



**INSTITUTO DE HISTORIA Y CIENCIAS SOCIALES
FACULTAD DE HUMANIDADES
UNIVERSIDAD DE VALPARAÍSO**

Tesis para optar al título profesional de Profesor de Enseñanza Media en Historia y Ciencias Sociales y a los grados académicos de Licenciado en Historia y Licenciado en Educación.

Educación de Personas Jóvenes y Adultas: Perspectivas sobre Aprendizaje a lo Largo de la Vida, Derechos Humanos y Justicia Educativa en estudiantes y docentes de Valparaíso.

Estudiante: Mauricio Rojas Díaz

Profesora guía: Graciela Rubio

Valparaíso, agosto de 2020

AGRADECIMIENTOS

Por medio de estas palabras, quiero agradecer a mi familia, por su aliento en todos y cada uno de los momentos de mi desarrollo profesional y personal.

A mi madre Janet Díaz Vicencio, por su amor incondicional, su alegría y entereza en los momentos grises, por su acompañamiento inquebrantable y por enseñarme que la libertad comienza cuando uno decide ser feliz. A mi padre Carlos Rojas Álvarez, que con su simplicidad me impulsa a la vida sin temores. Agradezco por enseñarme el valor de la justicia, la solidaridad y la consecuencia en los actos, y el sentido de soñar una sociedad más democrática e igualitaria.

A mi hermano Carlos Rojas Díaz, del cual he aprendido que luchar todos los días, minuto a minuto, vale la pena. A mi hermana Javiera Rojas Díaz, por su amor y complicidad.

A mi abuelo Jaime Rojas Segovia, por esas largas conversaciones e historias que se resisten a quedar olvidadas en el desierto pampino y por enseñarme que la rutina puede ser una aventura día a día. A mi abuela Inés Clementina Álvarez, mi admiración por su abnegada vida, su compromiso social y político con la justicia social, pero mayormente por su protección y cariño que aún permanece intacto. A mi abuelo Pedro Díaz Araya por mostrarme que la consecuencia ética y política es imprescindible para la construcción de un mundo mejor. A mi abuela Elba Vicencio por su ineludible tesón frente a los obstáculos de la vida, que en definitiva se convierten en momentos de aprendizajes vitales para las generaciones.

Agradezco a mis amigas y amigos que han hecho de este proceso un tránsito de crecimiento personal, compañerismo y amor. Agradezco infinitamente por ser un pilar en momentos de felicidad y otros algo oscuros, en especial a Ximena Rojas Buffo, Esteban Maldonado Cortez, Eric Alcota Osandón, Sergio Peñafiel Jaime,

Vanesa Villalobos Aguilera, Carolina Maturana Ibáñez, y a todos con quienes tuve la oportunidad de conocer y compartir durante este trayecto.

Agradezco profundamente a la profesora Graciela Rubio Soto, por su apoyo y guía durante este proceso, transformándose en un referente académico. Por su comprensión y dedicación especial en esta investigación, de donde pude profundizar en los campos de la educación, los Derechos Humanos y la Justicia Social.

Agradezco a la Universidad de Valparaíso, institución de la cual aprendí, gracias a sus docentes, trabajadores y estudiantes, el sentido transformador de la Historia y la Educación, la defensa de la labor pública y la lucha por la democratización social.

Finalmente, agradezco al Liceo Eduardo de la Barra, en especial a la jornada vespertina, al profesor y jefe de la Unidad Técnica Andragógica Gonzalo Murillo, a los y las estudiantes así como profesoras y profesores, que con esmero cada día buscan realizar transformaciones en las aulas.

*“Vengo como un libro abierto
Ansiosa de aprender la historia no contada de nuestros ancestros
Con el viento que dejaron los abuelos y que viven en cada pensamiento (...)
(...) Descolonizamos lo que nos enseñaron
Con nuestro pelo negro, con pómulos marcados
Con el orgullo indio en el alma tatuado
Vengo con la mirada, vengo con la palabra
Esa palabra hablada, vengo sin temor a no perder nada (...)
(...) Vengo a buscar la historia silenciada
La historia de una tierra saqueada”
(Ana Tijoux)*

