



Las posibilidades de implementación del enfoque Aprendizaje para Toda la Vida en la Educación para Personas Jóvenes y Adultas: Un estudio de casos

Diego Escobar

Universidad de Chile

mail: diegoescobar@uchile.cl

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8812-1736>

Eloísa Sierralta

Universidad de Chile

mail: eloisa.sierralta@uchile.cl

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1396-1276>

Ramón Espinoza

Universidad Metropolitana de Ciencias de Educación, Chile

mail: ramon.espinoza@umce.cl

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4658-8498>

Alén Jofré

Universidad de Chile

mail: alenjofre@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0009-0008-7200-3610>

Mauricio Aguilera

Universidad de Chile

mail: mauricio.aguilera@uchile.cl

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4789-0197>

RESUMEN

La investigación fue realizada el 2022, con financiamiento del Centro Saberes Docentes de la Universidad de Chile. Aborda la implementación de los lineamientos internacionales de la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible de Naciones Unidas, particularmente en lo relativo al Objetivo de Desarrollo Sostenible N°4: Educación de Calidad y su relación con el enfoque de Aprendizaje para Toda la Vida (ATLV) en la modalidad regular de la Educación para Personas Jóvenes y Adultas (EPJA) de Chile. El objetivo del estudio fue identificar las dificultades que ha tenido esta modalidad educativa para implementar el enfoque en la gestión y decisiones pedagógico-didácticas de los establecimientos educacionales, para lo cual se implementó una metodología de carácter cualitativo con un estudio de casos múltiple basado en el paradigma comprensivo-interpretativo. Se aplicaron entrevistas a encargados de gestión y grupos focales a directores/as y docentes de las regiones Valparaíso y Metropolitana, obteniendo resultados que evidencian dificultades para implementar el enfoque ALTV: falta de flexibilidad curricular, de atención a la diversidad y poco resguardo de las trayectorias educativas de estudiantes de EPJA. Estas variables dan cuenta de la brecha existente entre la proyección de desarrollo del enfoque y la implementación de esta modalidad educativa.

Palabras clave: Aprendizaje a lo largo de la vida, Educación de Adultos, Calidad de la Educación.

The possibilities of implementing the Lifelong Learning approach in YAE: A case study

ABSTRACT

The investigation was realized the year 2022, financed by Teacher Knowledge Center of the University of Chile. It tackles the issue of the implementation of the guidelines belonging to the Agenda 2030 for sustainable development from United Nations (UN), especially the objective N°4: Education Quality related to the approach of long-life learning (ATLV for its acronym in Spanish), in the modality of regular education in the Program of Adults Learning and Education (EPJA for its acronym in Spanish) of Chile. The objective of this study was to identify difficulties of the modality establishing the approach via pedagogical-didactic procedures and decisions of the educational establishments. To satisfy this investigation, the team used a qualitative methodology, consisting of multiple cases of study based on the comprehensive-interpretative paradigm. Interviews were applied to managers, focus groups to directive teams and teachers from Valparaíso and Metropolitana regions, obtaining results that suggest difficulties to applying the ALTV relates to: Lack of curricular flexibility, poor attention to diversity and little care for EPJA students learning trajectories. These variables recognize the existing gap between the development of the approach and its implementation in this educative modality.

Keywords: Long-life Learning, Adult Education, Quality of Education.

ISSN: 0210-2773

DOI: <https://doi.org/10.17811/rifie.19575>



Esta obra está bajo una licencia internacional Creative Commons
Atribución-NoComercial-SinDerivadas 4.0

Introducción

Las actuales concepciones y alcances de la Educación para Personas Jóvenes y Adultas (EPJA) se encuentran en declaraciones y recomendaciones de la UNESCO sobre el aprendizaje y la educación de personas adultas (Hernández *et al.*, 2021); entre estas, se pueden mencionar: la Agenda 2030 de la ONU que contiene los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) y la Declaración Universal de los Derechos Humanos.

En el año 2015 se elaboró el documento “Recomendación sobre el aprendizaje y la educación de adultos (REAEA)” (UNESCO, 2015a), que da una definición a esta modalidad educativa en tanto se configura como un “derecho” que habilita a las personas para que participen en sus sociedades y en el mundo del trabajo y que prioriza el desarrollo de capacidades en las personas a través de procesos educativos, formales, no formales e informales (UNESCO, 2016). La REAEA plantea que el enfoque ALTV comprende todas las formas de educación y aprendizaje que suponen actividades y procesos constantes de adquisición, reconocimiento, intercambio y adaptación de capacidades. Por esto, ofrece diversas oportunidades de aprendizaje para dotar a jóvenes y adultos de alfabetización y competencias básicas, con oportunidades tanto para la formación permanente como para el desarrollo profesional.

La educación tiene una función crítica al momento de abordar problemas de alcance mundial, para mejorar condiciones de vida de las familias, comunidades y sociedades; para mejorar las condiciones del medioambiente; para lograr una transformación social y construir una ciudadanía activa que asegure el futuro del planeta. En este ámbito la EPJA tiene un aporte muy importante que realizar, porque sus objetivos de aprendizaje son:

a) desarrollar la capacidad de las personas para pensar de forma crítica y actuar con autonomía y sentido de la responsabilidad; b) reforzar la capacidad para afrontar y configurar las evoluciones que se producen en la economía y en el mundo laboral; c) contribuir a crear una sociedad del aprendizaje en la que cada individuo tenga la oportunidad de aprender y participar con plenitud en procesos de desarrollo sostenible, y aumentar la solidaridad de las personas y las comunidades; d) promover la coexistencia pacífica y los derechos humanos; e) fomentar la resiliencia en los adultos jóvenes y en los mayores; f) sensibilizar a la opinión pública acerca de la protección del medio ambiente. (UNESCO, 2016, p. 183).

