optar al grado de Magíster en Filosofía). Universidad de Chile. Santiago, Chile.
- Mozaz Garde, M. (2009). Neurociencia e innovación. *Projectics / Proyética / Projectique*, 1, 19-30. <https://doi.org/10.3917/proj.001.0019>

- Ortiz, A. (2013). *Modelos pedagógicos y teorías del aprendizaje*. Ediciones de la U.
- DIPRES. (s.f.). *Presupuesto Ministerio de Educación 2021*. (s. f.). <https://www.dipres.gob.cl/597/w3-multiropertyvalues-14437-25771.html>
- Ramírez-Romero, J., & Quintal-García, N. (2011). ¿Puede ser considerada la pedagogía crítica como una teoría general de la educación? *Revista iberoamericana de educación superior*, 2(5), 114-125. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-2872201100030006&lng=es&tlng=.
- Rivas Díaz, J. (2005). Pedagogía de la dignidad de estar siendo. Entrevista con Hugo Zemelman y Estela Quintar. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, 27(1), 113-140. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=457545085021>
- Rivero, R. (2013). Educación y Pedagogía en el marco del neoliberalismo y la globalización. *Perfiles Educativos*, 35(142), 149–166. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2013.142.42580>
- Robbins, S., & Judge, T. (2009). *Comportamiento organizacional (13.ª ed.)*. Pearson Educación.
- Rojas, S. (2019). Sobre la crisis neoliberal del capitalismo en el presente. *Otro siglo Revista de Filosofía*, 3(2), 9–25. <https://doi.org/10.5281/zenodo.3596851>
- Silva Montes, C. (2019). La escuela zapatista: educar para autonomía y la emancipación. *Alteridad*, 14(1), 109-121. <https://doi.org/10.17163.alt.v14n1.2019.09>
- Solé Blanch, J. (2020). El cambio educativo ante la innovación tecnológica, la pedagogía de las competencias y el discurso de la educación emocional. Una mirada crítica. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 32 (1), 101–201. <https://doi.org/10.14201/teri.20945>
- Start coaching [Start Coaching LA]. (2019, 7 de marzo). *VÍDEO No 5 La distinción de quiebre* [Archivo de video]. <https://www.youtube.com/watch?v=GHLIMfvPWxQ>
- Torres, I., & Carrasco, N. (2017). Educación y participación comunitaria en escuelas de Contulmo y Tirúa en Chile. Interculturalidad, micropolíticas y territorio. *Revista Latinoamericana De Educación Inclusiva*, 11(2), 125–139.
- Trilla, J., Cano, E., Carretero, M., Escofet, A., Fairstein, G., Fernández, J., et al. (2001). *El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI*. Graó.
- Villalobos-Ruminott, S. (2012). El invierno chileno como crisis del orden neoliberal. En R. Rodríguez Freire & A. M. Tello (Eds.), *Descampado: Ensayos sobre las contiendas universitarias* (pp. 223-254). Sangría.

Villalobos-Ruminott, S. (2021). La devastación neoliberal. El virus como síntoma. *Castalia - Revista de Psicología de la Academia*, 35, 3–23.
<https://doi.org/10.25074/07198051.35.1898>

Yañez, D., & Salazar, M. (28 de enero de 2016). Maturana versus Echeverría: la historia tras el round ideológico por el coaching. *The Clinic*.
<https://www.theclinic.cl/2016/01/28/maturana-versus-echeverria-la-historia-tras-el-round-ideologico-por-el-coaching/>

Winslade, J. (2009). Trazando Líneas de Fuga: Implicaciones del Trabajo de Gilles Deleuze para la Práctica Narrativa. *Fam Proc*, 48, 332-346.