A mi familia

ABSTRACT

Los trayectos de la Educación de Jóvenes y Adultos como modalidad con principios y dinámicas propias, han trazado una discusión constante desde la alfabetización hacia la transformación en la que se han ido integrando distintas perspectivas como aprendizaje permanente, ética, igualdad, justicia social, entre otros. Los escenarios vigentes, marcados por los efectos de la globalización tecnológica, política y económica mundial junto con la hegemonía de la sociedad del conocimiento, han generado nuevos lenguajes y modos de exclusión social – y educativa – a la par con la profundización de lógicas economicistas, lo que ha provocado tendencias generalizadas de desprotección ciudadana y el debilitamiento del Estado como garante de derechos sociales. En ese sentido, sostenemos que la aplicación de las políticas educativas para jóvenes y adultos no ha garantizado el cumplimiento de los derechos declarados, expresándose como tensiones entre la ciudadanía y las estructuras de poder, dejando en evidencia nuevas problemáticas y demandas. La apropiación de los principios de Igualdad, Derechos Humanos y Justicia Educativa sigue siendo un desafío, es por ello que esta investigación ha establecido como propósito indagar sobre los significados de los Derechos Humanos, Aprendizaje a lo Largo de la Vida y Justicia Social presentes en estudiantes y docentes en contextos educativos de jóvenes y adultos. La presente tesis desarrolla una investigación cualitativa que busca analizar los discursos de los estudiantes y docentes para la generación de conocimiento y aportar en la apertura de espacios de reflexión en torno a cómo concebir y re – construir la Educación de Personas Jóvenes y Adultos en la actualidad.

Palabras claves: Educación de Personas Jóvenes y Adultas, Aprendizaje a lo Largo de la Vida, Derechos Humanos, Alfabetización, Justicia Educativa.

ÍNDICE

INTRODUCCION	9
CAPÍTULO I: ¿POR QUÉ UNA EDUCACIÓN DE PERSONAS JÓVENES Y ADULTAS?: FUNDAMENTOS Y MATRICES PARA UNA COMPRESIÓN DE LA MODALIDAD.....	11
1.1 Fundamentos del campo educativo de la EPJA y la Alfabetización.....	11
1.2 Trayectorias de la Educación de Jóvenes y Adultos	17
1.3 Estado de la situación	19
1.4 Actores y Políticas Educativas: posiciones en la Educación de Jóvenes y Adultos	21
1.5 Justificación de la investigación	26
CAPÍTULO II: EL PROBLEMA.....	28
2.1 Síntesis del problema.....	28
2.2 Preguntas de investigación	29
2.2.1 Pregunta general.....	29
2.2.2 Preguntas específicas	29
2.3 Objetivos de estudio	29
2.3.1 Objetivo general.....	29
2.3.2 Objetivos específicos	30
2.4 Supuestos.....	30
CAPÍTULO III: ANTECEDENTES TEÓRICOS. REVISIÓN DE LOS REFERENTES ACTUALES PARA LA EDUCACIÓN DE JÓVENES Y ADULTOS: PERSPECTIVAS, APORTES Y PROYECCIONES.....	31
3.1 Educación de Personas Jóvenes y Adultas: perspectiva desde la Educación en Derechos Humanos	31
3.2 Educación de Personas Jóvenes y Adultas: perspectiva desde el paradigma del Aprendizaje a lo Largo de la Vida	39
3.3 Educación de Personas Jóvenes y Adultas: perspectiva desde la Justicia Educativa	49
CAPÍTULO IV: METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN	57
4.1 Metodología de estudio.....	57
4.1.1 Unidad de análisis.....	58
4.1.2 Docentes y estudiantes participantes	60
4.2 Técnicas para recoger información	60
4.2.1 Entrevista semiestructurada	60
4.2.2 Condiciones para la aplicación de las entrevistas	62
4.3 Análisis de contenidos	63
4.3.1 Levantamiento de categorías	63
4.3.2 Categorías emergentes.....	66

CAPÍTULO V: ANÁLISIS DESCRIPTIVO Y EN PROFUNDIDAD.....	71
5.1 Fase descriptiva.....	71
5.1.1 Dimensión Aprendizaje en docentes	71
5.1.2 Dimensión Derechos Humanos y Justicia Social en docentes.....	72
5.1.3 Dimensión Aprendizaje en estudiantes	74
5.1.4 Dimensión Derechos Humanos y Justicia Social en estudiantes.....	74
5.2 Fase en profundidad	80
5.2.1 Visiones sobre Aprendizaje en docentes.....	80
5.2.1.1 Aprendizaje como reproducción	80
5.2.1.2 Aprendizaje abierto a las experiencias como promoción de la empatía en la heterogeneidad.....	82
5.2.1.3 Aprendizaje a lo largo de la vida para la inclusión	87
5.2.1.4 Aprendizaje para la transformación	89
5.2.1.5 Desde el contexto normado de la enseñanza a un acompañante – guía de la subjetividad.....	91
5.2.2 Docentes y funciones sociales compensatorias del Aprendizaje	94
5.2.3 Visiones sobre Aprendizaje en estudiantes	100
5.2.3.1 Aproximación técnica al aprendizaje	100
5.2.3.2 Valoración de las experiencias de vida y la participación en las situaciones de aprendizaje	102
5.2.3.3 Aprendizaje desde la horizontalidad en las relaciones entre adultos como impulsor de valores.....	105
5.2.4 Estudiantes y Aprendizajes para proyecciones futuras.....	107
5.2.5 Síntesis	111
5.2.6 Visiones sobre Derechos Humanos y Justicia Social en docentes	113
5.2.6.1 Docentes y Derechos Humanos	113
5.2.6.2 Docentes y la Justicia social como itinerario para la igualdad entre todos...	116
5.2.7 Docentes y la EPJA como lugar y fundamento de la Igualdad y la Justicia Educativa.....	119
5.2.8 Visiones sobre Derechos Humanos y Justicia Social en estudiantes	128
5.2.8.1 Estudiantes y visiones normativas de los Derechos Humanos	128
5.2.8.2 Estudiantes y justicia para la igualdad de todos	130
5.2.9 Estudiantes y la valoración de la EPJA para la apropiación de los Derechos Humanos como acto de justicia	132
5.2.10 Síntesis	136
5.2.11 Relaciones entre Derechos Humanos, Justicia social y Política en la EPJA.	139
5.2.11.1 Docentes y su posición crítica frente a la crisis de la EPJA	139
5.2.11.2 Estudiantes y la función política de los actores de la EPJA	148