En Chile, la Ley General de Educación (LGE) (MINEDUC, 2009a), en su Artículo N°2 define la educación como un proceso de aprendizaje permanente que abarca las distintas etapas de la vida personal, su fin es alcanzar el desarrollo integral mediante la transmisión y el cultivo de valores, conocimientos y destrezas. Esto debe darse en el marco del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales, a la diversidad cultural, la identidad nacional y la paz. Por eso, se debe capacitar a las personas para contribuir al desarrollo del país, mediante una participación responsable con valores democráticos que permitan una convivencia tolerante y solidaria en comunidad.

El Estado tiene el deber de proveer una educación gratuita y de calidad en sus establecimientos educacionales, a través de un proyecto educativo público, laico y pluralista, que promueva la inclusión social y la equidad; de esta forma, garantiza el derecho a la educación y la libertad de enseñanza (MINEDUC, 2009a). De este cuerpo legal derivan los “Principios y fines de la educación” (MINEDUC, 2009b), que en su Artículo N°1 regula los derechos y deberes de los integrantes de la comunidad educativa para tener un sistema educativo que se caracterice por la equidad y calidad del servicio.

El Estado debe velar por el cumplimiento de estos principios, permitiendo la adecuación de los procesos educativos a la diversidad de realidades y proyectos existentes (principio de flexibilidad),

propiciando la incorporación de estudiantes de diversas condiciones sociales, étnicas, religiosas, económicas y culturales (principio de integración) y valorando a los/as individuos/as en su especificidad cultural y de origen, considerando su lengua, cosmovisión e historia (principio de interculturalidad). Además, debe fomentar la participación de las comunidades educativas (principio de participación) y el respeto al medioambiente, como expresión de solidaridad con las futuras generaciones (principio de sustentabilidad) (MINEDUC, 2009b).

Con esto, se espera que todo el estudiantado, independientemente de sus condiciones y circunstancias, alcancen los objetivos generales y los estándares de aprendizaje definidos por ley a través de currículos debidamente aprobados. De igual forma, se espera que todos y todas tengan las mismas oportunidades de recibir una educación de calidad, respetando la diversidad de procesos y proyectos educativos institucionales, así como la diversidad cultural, religiosa y social de las familias que han elegido un proyecto. Además, el sistema educativo debe permitir la adecuación del proceso a la diversidad de realidades, asegurando la libertad de enseñanza y la posibilidad de existencia de proyectos educativos institucionales diversos, buscando el desarrollo de puntos de vista alternativos en la evolución de la realidad y de las formas múltiples del conocer.

1. Marco Conceptual

1.1. Aprendizaje a lo Largo de Toda la Vida

Belando-Montoro (2017) define aprendizaje permanente, en base al memorándum del año 2000 de la Comisión de las Comunidades Europeas, como “toda actividad de aprendizaje realizada a lo largo de la vida con el objetivo de mejorar los conocimientos, las competencias y las aptitudes con una perspectiva personal, cívica, social o relacionada con el empleo” (p. 222). Esto hace referencia a cómo los/as adultos/as participan en su sociedad y en el mundo del trabajo. Da cuenta de procesos educativos, formales, no formales e informales que ocurren en el ciclo vital y que suponen actividades de adquisición, reconocimiento y adaptación de sus capacidades para el desarrollo personal y social.

El enfoque ALTV contribuye al ejercicio de una ciudadanía activa, el abordaje de las cuestiones de género, la justicia social, la equidad, la cultura y contribuye al bienestar y la salud mental. Por eso, se considera como un pilar fundamental para la creación de comunidades, ciudades y regiones en una sociedad que tenga como centro el aprendizaje (UNESCO, 2020). Se entiende como un enfoque que emerge a partir del concepto de desarrollo sostenible y específicamente del ODS N°4, donde se plantea que las naciones deben “Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje a lo largo de toda la vida para todos” (UNESCO, 2020, p. 5).

1.2. Aprendizaje Formal, No Formal e Informal

El aprendizaje formal responde a la educación en el sistema escolar, en tanto el aprendizaje no formal no responde a sistemas institucionalizados, sino que se organiza a partir de intereses personales e intencionales (cursos de capacitación, programas sociales o comunitarios) que pueden aportar a lo formal que han realizado las personas (Melnic y Botez, 2014), porque entrega conocimiento específico que se correlacionan con la educación formal, aunque se realiza fuera del entorno escolar. Son actividades cuyos efectos educativos, al igual que en los contextos formales, son positivos y tienen proyección.

Trilla *et al.* (2003) proponen una clasificación para el aprendizaje no formal de acuerdo a funciones relacionadas con:

- La educación formal: ofertas de actividades procedentes de instancias ajenas al sistema formal, se ofrecen con el objeto de complementar, actualizar, y formar en aspectos académicos o laborales, no conducente a título.
- El trabajo: centradas en todas aquellas acciones dirigidas a la profesionalización: formación ocupacional, programas de inserción laboral o de reconversión profesional o perfeccionamiento profesional.
- La formación cultural: referidas a actividades recreativas y relativas al tiempo libre de una persona.
- Aspectos de la vida cotidiana y social: referidas a contextos donde se trabajan temas especiales y se orienta al aprendizaje de aspectos y cuestiones de la vida cotidiana, incluyendo los programas de educación sanitaria, formación de padres, voluntariado, economía doméstica, entre otros.

Por su parte, el aprendizaje informal se organiza desde procesos sociales y culturales que ocurren a través de la experiencia adquirida por las personas, a partir del contexto y el entorno donde se construyen en su vida (leyendo, a través de internet, a partir de tradiciones, con un profesor, entre otras). No responde a la mediación de un programa o sistema de enseñanza, por eso es descrito como “el proceso de toda la vida mediante el cual cada persona adquiere y acumula conocimientos, habilidades, actitudes e ideas de las experiencias diarias y la exposición al medio ambiente” (Coombs y Ahmed, 1974, como se cita en Foresto, 2020, p. 31).