5.2.12 Síntesis	152
REFLEXIONES FINALES	155
BIBLIOGRAFÍA.....	161
ANEXOS.....	173

ÍNDICE DE ILUSTRACIONES

Tabla 1. Contexto socioeconómico regional.....	43
Tabla 2. Desigualdad educativa en Chile	52
Tabla 3. Caracterización establecimiento participante	59
Tabla 4. Caracterización de participantes	60
Tabla 5. Ítems de preguntas	61
Tabla 6. Ajustes de preguntas	62
Tabla 7. Resumen de entrevistas.....	62
Tabla 8. Dimensiones del análisis.....	63
Tabla 9. Dimensiones y ámbitos del análisis.....	65
Tabla 10. Categorías emergentes en dimensión Aprendizajes en relatos docentes.....	66
Tabla 11. Categorías emergentes en dimensión en DD.HH. y Justicia Social en relatos docentes.....	68
Tabla 12. Categorías emergentes en dimensión Aprendizaje en relatos de estudiantes..	69
Tabla 13. Categorías emergentes en dimensión DD.HH. y Justicia Social en relatos de estudiantes	70
Esquema 1. Síntesis de categorías predominantes en dimensión Aprendizaje.....	77
Esquema 2. Síntesis de categorías predominantes en dimensión DD.HH. y Justicia Social	78

INTRODUCCIÓN

Los cambios y desafíos que hoy en día se presentan en las sociedades globalizadas tienen diversos impactos en los itinerarios de los sistemas educativos, teniendo en cuenta que éstos se configuran a partir de concepciones hegemónicas neoliberales provocando una crisis del sentido transformador, en que resultan nuevas formas de exclusión educativa. Pero cabe preguntarse incluso, ¿Qué sucede con aquellas modalidades educativas y sus agentes formativos que han sido constantemente invisibilizados o minimizados desde las estructuras de poder relegándolas a meras formas alternativas dentro de sistemas que promueven las relaciones de competitividad, una cultura del individualismo, una primacía de criterios economicistas y un enfoque educativo técnico basado en el exitismo? En este escenario se posiciona la Educación de Jóvenes y Adultos, una modalidad que ha experimentado múltiples embates y transformaciones, persistiendo como una necesidad permanente e inquebrantable de la sociedad. Sus replanteamientos han estado ligados a razones ideológicas, económicas, políticas y sociales, lo que ha otorgado un extenso bagaje para continuar y realizar su cometido. La literatura en torno al tema coincide en indicar que en las últimas tres décadas esta modalidad ha sufrido un sostenido estancamiento en relación a otras políticas educativas. Es por esto que emerge una necesidad casi obligatoria de indagar sobre su situación actual, su posicionamiento en las dinámicas educativas actuales, y los referentes en los cuales fundamenta su lugar.

El presente estudio se adentra en este campo a través de una investigación cualitativa, la cual se divide en cinco capítulos. En el primero: “*¿Por qué una Educación de Personas Jóvenes y Adultas?: fundamentos y matrices para una comprensión de la modalidad*” se expone una fundamentación que sitúa y encausa el campo problemático de la Educación en Jóvenes y Adultos, donde se disponen las distintas aristas que se consideran estructurantes para un tratamiento de ésta, desde la alfabetización, su dimensión histórica, el estado de la situación actual y la relevancia de los actores y políticas educativas. En continuidad a esto, se presenta en el segundo capítulo una instancia clave de la investigación, “*El problema*”

donde se precisa el ámbito de reflexión por el cual se determina la pregunta articuladora del estudio como una necesidad de revisar el estado de los referentes en la modalidad: ¿Cuáles son las perspectivas sobre Aprendizaje a lo Largo de la Vida, Derechos Humanos y Justicia Educativa que evidencian los estudiantes y docentes en el contexto de Educación de Jóvenes y Adultos?, y se establecen los objetivos y supuestos para la investigación. El problema se enfrenta orientándose desde las visiones y relaciones que establecen los propios participantes. Asimismo, en el tercer capítulo se examinan los antecedentes teóricos en razón de una *“Revisión de los referentes actuales para la Educación de Personas Jóvenes y Adultas: perspectivas, aportes y proyecciones”* que permitan caracterizar las concepciones y desarrollar posteriormente los análisis pertinentes.