El aprendizaje informal se acerca al enfoque ALTV, dado que es una aproximación al conocimiento que se construye a partir de lo experimentado o realizado durante la vida: en el trabajo, la familia, el ocio o los conocimientos ancestrales de un contexto socio cultural. Martín y Donolo (2019) identifican relaciones entre el aprendizaje informal, el aprendizaje permanente y/o aprendizaje a lo largo de la vida, los entornos personales de aprendizaje (PLE), las ecologías de aprendizaje y el aprendizaje invisible.

El PLE se refiere a los entornos virtuales y el aprendizaje que se provoca con el uso de Tecnologías de Información y Comunicación (TIC); las ecologías de aprendizaje están ligadas a sistemas independientes con diversos agentes de su contexto que impactan en el propio aprendizaje de acuerdo a necesidades y estrategias focalizadas, identificadas como más cercana a la construcción de su identidad académica. En tanto el aprendizaje invisible es una propuesta conceptual de acuerdo a transformaciones de lo educativo, que tiene directa relación con lo intuitivo ligado al ensayo y error.

El enfoque de ALTV propone la incorporación de aprendizajes no formales e informales (UNESCO, 2020), característicos de la población de jóvenes y adultos. Esto implica, no solo el mero reconocimiento de los aprendizajes mínimos definidos por el currículo y por la institucionalidad educativa, sino que pone en tensión la experiencia de vida de los estudiantes como parte de la construcción y organización de los aprendizajes. Por tanto, el desafío es administrar y potenciar estrategias basadas en el aprendizaje activo e informal, relacionadas con la motivación y participación activa, así como también de aprendizaje flexible, que oriente los procesos de enseñanza aprendizaje a los diversos ritmos del estudiantado.

De este modo, proponer un enfoque de ALTV desafía a la política educativa EPJA, a través de premisas tales como: el aprendizaje es un continuo dentro y fuera del sistema educativo (Vasquez, 2020), en todas las edades y en todo lugar, aprendemos a lo ancho de la vida (Rodrigo, 2021), en la familia, en lo laboral, en el juego, a través de la lectura, en el deporte, el arte y la cultura, donde no tiene cabida el concepto de deserción, dado que la persona sigue en un proceso de aprendizaje que no está ligado a lo formal, sino

a lo informal y con ello la institucionalidad es demandada a otorgar herramientas que permitan validar los conocimientos adquiridos fuera de las instancias formales.

1.3. Flexibilidad y Trayectorias

Atender la heterogeneidad de estudiantes es uno de los desafíos de la EPJA, cuando busca dar respuesta a necesidades y expectativas. Estas respuestas no siempre son sistemáticas ni se acercan a lo planificado, afectando lo que se conoce como “trayectoria educativa” en este ámbito, entendida como el tránsito o vivencia de la persona en relación al aprendizaje formal. Asimismo, las trayectorias educativas condicionan en gran medida la disposición al aprendizaje, facilitando u obstaculizando la obtención de nuevos aprendizajes (Letelier-Gálvez, 2019).

La EPJA tiende a ser una síntesis de la educación básica y media, que no da cuenta de necesidades y reconocimiento de aprendizajes formales y no formales que han acumulado sus estudiantes. El currículum EPJA responde a principios neoliberales (Contreras-Villalobos *et al.*, 2022), donde priman conceptos de competitividad y productividad. Santos (2010) llama a esto “valor de cambio”, obtener un certificado académico es lo más relevante, puesto que es un objeto que se puede transar en el mercado y obtener un beneficio económico.

Las trayectorias educativas en la EPJA exigen flexibilidad para enfrentar la diversidad que se expresa desde lo etario, las diferentes nacionalidades, géneros e intereses personales. Hoy la necesidad de la EPJA no solo está en la reescolarización y certificación para el mundo laboral, existe un alto universo de estudiantes con expectativas en la continuidad de estudios en el mundo técnico y universitario.

Es relevante poner en ejercicio para la EPJA lo que Santos (2010) señala como el “valor de uso”, que responde a la motivación por aprender, a las necesidades cognitivas y vitales del que aprende, ayudando a mejorar la cohesión social, levantando un horizonte al desarrollo a una vida cultural y social, y no solo productiva.

Las trayectorias educativas en EPJA se han diseñado sociopolíticamente (Terigi, 2007) y no están pensadas ni dialogadas con las expectativas del estudiante. La oferta curricular poco pertinente y la falta de reconocimiento de trayectorias no académicas tienen como resultante la frustración, la deserción y el abandono, porque no responde a su creciente diversidad.

Contreras-Villalobos y Baleriola (2022) plantean que no son los estudiantes los que fracasan sino el sistema educativo, que no logra dar respuesta a las necesidades y contextos de los/as estudiantes. La EPJA cuenta con una pluralidad de trayectorias que no son visibilizadas por el sistema educativo y que se observan “interrumpidas”, cuando la institución educativa releva o exige sólo resultados.

2. Método

El objetivo general de la investigación fue: “Identificar las dificultades que ha tenido la modalidad de Educación para Jóvenes y Adultos (EPJA) en Chile para implementar los lineamientos de la UNESCO (2015b) sobre el enfoque de Aprendizaje para toda la vida (ATLV) vinculado al ODS N°4 de la Agenda 2030 de la ONU, a partir del análisis de casos de las regiones Valparaíso y Metropolitana”. Para eso, se caracterizaron las bases y principios de la modalidad regular de EPJA en Chile, estableciendo como responden a la implementación del enfoque de ATLV, según los lineamientos de la UNESCO, dando cuenta de las principales dificultades de gestión y pedagógico-didácticas para llevarlo a cabo.

El diseño de la investigación fue de carácter cualitativo y correspondió a un estudio de casos múltiple, utilizando una perspectiva comprensivo-interpretativa con el propósito de conocer

los significados otorgados por actores de la modalidad regular de la EPJA a la implementación del enfoque ATLV. Desde la fenomenología, se hizo un acercamiento a través del lenguaje (conversaciones) para comprender las experiencias vividas y concepciones que estas han generado (Ríos, 2005). Luego, un ejercicio hermenéutico permitió interpretar lo conversado relacionando pasado, presente y futuro.

Los casos estudiados correspondieron a la organización regional de la EPJA, en las regiones de Valparaíso y Metropolitana. Lo que define la aplicación de este método es la posibilidad de trabajar las condiciones contextuales y, en esta investigación, se trató de un acercamiento a la gestión y decisiones pedagógico-didácticas de la modalidad regular EPJA que facilitan o dificultan la implementación del enfoque ATLV.

Primero, para delimitar la investigación, se realizó una revisión bibliográfica (Mosquera-Ayala, 2019) de la institucionalidad de EPJA y de estudios nacionales e internacionales sobre el tema. Segundo, se aplicaron siete entrevistas semiestructuradas (Villareal-Puga y Cid-García, 2022) con un guión temático a personas ligadas a la gestión de EPJA en distintos niveles territoriales: Coordinación Nacional de EPJA, encargados regionales de Valparaíso y Metropolitana, encargados/as provinciales, encargados comunales. Por último, se realizaron cinco Grupos Focales (Benavides-Lara *et al.*, 2022) con una pauta de tópicos para la conversación, dirigidos a directivos (directores/as y Jefes de UTP) y docentes de establecimientos educacionales de las regiones antes mencionadas, de dependencias municipal y particular subvencionada. En ambas instancias se solicitó la firma de un consentimiento informado.

Los relatos generados fueron grabados, transcritos y sometidos a un análisis de contenido utilizando la metodología Grounded Theory (Miranda, 2022) mediante el software Atlas.ti (Cipollone, 2022). Se realizó una codificación abierta, para identificar y describir los fenómenos encontrados en los relatos; luego, una codificación axial, para analizar y reorganizar los códigos en una idea central con subordinaciones; y, finalmente, una codificación selectiva, reduciendo categorías hacia el foco del estudio: las concepciones de los/las entrevistados/as. Esto permitió la triangulación de información y el contraste con proposiciones teóricas previas.

3. Resultados

En este apartado se analizan los resultados obtenidos, agrupados en tres dimensiones de análisis utilizadas en el estudio: diversidad, trayectorias educativas y enfoque ALTV.

3.1. Diversidad

En los niveles de coordinación, la diversidad se presenta como un desafío relacionado con el reconocimiento de las trayectorias educativas de los/as estudiantes, que en los establecimientos educacionales se desarrolla con dificultades debido a la falta de disponibilidad de recursos y herramientas. Los/as docentes se enfrentan al desafío de la comprensión de distintas realidades, derivadas principalmente de la diversidad etaria y cultural, por la alta presencia de migrantes. Debido a la predominancia de la transmisión de contenidos como método central del trabajo docente, no hay un reconocimiento de los/as estudiantes como sujetos que pueden desarrollarse por sí mismos/as, sino que hay que desarrollarlos/as (Entrevista nivel comunal, Valparaíso).

Además, en este caso queda en evidencia la necesidad específica de los/as migrantes de conseguir la certificación de estudios debido a necesidades inmediatas, que dificulta una inmersión dentro de la trayectoria educativa de la EPJA. Se trata de personas jóvenes

que buscan el logro de este objetivo de la forma más expedita posible, más allá de cualquier propuesta educativa.

En el caso de los estudiantes nacionales, las condiciones estructurales externas, marcadas por la deprivación socioeconómica y sus historias de abandono y deserción escolar, hace que se muestren desencantados con el modelo educativo. Esto pone en evidencia la necesidad de que, a través de un trabajo constante, se utilicen metodologías y didácticas específicas para las que los/as docentes no tienen preparación, pues no existe una formación especializada para el aula EPJA. La mayor parte de los/as docentes que realizan clases se prepararon para el sistema dirigido a niños/as y jóvenes (NNJ) y no cuentan con herramientas para la demanda específica de esta modalidad.

Los/as encargados/as de los distintos niveles de gestión, manifiestan que la falta de esta formación especializada también se ve reflejada en la falta de capacidad de los/as docentes para trabajar un aprendizaje contextualizado, que considere la vida cotidiana de los/as estudiantes. Si bien, en el nivel comunal, se informa el uso de metodologías activas en el proceso pedagógico de aula, esto no alcanza para decir que se está incorporando el aprendizaje informal o no formal; situación que se observa en la relación entre pares más que en las decisiones de los/as docentes.

Según la percepción de los/as docentes, se realiza un esfuerzo para que los/as estudiantes sean elementos activos de la sociedad, poniendo el acento en un aprendizaje situado y dialógico que valide sus saberes previos; cuestión que se contradice con el modelo escolarizado de la EPJA, propio de un sistema escolar de NNJ que privilegia la transmisión de conocimientos para certificarlos a través de evaluaciones y notas. Entonces, la forma de validar saberes informales o no formales se da solo en el contexto de aula y depende de las capacidades docentes. Esto limita obtener resultados en un aspecto fundamental para la implementación del enfoque ALTV.

En ambas regiones, se evidencia un quiebre en la comunicación de orientaciones entre los/as encargados/as de la gestión y los establecimientos educacionales. Los/as primeros/as plantean que el principal problema radica en que no existe una especialización para educación para adultos/as en la formación inicial, lo que lleva a una dificultad en el uso de herramientas pedagógicas adecuadas a la modalidad. En los establecimientos educacionales esto se interpreta de forma distinta: se plantea que en los/as docentes falta desarrollo de habilidades blandas (según Lozano *et al.*, (2022), estas se pueden resumir en: habilidades interpersonales, de pensamiento crítico, de autocontrol y afrontamiento y comunicativas) y la capacidad de tomar decisiones que consideren el contexto y las necesidades educativas, lo que resulta en una falta de adecuación a la diversidad existente.