En el cuarto capítulo se presenta la *“Metodología de la investigación”* donde se indica su abordaje desde un enfoque cualitativo, con un diseño de estudio exploratorio descriptivo, junto con la descripción del campo, las técnicas de recolección de información y el proceso de análisis de contenido centrado en el levantamiento de categorías.

Por último, en el capítulo cinco se lleva a cabo un proceso de *“Análisis descriptivo y en profundidad”* en función del ordenamiento de categorías en dimensiones y ámbitos para establecer consideraciones sobre las significaciones por actores en torno a tendencias, combinaciones y matices contrastados con el marco conceptual consultado durante el proceso de investigación, para finalmente exponer reflexiones en torno a los hallazgos.

CAPÍTULO I

¿POR QUÉ UNA EDUCACIÓN DE PERSONAS JÓVENES Y ADULTAS?: FUNDAMENTOS Y MATRICES PARA UNA COMPRESIÓN DE LA MODALIDAD.

Esta investigación se desarrolla dentro de los estudios de reflexión en torno a la concepción de Educación de Personas Jóvenes y Adultos (desde ahora EPJA), y la necesidad de construir una práctica educativa democrática que consolide aprendizajes basados en los Derechos Humanos (desde ahora DD.HH.) y que se oriente hacia mayores posibilidades de justicia educativa. Para comenzar es necesario dar cuenta de las distintas nociones que dan forma al concepto de EPJA para así orientar una aproximación y construcción del problema de investigación. Así lo dijera Gastón Bachelard (2000): *“Para confirmar científicamente la verdad, es conveniente verificarla desde varios puntos de vista diferentes. Pensar una experiencia es entonces mostrar la coherencia de un pluralismo inicial¹”*.

1.1 Fundamentos del campo educativo de la EPJA y la Alfabetización.

Desde una perspectiva propiamente educativa, el concepto de EPJA, tiene sus fundamentos en que ésta:

“(...) pretende llamar la atención sobre la constatación de que el ser humano se define (...) como un ser para el aprendizaje. La educación ya no sólo consiste en aprender a ser, sino que somos, por definición, seres para el aprendizaje, siempre en constante apertura (...). Por ello, siempre estamos educándonos²”.

Entendiendo entonces, que el ser humano en tanto ser social, se nutre, crece y se conforma como agente en la sociedad mediante un aprendizaje constante, la EPJA viene a *“(...) ofrecer una valiosa oportunidad para desplazar nuestros marcos de sentido, para encontrar alternativas (viables) hacia otros mundos por*

¹ Bachelard, Gastón (2000 © 1948). *La formación del espíritu científico*. México, Siglo XXI, P. 14.

² Beltrán, José. Educación a lo largo de la vida: un horizonte de sentido. En: Revista Sinéctica, (45), 2015, 01-11. Consultado el 16 de julio de 2020. Disponible en: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665109X2015000200002&lng=es&nrm=iso&tl=e

*venir (inéditos)*³". De este modo, todos los hombres y mujeres, y teniendo una consideración particular con aquellos que están (y se sienten) excluidos por la sociedad, tendrían en la EPJA una herramienta para el desarrollo individual y social.

Por su parte, Pinto (2015) plantea que se debe hacer una distinción profunda con respecto a los fundamentos que constituyen la EPJA, dado que se tiende en gran medida a tratar a esta modalidad desde los mismos principios y fundamentos que se señalan para la Educación formal en general. De ahí la necesidad de constatar diversos componentes y particularidades que llevan a instaurar orientaciones filosóficas propias:

"(...) se concibe esa educación en una nueva relación socioeducativa que libera y transforma al sujeto adulto joven o adulto maduro, para potenciarlo como actor protagónico de su vida, (...) se hace indispensable que esa práctica educativa entre adultos tenga su propia Filosofía⁴".

En su propuesta establece como centralidad el concepto "Educación entre Adultos", otorgando nuevas orientaciones a la forma de entender las relaciones entre educadores y educandos, en tanto sujetos en acción para el aprendizaje. Uno de sus principales elementos constituyentes está vinculado a la comprensión antropológica – cultural del adulto situado espacial e históricamente, para desde allí gestarse como un sujeto social transformativo, esto en la medida que se constituye con conciencia crítica – emancipadora. Así, tanto formadores/as como educandos/as, desde los diversos espacios y formas educativas, están legitimados para desarrollar múltiples acciones en función del aprendizaje teniendo como fin la transformación social:

"(...) adoptando decisiones organizacionales del currículo, con la inclusión de contenidos que provengan de su medio/experiencia vital y que le sirvan más directamente para su desarrollo personal y social; (...) en la selección de estrategias pedagógicas que le permitan desarrollar

³Op. Cit. Beltrán. P. 7.