Con esto, se apela a cualidades personales de los/as docentes para realizar un trabajo que se haga cargo de la multiplicidad de demandas que emanan en el proceso pedagógico. Los establecimientos educacionales solicitan mejores orientaciones para enfrentar esta situación. Esto se puede entender como un desafío técnico-curricular de formación, que requiere de profesionales con la capacidad de co-construir aprendizajes, que trabajen de forma flexible y tengan habilidades socioemocionales. Se observa, también, la necesidad de contar con un espacio conversacional y de reflexión profesional docente a nivel gestión, que permita generar una estrategia adecuada y pertinente a estos desafíos.

En el aula, los/as docentes enfrentan situaciones complejas con la inclusión de migrantes que no manejan el idioma español (el caso de los/as haitianos/as no ha tenido el apoyo institucional esperado). La diversidad aparece como un desafío que es administrado a nivel de aula, con el saber profesional adquirido en la experiencia, generando vínculo con los/as estudiantes, pero no hay orientaciones claras para esto.

Lo mismo ocurre con los aprendizajes no formales, faltan herramientas para aprehenderlos e incorporarlos a la experiencia educativa. Nuevamente, los docentes expresan la falta de orientaciones para realizar esto y advierten que puede ser un factor de desencanto y distancia con el proceso educativo del alumnado, porque el diálogo entre los saberes previos y el currículum de la EPJA no se da fluidamente.

3.2. Trayectorias educativas

En los casos analizados se pueden apreciar diversas dificultades para el cumplimiento de los propósitos educativos presentados previamente, particularmente en lo referido a la completación de estudios para personas jóvenes y adultas.

El personal directivo de ambas regiones, plantean que la subvención escolar es discriminatoria en el caso de EPJA respecto del resto del sistema educativo, lo que dificulta lograr el objetivo de una educación con igualdad y el resguardo del enfoque de derechos. Señalan que deben competir con fundaciones y con sedes privadas donde se ofrecen clases online, mientras que a la EPJA se le exige la presencialidad para otorgar la subvención, o “voucher”, ya que esta se calcula en relación a la asistencia promedio registrada en los tres meses previos a su pago. Se considera que esta forma de financiamiento no se condice con la realidad de la modalidad, que tiene una asistencia irregular con altas tasas de abandono, y la deja en una situación desfavorable.

Para cumplir con el desafío de atención a población vulnerable, desde una perspectiva de justicia social, se requiere de un financiamiento adecuado que permita a profesionales y programas trabajar los temas de inclusión, en atención a la alta diversidad de sus estudiantes. Por eso, los/as docentes plantean que la EPJA “es el hermano pobre” del sistema educativo chileno, lo que dificulta la implementación de la política pública y llegando a “implementar ciertas cosas que son necesarias, pero desde un punto de vista de subsistencia”. La mala calidad de la infraestructura, la falta de espacios en las Terceras Jornadas, la falta de becas de alimentación y movilidad para sus estudiantes, la falta de reemplazos para los/as docentes, etc., son elementos que ponen en riesgo el derecho a educación en la EPJA.

El sistema económico también pone trabas a las trayectorias educativas de estudiantes de EPJA, los/as docentes perciben la dificultad de acceso a la educación superior a los estudiantes en condiciones de vulnerabilidad, que trabajan y tienen familia. Por otra parte, si bien logran “acortar” la etapa escolar: “los ocho años de educación básica la hacen en tres, los cuatro años de educación media lo hacen en dos”, tienen mayor flexibilidad y horarios de clases más acotados, las herramientas educativas que se les entrega no son las necesarias para darle continuidad a su trayectoria en educación superior. Da la impresión de que el sistema educativo “le pone techo” a la trayectoria de este tipo de estudiantes, aunque tengan capacidades para la continuidad de estudio:

“...para poder ser más de lo que son, pero el sistema que está los tiene limitados. Tengo estudiantes que yo podría decir “oye, brillarás en la universidad”, pero necesita trabajar. Y, como yo, también, le digo “no, deja de trabajar” si cómo va a sustentar su vida. O, cómo hago que ese estudiante que no tiene pal pasaje vaya todos los días.” (Grupo Focal, Docentes Valparaíso)

Por otra parte, directores/as y docentes también consideran una dificultad para las trayectorias educativas que la EPJA deba recibir a todos/as aquellos/as estudiantes desertores o “expulsados” de establecimientos de NNJ, a veces a fines del año académico. Se cuestiona que este tipo de estudiantes sean parte de la modalidad y que deban hacerse cargo del deterioro de la calidad de la oferta del sistema escolar regular (García-Huidobro, 1994). Se plantea que

este tipo de estudiantes “no deberían estar”, pues su presencia estaría afectando las trayectorias educativas de los estudiantes EPJA y su derecho a educación, porque deben recibirlos/as fuera de sus tiempos de matrícula sin poder asegurar aprendizajes mínimos y un proceso óptimo.

3.3. Enfoque ALTV

La posibilidad de avanzar en la implementación del enfoque ALTV y, al mismo tiempo, asegurar las trayectorias educativas de la EPJA es complejo, debido al alto porcentaje de abandono que tiene la modalidad. Cuando los estudiantes se enfrentan al mundo laboral dejan la educación, ya que la desmotivación es alta y esta modalidad no es capaz de entregar una educación acorde las necesidades concretas de sus estudiantes “desde un punto de vista del desarrollo cognitivo, social y emocional” (Entrevista nivel municipal, Valparaíso).

Para que la EPJA tenga posibilidades de implementar el enfoque ALTV debiese existir una mayor articulación en su estructura organizacional y de redes, que permita generar condiciones de funcionamiento y desarrollo. Esto requiere mayor flexibilidad en lo curricular, en el control de asistencia, en las modalidades de clases, etc. En los establecimientos educacionales, se aprecia mucha rigidez al momento de las fiscalizaciones ministeriales que no favorecen, necesariamente, esta implementación.