⁴Pinto, Rolando (2015). *Filosofía de la Educación entre jóvenes y adultos en América Latina*. En: Revista de Educación de Adultos y Procesos Formativos, Universidad de Playa Ancha. Consultado el 15 de julio de 2020. Disponible en línea <https://www.educaciondeadultosprocesosformativos.cl/index.php/revistas/revista-n-1/4-filosofia-de-la-educacion-entre-jovenes-y-adultos-en-america-latina>

aprendizajes significativos para su vida y para los demás integrantes de sus referentes sociales (familia, comunidad, trabajo productivo, acción cultural, etc.)⁵”.

En esa línea, Osorio (2016) contribuye planteando que la EPJA se constituye como una *condición* desde dos aspectos esenciales: como sustentabilidad para el desarrollo humano y como justicia social, en cuanto que ambos permiten que el conocimiento se distribuya socialmente en beneficio de la calidad de vida y el bienestar de las personas y comunidades. Por esto, la idea es lograr asegurar tales condiciones en la EPJA, replanteando y reconfigurando los sistemas educativos para que garanticen desde sus políticas y prácticas no solamente, el acceso al conocimiento -redes y recursos-, sino también una orientación hacia la “justicia educativa”, lo que supone según el autor, que las estructuras y orgánicas centren de manera urgente sus finalidades hacia la configuración de agentes formativos, críticos y reflexivos para transformar las vidas de jóvenes y adultos/as. En otras palabras, de acuerdo a lo que señala Osorio, crear horizontes de sentido, esto es:

“(…) el desarrollo de la capacidad de elaborar significados a la acción humana y de apropiación cultural, cognitiva y ciudadana la ‘ciencia’ y de la ‘sabiduría’ originadas desde las diversas instituciones generadoras de conocimientos, desde los movimientos sociales, de las culturas originarias, de los colectivos artísticos y todos aquellos que contribuyen a las generaciones de bienes comunes en el ámbito de la cultura⁶”.

Así lo reafirman, Álvarez, Cardemil & Gorichon (2015) cuando plantean que una de las claves en la formación de adultos es que tanto las experiencias de educadores como de educandos son esenciales para el proceso de aprendizajes, convirtiendo precisamente a aquellas en convergencia y motor de los nuevos conocimientos. Son los propios formadores quienes se configuran como sujetos que enseñan y aprenden, pues existen y traen consigo un bagaje de saberes en espacios formales y no formales, y junto con ello, las experiencias de los adultos educandos:

⁵ Op. Cit. Pinto. P. 2.

⁶ Osorio, Jorge. (2016). Prólogo. En: C. Picón, *El sistema que esperaba Juan García* (págs. 16-34). Lima, Foro Educativo. P. 20.

“(...) hacen que la construcción e interpretación que tienen de la realidad, de las situaciones en que participan y sus contextos, esté teñida por sus creencias, recursos e improntas propias, las que se traducen, en definitiva, en las maneras de mirar y relacionarse con el mundo y enfrentar los procesos de aprender⁷”.

En definitiva, la EPJA o “Educación entre Adultos” se convierte esencialmente en un espacio de generación de justicia social, fundada en relaciones intersubjetivas para la transformación de la realidad. (Pinto, 2015)

Por otra parte, desde una perspectiva centrada en función alfabetizadora de la EPJA, Kalman (2003) ha planteado que ésta se debe entender como: *“un proceso de aprendizaje que tiene inicio pero no tiene fin: el proceso de letrar una sociedad implica la diseminación y arraigo de la cultura escrita⁸”*. Por tanto, comprender la presencia de la lectura y escritura como elemento central en la vida cotidiana y en las relaciones y los espacios contemporáneos supone el reconocimiento de una cultura escrita, que debe ser integrada de modo transversal en todos los espacios y a todos los sujetos.

“(...) desde hace varias décadas, la alfabetización y la educación básica de los adultos de baja o nula escolaridad ha ocupado un lugar prioritario en la agenda de las agencias internacionales, gobiernos y organizaciones humanitarias; todos ellos han buscado una solución al analfabetismo (...)”⁹.

Sin embargo, Torres (2006) ha identificado una tensión entre una alfabetización entendida:

“(...) como oferta educativa remedial y no-formal, de corta duración, destinada a personas pobres que no pudieron ir a la escuela cuando niños, y otra donde el objetivo [es] asegurar que esas personas lean y escriban efectivamente. (...) es apenas un medio para llegar a ese fin

⁷ Álvarez, Francisco, Cardemil, Cecilia & Gorichon, Solange. (2015). *La formación de adultos: algunas claves para favorecer el proceso de aprender*. Cuaderno de Educación n° 65, Facultad de Educación, Universidad Alberto Hurtado. pág. 2. Consultado el 17 de julio de 2020. Disponible en: http://mailing.uahurtado.cl/cuaderno_educacion_65/pdf/articulo_1.pdf

⁸ Kalman, Judith. (2003). *Cultura escrita. El aprendizaje de la lectura y la escritura para su uso en la vida cotidiana*. Revista Decisio: saberes para la acción en Educación de Adultos n° 6, CREFAL, México, 3 - 9, pág. 9. Consultado el 06 de junio del 2019. Disponible en: https://cdn.designa.mx/CREFAL/revistas-decisio/decisio6_saber1.pdf

⁹ Op. Cit. Kalman. Pág. 9.

que es el acceso universal a la cultura escrita (acceso real a y uso de la lectura y la escritura en sus diversos soportes y formas)¹⁰.

En esa tensión se deduce la necesidad de generar un nuevo paradigma para los sistemas educativos actuales, los cuales deben relevar algunos principios fundamentales sobre la alfabetización, como: a) la desidentificación de la alfabetización con la edad; b) que la adquisición y desarrollo se realizan dentro y fuera de la escuela; c) que su práctica es un asunto transgeneracional; d) que su carácter es fundamental para el aprendizaje a lo largo de toda la vida; e) la importancia de la comprensión sobre su condición para el desarrollo humano y para mejorar la calidad de vida de las personas (Torres, 2006). Esto refuerza nuevamente la concepción de la EPJA entendida como una relación socioeducativa la que teniendo como objetivo el desarrollo de todas las dimensiones del ser humano, convertiría a éste en sujeto activo (uno de los propósitos de la alfabetización según Paulo Freire) que, no sólo se transforma a sí mismo, sino que a su propia realidad, y por tanto es imperante el establecimiento de un sistema educativo reflexivo/crítico para garantizar precisamente el sustento humano.

A este respecto, una de sus principales expresiones educativo – pedagógicas se ha desarrollado a través de la Educación Popular. Núñez (2005) nos plantea que ésta ha tenido distintas acepciones: a) como determinadas técnicas o herramientas didácticas que hacen más eficientes el proceso de enseñanza-aprendizaje; b) como sinónimo de ‘educación de adultos’, entendida desde una visión compensatoria ante los déficits del sistema educativo formal y escolarizado; y/o c) como prácticas ‘marginales’, a pequeña escala, dentro de esquemas “informales” normalmente realizadas con adultos en condiciones de pobreza.

Con todo, Núñez (2005) establece una definición mucho más compleja de la Educación Popular¹¹:

¹⁰Torres, Rosa María. (2006). *Alfabetización y aprendizaje permanente*. En: Revista interamericana de Educación de Adultos n° 1 - 13. Pág. 1. Consultado el 06 de junio de 2019. Disponible en <https://www.crefal.org/rieda/images/rieda-2006-1/mirador2.pdf>

¹¹Es la obra de Paulo Freire expresada principalmente en *Pedagogía como práctica de la libertad* (1965) y *Pedagogía del Oprimido* (1970), entre otras, que resulta iniciadora del concepto de Educación Popular

“(…) es una propuesta teórico-práctica (…) integral, comprometida social y políticamente. Parte y se sustenta desde una posición ética humanista. (…) una propuesta metodológica, pedagógica y didáctica basada en la participación, en el diálogo, en la complementación de distintos saberes. Y todo ello desde y para una opción política que ve el mundo desde la óptica de los marginados y excluidos y que trabaja en función de su liberación¹²”.

En efecto, la educación popular, como expresión definitoria de la EPJA da cuenta de un paradigma basado en principios éticos rectores y de su incidencia en la concepción de los sistemas educativos, de las prácticas pedagógicas y del acto educativo como interacción de las experiencias.

“La educación popular implica la transmisión del entusiasmo de un valor; no se trata de transmitir el conocimiento de un valor, sino de transmitir el amor a un valor. (…) para educar en valores es importante que el centro educativo sea la matriz de donde surja la nueva sociedad; lugar de búsqueda, de ensayo y de discusión de los nuevos valores. Hay que crear, en todos los niveles, formas nuevas de relaciones sociales¹³”.

Esta concepción manifiesta la obligación de visibilizar a aquellos sujetos sociales marginados, fundamentalmente para la transformación y liberación de la situación estructural de dominación. En su relación con el reconocimiento de derechos, por ejemplo en espacios de privación de libertad. Alicia Acín (2009) plantea que la educación como derecho social funciona como una herramienta esencial para el acceso, y a su vez, los sistemas educativos como dispositivos constructores de pertenencia a la sociedad y por ende, quien no reciba o no haga uso de este derecho, pierde la oportunidad de pertenecer a la sociedad, de participar de manera real y de constituirse en un ciudadano que haga uso de sus derechos y cumpla con sus deberes a favor del desarrollo de la comunidad: *“(…) la educación*

expresado en un proyecto pedagógico emancipador y formador como movimiento educativo y corriente pedagógica liberadora de los pueblos.