Los/as directores perciben la importancia del enfoque ALTV desde el marco del derecho a educación, más allá de los datos de eficiencia interna o las evaluaciones sumativas en el proceso de aprendizaje, sino más bien desde la comprensión de que la trayectoria educativa no acaba cuando se certifica 12 años de escolaridad a los/as estudiantes. Los/as docentes lo perciben desde la importancia de entender a cada estudiante como un sujeto que trae consigo una trayectoria de vida y saberes propios; entonces, su rol es potenciar la experiencia vital, educar competencias para la vida y para ejercer una ciudadanía activa en esta sociedad. Además, ven la necesidad de desarrollar el pensamiento crítico y la habilidad de aprender a aprender, porque se aprende durante toda la vida y más allá de la escuela.

El uso de métodos de aprendizaje activo ha permitido ir transformando lo declarado en el currículum en competencias para la vida, pudiendo responder a la diversidad de necesidad de un aula EPJA. En este sentido, la capacidad de respuesta frente a la diversidad de motivaciones existentes en la población de estudiantes se vincula con la posibilidad de motivar y reencantar a los/as estudiantes, transformándose en un factor protector de las trayectorias educativas. Para la EPJA lograr dar respuestas a la diversidad de necesidades se transforma en su principal desafío, entendiendo que esto requiere de una actualización permanente de la modalidad.

“No se trata de que la EPJA vamos al aula y vamos a hacer lo que queremos, si somos -...- un poco rebeldes con el currículum, no lo aplicamos al pie de la letra sino que tomamos ciertas bases (obviamente son contenidos que son universales que hay que aprender), pero también hay competencias que desarrollar entonces el aprendizaje, ese proceso de enseñanza tan maravilloso que ocurre entre momentos de inicio, desarrollo, cierre, en casi dos horas de clases, el recurso principal es la experiencia de él o la estudiante” (Grupo Focal Docentes, Valparaíso).

Los/as encargados del tema pedagógico en los establecimientos educacionales de la Región Metropolitana, consideran que otorgar una respuesta pedagógica a las necesidades de los/as estudiantes permitiría asegurar las trayectorias educativas, porque una de las razones de abandono es que sus expectativas/necesidades no se ven cumplidas. En este sentido, apuestan por la capacidad de lo-

grar un trabajo acorde a las necesidades de cada estudiante, lo que implicaría flexibilizar el currículo y los estándares de rendimiento por una educación que efectivamente desarrolle competencias: “Si tú me preguntas, ... hay muchos estudiantes que no le damos respuesta pedagógica, no cumplimos con sus expectativas, los requerimientos de ellos van hacia otro lado, y resulta que nosotros tenemos que cumplir con un mínimo” (Grupo Focal Directivos, Metropolitana).

Según los/as directores hay muchos elementos del enfoque ALTV que ya se implementan, utilizando la flexibilidad curricular y la experiencia de los/as estudiantes, y que podrían implementarse de mejor forma si no tuviesen tantas limitaciones. Pero, esto queda al arbitrio de cada establecimiento educacional y, lo que sucede, es que muchos docentes no tienen la preparación debida y adaptan actividades de la educación para NNJ; por tanto, muchas veces se evalúa a adultos con programas o materiales poco pertinentes. Esto es parte de las carencias propias de la EPJA: no hay docentes especialistas preparados para el desarrollo de habilidades y competencias en adultos/as; a esto se suma las carencias de materiales y de infraestructura, de financiamiento, etc.

“¿Cómo pueden abordar los aprendizajes para toda la vida? ¿O, cómo incorporas la historia de vida de los estudiantes en esta lógica de trayectoria? Yo creo que un poco la respuesta va en esa imagen que aplica el colega, el docente, que es capaz de tomar las bases curriculares, reconocer algunos elementos de apoyo, interés, de utilidad y desde ese propio marco establecer un propio modelo de trabajo que responda principalmente al sentido de cada una de las personas que asisten” (Entrevista nivel comunal, Valparaíso).

Respecto a las posibilidades de implementación del enfoque ALTV, se aprecia que la atención a la diversidad podría garantizar trayectorias educativas más estables en el sentido de atender las necesidades concretas que los/as estudiantes demandan y entregar aprendizajes más significativos; asimismo, se pone de relieve la necesidad de que las y los docentes EPJA desarrollen habilidades blandas, tales como la empatía y la capacidad de escucha, para poder ser un puente entre el objetivo de educar y la realidad social de las/os estudiantes.

4. Discusión y Conclusiones

La Misión de la EPJA en Chile se orienta a que cada persona puede aprender a lo largo de toda la vida. Para esto se debe asegurar el acceso a “un sistema educativo de calidad, adecuado a sus intereses, características y necesidades, a través de procesos educativos de calidad y pertinencia, que promuevan la formación integral y permanente de las personas” (Coordinación Nacional de Educación para Personas Jóvenes y Adultas [EPJA], 2023).

Los/as entrevistados/as de los niveles provincial y comunal consideran que esto da cuenta de dos propósitos: primero, dar la posibilidad de terminar los 12 años de escolaridad obligatoria a personas que, por diferentes razones, no pudieron estudiar o debieron abandonar sus estudios; segundo, atender a aquellas personas que, por su falta de adecuación, el sistema expulsa. Esto último visibiliza a un importante grupo de personas: jóvenes que abandonan el sistema educativo y se insertan en una modalidad de educación menos exigente en normas y con menos asignaturas que cursar, para cumplir con el término de la etapa escolar; esto es lo que se ha conceptualizado como el fenómeno de la juvenalización de la EPJA (Navarrete, 2016), desde los años 1990 en adelante.