¹²Núñez, Carlos. (2005). *Educación Popular: una mirada de conjunto*. Revista Decisio: Saberes para la acción en Educación de Adultos n° 10, CREFAL, México, 3 – 14, pág. 7. Consultado el 15 de junio de 2019. Disponible en http://www.infodf.org.mx/escuela/curso_capacitadores/educacion_popular/decisio10_saber1.pdf

¹³Cardenal, Fernando. (2005). *Educación Popular y ética*. Revista Decisio: Saberes para la acción en Educación de Adultos n°10, CREFAL, México, 15 – 24, pág. 15. Consultado el 16 de junio de 2019. Disponible en https://www.crefal.org/decisio/images/pdf/decisio_10/decisio10_saber2.pdf

en los establecimientos penales actúa como garantía de la condición de ser humano (...)”¹⁴.

Así pues, la EPJA en tanto educación popular, entendida y practicada como un acto para la liberación, donde la experiencia (realidad) es la fuente de conocimiento, se constituye como un hecho democrático y democratizador.

1.2. Trayectorias de la Educación de Jóvenes y Adultos

El transcurrir histórico de la EPJA en Chile y América Latina y sus magnitudes nos brinda un mayor sustento para su propia conceptualización. Rodríguez¹⁵ (2009) ha planteado que el recorrido histórico de la EPJA en América Latina muestra que es difícil precisar un momento inicial de la modalidad en el continente. Ya desde el siglo XIX, luego de los procesos de emancipación de las colonias americanas del imperio español y con la instalación de los Estados Nacionales, el campo problemático de la EPJA se configuró a la par de los sistemas educativos nacionales que surgieron en las repúblicas decimonónicas y éste, desde sus orígenes ha arrastrado un problema de posición y de valoración en tanto, se entendió que los problemas de alfabetización serían cubiertos progresivamente por la escuela formal. Serrano; Et.al. (2012)¹⁶ muestran que hacia 1880 en Chile la educación nocturna ya existía, y estaba centrada en instruir para el trabajo en un contexto industrializador y de progreso. Sin embargo, hacia mediados del siglo XX comenzaría una preocupación más profunda por la EPJA, relevando su modo de relación con los sistemas educativos, su reconocimiento por las políticas educativas y su especificidad en el campo pedagógico. La reflexión inicial sobre esta modalidad estuvo centrada en su función alfabetizadora debido a las incapacidades y fragilidades de estos sistemas educativos para garantizar la escolaridad masiva, la retención y las respuestas a los problemas socioeducativos

¹⁴ Acín, Alicia. (2009). *Educación de adultos en cárceles: aproximando algunos sentidos*. En: Revista Interamericana de Educación de Adultos n° 31, 63 – 83, pág. 67. Consultado el 20 de junio de 2019. ISSN: 0188-8838. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=4575/457545097003>

¹⁵ Rodríguez, Lidia. (2009). *La educación de adultos en la historia reciente de América Latina y el Caribe*. (P. Martínez, & C. Navarro García, Edits.) Perspectivas históricas de la educación de personas adultas, *volúmen 3* (1), 64-81.

¹⁶ Serrano, Sol; Ponce de León, Macarena; Rengifo, Francisca. *Historia de la educación en Chile (1810 – 2010). Tomo II, La educación nacional (1880 – 1930)*. Penguin Random House Grupo Editorial, S.A. Santiago.

que afectan el normal proceso de desarrollo escolar (Rodríguez, 2009). Se pueden establecer tres momentos del transcurrir de la EPJA en el continente desde mediados del siglo XX: El primero, en los años de posguerra (40' y 50') en que la hegemonía de Estados Unidos en América Latina vio este territorio como 'zona de influencia' en un contexto de guerra fría. Una muestra de ellos es el Seminario Regional de Educación realizado en 1948 en Caracas donde una de las cinco áreas de trabajo fue la alfabetización y la educación de adultos. Se pensaba a ésta como compensatoria o recuperatoria de las carencias de la infancia, y sus propuestas remitían al modelo escolar y a los procesos de radicalización política, desarrollismo y educación popular en la década de los 60' y 70'. Las ejecuciones de políticas públicas en función de la existencia de un único modelo de desarrollo en el contexto de guerra fría impulsadas por los procesos de alfabetización fueron vistas como la manera de superar los obstáculos estructurales, y por tanto, la educación se tornaba estratégica en el desarrollo y la superación de la pobreza. El segundo, asociado al primero y crítico de éste, propuso dejar la visión compensatoria de la educación de adultos y pasar a abarcar otras formas organizadas de educación en todos los niveles en unas políticas educativas integradas. En ese sentido, Paulo Freire, aportaría a la definición paradigmática de esta modalidad como "acción liberadora de los sujetos" y sustentó en cientos de experiencias de base popular que acercaban la práctica pedagógica a las dinámicas de los movimientos sociales en diversos contextos. Y, por último, el ciclo de instauración de dictaduras militares, del neoliberalismo y, la crisis en los 80' y 90' que si bien marcó el auge de la modalidad de educación popular, se acompañó de la involución de procesos revolucionarios y la creciente preponderancia de políticas neoliberales en educación, provocando desde los 90, en adelante una parálisis en los programas oficiales de la modalidad de adultos. (Rodríguez, 2009).