Esto refleja que, la principal intención que declara la modalidad regular de la EPJA es garantizar que se cumplan los años de escolaridad obligatoria previsto por la Constitución Política del Estado, brindando un servicio educativo al cual las personas pueden acceder en cualquier momento de su vida. Según el nivel central

del MINEDUC, en términos jurídicos esto se ve reflejado en la Ley General de Educación (Ministerio de Educación de Chile, 2009a), donde se reconoce a esta modalidad educativa como garante del derecho a la educación “a lo largo de toda la vida”, para cualquier persona que inicie o finalice su trayectoria educativa.

Para algunos, esto es una forma de negar que esta modalidad educativa es para adultos/as y que debe ser pensada desde ese lugar, cuestión que los/as invisibiliza en sus necesidades y motivaciones a través de una mirada que infantiliza: deben transitar por un currículum similar al de los niveles de básica y media, pero más reducido en el tiempo. La estructura de la modalidad regular de la EPJA parece haber sido pensada como un “reflejo” o “espejo” de los niveles de educación básica y media, cuyo propósito es la certificación de una trayectoria escolar (Santos, 2003); es decir, se busca cumplir con un precepto legal que no necesariamente da cuenta de un proceso educativo, lo cual no da cuenta de los aspectos diferenciales de esta modalidad educativa.

Los docentes de ambas regiones recalcan la necesidad de otorgar un enfoque distinto para la EPJA, que dé cuenta de la diversidad en la composición de su estudiantado, quienes provienen de diferentes sectores sociales, tienen diferencias de edad importantes, tienen ocupaciones distintas, provienen de lugares distintos producto de la migración, etc.; incluso, en Valparaíso se recalca mucho la presencia de personas de las diversidades sexuales, que buscan “un refugio” en esta modalidad para poder expresar su opción sin temor a las represalias de un mundo escolar más tradicional.

La sola incorporación del vocablo “jóvenes” al nombre de esta modalidad educativa da cuenta de la creciente presencia de personas menores de 25 años que ingresan a la EPJA, quienes conviven con adultos/as que se incorporan a estudiar con motivaciones muy diversas (Contreras-Villalobos *et al.*, 2022). En general, los testimonios de encargados comunales, directivos y docentes de ambas regiones concuerdan en que los/as más jóvenes se reincorporan al sistema educativo buscando terminar la enseñanza media o proyectar su trayectoria educativa hacia la educación superior; en cambio, los/as más adultos/as buscan mejorar su inserción laboral, sus ingresos familiares o, simplemente, culminar un proceso para satisfacción personal.

Esta amplia diversidad al interior de la EPJA es la fuente que permite explicar muchas de sus dificultades. Una de las principales es la oferta curricular homogénea a una población diversa (se percibe con una estructura rígida) donde las adecuaciones que pueden realizar los/as docentes son insuficientes para el logro del enfoque ALTV. El currículum de la modalidad, a pesar de la diversidad existente en su composición interna, es rígido y difícil de implementar un aprendizaje flexible (Contreras-Villalobos y Baleriola, 2022). La respuesta que se entrega a esta población estudiantil no es la que requiere, más bien se busca cumplir con el diseño sociopolítico estatal (Terigi, 2007).

Una segunda dificultad está representada por el sistema de voucher (Canals *et al.*, 2019), que condiciona la entrega de recursos a la asistencia presencial de los/as estudiantes. Tal como lo dicen los docentes de la Región Metropolitana, si se quiere implementar el enfoque ALTV se debería pensar en un sistema donde los/as estudiantes entren y salgan continuamente, que tengan oportunidad de trabajar algunos aprendizajes en un momento u otro, de acuerdo a sus posibilidades e intereses. Para este grupo, la EPJA debe dejar de ser un reflejo de la educación regular de NNJ y plantearse, efectivamente, como una modalidad distinta y eso implica revisar el tema de la subvención escolar.

Si bien, distintos actores reconocen la importancia de integrar los conocimientos previos de los/as estudiantes y sus diversas necesidades y motivaciones, la modalidad no cuenta con las ca-

pacidades para hacerse cargo de saberes previos, sobre todo en términos de la contextualización curricular. La formación inicial de la mayoría de los docentes de EPJA no es especializada y se enfrentan con serias complejidades para realizar su trabajo, como la falta de tiempo y espacios de reflexión. Esto da cuenta de un problema estructural, que dice relación con la visión que tienen el sistema educacional de esta modalidad.

De esta forma, tras la discusión de estos resultados, es posible afirmar que en las regiones en que se realizó el estudio, la modalidad regular de la EPJA ha tenido serias dificultades para implementar los lineamientos de la UNESCO sobre el enfoque ALTV de la Agenda 2030 de la ONU.

Bibliografía

- Belando-Montoro, M. (2017). Aprendizaje a lo largo de la vida. Concepto y componentes, *Revista Iberoamericana de Educación*, 75, 219-234. <https://rieoei.org/historico/documentos/rie75a11.pdf>
- Benavides-Lara, M., Pompa, M., de Agüero, M., Sánchez-Mendiola, M., y Rendón, V. (2022). Los grupos focales como estrategia de investigación en educación: algunas lecciones desde su diseño, puesta en marcha, transcripción y moderación. *Revista CPU-e*, 34, 163-197. <https://doi.org/10.25009/cpue.v0i34.2793>
- Canals, C., Aguirre, C., Blanco, C., Fábrega, F., Mena, C., y Paulus, N. (2019). El "Voucher" a la chilena. Reflexiones sobre elección escolar y financiamiento educacional. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 45(1), 137-150. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052019000100137>
- Cipollone, M. (2022). Atlas.ti como recurso metodológico en investigación educativa. *Anuario Digital De Investigación Educativa*, 5. <http://revistas.bibdigital.uccor.edu.ar/index.php/adiv/article/view/5280>
- Contreras-Villalobos, T., y Baleriola, E. (2022). Educação para jovens e adultos: visitando diversas trajetórias educacionais. *Revista de Psicologia (PUCP)*, 40(1), 73-96.
- Contreras-Villalobos, T., Baleriola, E., y Opazo, H. (2022). Precarización de la Educación para Jóvenes y Adultos. La configuración de políticas educativas en el contexto neoliberal Chileno. *Foro de Educación*, 20(2), 13-38. <http://dx.doi.org/10.14516/fde.994>
- Coordinación Nacional de Educación para Personas Jóvenes y Adultas (2023, 23 Enero). *Misión*. <https://epja.mineduc.cl/presentacion/mision/>
- Foresto, E. (2020). Aprendizajes formales, no formales e informales. Una revisión teórica holística. *Contextos de Educación*, 29(21), 24-36.
- García-Huidobro, J. (1994). Los cambios en las concepciones actuales de la educación de adultos. En: UNESCO/UNICEF (1994). *La educación de adultos en América Latina ante el próximo siglo*. REDALF.
- Hernández, G., Letelier, M., y Mendoza, S. (2021). *La Situación de la Educación con Personas Jóvenes y Adultas en América Latina y el Caribe en contexto de pandemia. Panorama descriptivo analítico*. CLADE. https://redclade.org/wp-content/uploads/20211117_epja_completo_5.pdf
- Letelier-Gálvez, M. (2019). Educación de personas jóvenes y adultas: hacia una mayor justicia educativa. *Revista Saberes Educativos*, 3, 3-24. <https://doi.org/10.5354/2452-5014.2019.53800>
- Lozano, M., Lozano, E., y Ortega, M. (2022). Habilidades blandas una clave para brindar educación de calidad: revisión teórica. *Revista Conrado*, 18(87), 412-420.
- Martin, R., y Donolo, D. (2019) Aprendizajes informales. Perspectivas teóricas y relatos de aprendizajes. *IKASTORRATZA. e-Revista de Didáctica*, 23, 115-131. https://doi.org/10.37261/23_alea/5
- Melnic, A., y Botez, N. (2014). Formal, non-formal and informal interdependence in education. *Economy Transdisciplinarity Cognition*, 17(1), 113-118.
- MINEDUC (2009a). *Ley General de Educación N° 20.370*. Biblioteca del Congreso Nacional. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1006043>
- MINEDUC (2009b). *Decreto con Fuerza de Ley N°2: Fija texto refundido, coordinado y sistematizado de la ley N°20.370 con las normas no derogadas del Decreto con Fuerza de Ley N° 1, de 2005*. Biblioteca del Congreso Nacional. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?i=1014974yf=2010-07-02yp=>
- Miranda, S. (2022). Grounded Theory para principiantes: contribución a la investigación en educación. *Cadernos de Pesquisa*, 52, e08563. <https://doi.org/10.1590/198053148563>
- Mosquera-Ayala, A. (2019). Tendencias investigativas en educación en Colombia: revisión documental. *Sophia*, 15(1), 1-4. <http://dx.doi.org/10.18634/sophiaj.15v.1i.908>
- Navarrete, C. (2016). Escenarios y reflexiones en torno a las nuevas bases curriculares en EPJA en Chile para la modalidad regular 2015-2018. *Revista Educación de Adultos y Procesos Formativos*, 3. <http://educaciondeadultosprocesosformativos.cl/index.php/revistas/revista-n-3/36-escenarios-y-reflexiones-en-torno-a-las-nuevas-bases-curriculares-en-epja-en-chile-para-la-modalidad-regular-2015-2018>
- Ríos, T. (2005). La hermenéutica reflexiva en la investigación educacional. *Revista Enfoques Educativos*, 7(1), 51-66.
- Rodrigo, M. (2021). Tarea trayectoria personal y profesional: aprender a aprender a lo largo y ancho de la vida. En M. de Jubera, y R. Ruiz, (Eds.), *Ocio y educación: experiencias, innovación y transferencia* (pp. 169-187). Universidad de La Rioja.
- Santos, M. (2010). La formación del profesorado en las instituciones que aprenden, *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24(2), 175-200.
- Santos, M. (2003). Dime cómo evalúas y te diré qué tipo de profesional y de persona eres. *Revista Enfoques Educativos*, 5(1), 01-15.
- Terigi, F. (2007). Los desafíos que plantean las trayectorias escolares. *III Foro Latinoamericano de Educación. Jóvenes y docentes. La escuela secundaria en el mundo de hoy*. Fundación Santillana.
- Trilla, J., Gros, B., López F., y Martín M. J. (2003). *La educación fuera de la escuela. Ámbitos no formales y Educación Social*. Ariel Educación.
- UNESCO (2015a). *Recomendación sobre el aprendizaje y la educación de adultos*. Conferencia General, 38ª Reunión 13 de noviembre de 2015.
- UNESCO (2015b): *Educación 2030: Hacia una educación inclusiva y equitativa de calidad y un aprendizaje a lo largo de la vida para todos*. Declaración del Foro Mundial sobre Educación 2015, Incheon, Corea del Sur, 19-22 de mayo.
- UNESCO (2016): *Actas de la Conferencia General 38ª*. París, 3-18 de noviembre de 2015 Volumen 1, Resoluciones.
- UNESCO (2020) *El enfoque de Aprendizaje a lo Largo de Toda la Vida Implicaciones para la política educativa en América Latina y el Caribe*. <https://www.buenosaires.iiep.unesco.org/es/publicaciones/el-enfoque-de-aprendizaje-lo-largo-de-toda-la-vida>
- Vásquez, G. (2020). La autoeducación permanente en un contexto sociotécnico. *Contextos Educativos. Revista de Educación*, 26, 83-103.
- Villarreal-Puga, J., y Cid-García, M. (2022). La Aplicación de Entrevistas Semiestructuradas en Distintas Modalidades Durante el Contexto de la Pandemia. *Revista Científica Hallazgos*21, 7(1), 52-60. <http://revistas.pucese.edu.ec/hallazgos21/>