Finalmente, en relación a la realidad chilena, Soto¹⁷(2000) plantea especialmente que la historia de la EPJA ha estado marcada por el analfabetismo y esto particularmente se evidencia en términos estadísticos: entre 1854 y 1920 la

¹⁷ Soto, Fredy. (2000). *Historia de la Educación Chilena*. Santiago, Chile: Ministerio de Educación - CPEIP.

población analfabeta desciende del 86.6% al 49.7%; ya en 1940 llegaba al 27.3% y en 1960 alcanza una disminución al 16.23%, dando cuenta de la importancia en las políticas públicas con la creación de Escuelas Fiscales de Adultos en 1929, la creación de Centros de Educación Fundamental en 1952 y los Centros de Educación Básica y Comunitaria. Ya en 1970 se promueven los Programas de Educación para Trabajadores y el Plan Superior de Trabajadores durante la Unidad Popular.

1.3. Estado de la situación

En la sexta Conferencia Internacional de Educación de Adultos¹⁸ (CONFITEA VI) celebrada en Brasil, los Estados miembros se comprometieron a informar sobre el desarrollo del aprendizaje y las políticas implementadas para la EPJA. Ante estos compromisos tanto de organismos gubernamentales como no gubernamentales como el Instituto Nacional de Educación de Adultos de México (INEA), el Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe (CREFAL), el Consejo de Educación de Adultos para América Latina (CEAAL), entre otros, han acordado criterios universales para fomentar la preocupación, el desarrollo y los objetivos/desafíos de la EPJA mediante acuerdos y marcos regulatorios que faciliten la profundización de la inclusión y el desarrollo educativo. Según el Informe Regional para América Latina y el Caribe a cargo del CEAAL y con el apoyo de la UNESCO:

“Los diversos contextos socioeconómicos, étnicos y culturales de la región plantean una gran diversidad de desafíos para la alfabetización y para otras formas de educación de personas jóvenes y adultas, en un contexto educativo en el que hay 35 millones de personas adultas analfabetas y 88 millones que no han terminado la educación primaria¹⁹”.

¹⁸ UNESCO. (2010). *CONFITEA VI: Marco de acción de Belém*. Instituto de la UNESCO para el Aprendizaje a lo Largo de Toda la Vida. Hamburgo, Alemania.

¹⁹ CEAAL. (2017). *Procurando acelerar el paso 2017*. UNESCO, Consejo de Educación Popular de América Latina y el Caribe. Lima: UNESCO. Pág. 8.

En esa línea, el Instituto para el Aprendizaje a lo Largo de la Vida de la UNESCO en su Tercer Informe Mundial sobre Aprendizaje y la Educación de Adultos²⁰ (2017) establece que el 85% de los países manifiesta que sus máximas prioridades políticas son la alfabetización y las competencias básicas, y que el 42% gasta menos del 1% de su presupuesto anual en Aprendizaje y Educación de Adultos. Este escenario impacta fuertemente en nuestro continente, y aunque América Latina y el Caribe han sido una de las primeras regiones en dar cuenta e introducir el concepto de “Educación de Adultos” desde la década de los sesenta, los consensos producidos en las reuniones e informes globales sobre EPJA en la región, denotan que pueden haber influenciado las ideas y cambiado el lenguaje, pero no se ha logrado concretar la transformación de políticas educativas eficaces (objetivos, prioridades y recursos), persistiendo la marginación de esta modalidad en las lógicas de gobernanza en las estructuras de poder político - educativo. En efecto, la idea de la Educación de Jóvenes y Adultos entendida también como Aprendizaje a lo Largo de la Vida (desde ahora ALV) se ha mantenido reducida solamente a lógicas de compensación/recuperación, con un enfoque sectorial asociadas a procesos de adaptación a nuevos sistemas de producción y servicios (neoliberal) económicamente globalizados descuidando la calidad, la formación de educadores, la democratización del conocimiento, el desarrollo del pensamiento crítico, la formación ciudadana, etcétera.

Nuestro país, no está ajeno a estas tendencias. Osorio (2015) remarca la involución de la EPJA afirmando que:

“(...) no es evidente que este conjunto de debates, planteamientos, propuestas y movilización de los principales actores de la EPA haya generado cambios sustantivos y la renovación de la agenda educativa en el continente, ni los movimientos sociales y ciudadanos han podido incorporar en sus trabajos los conceptos y estrategias consensuadas durante este período²¹”.

²⁰ UNESCO. (2017). *Tercer Informe Mundial sobre el Aprendizaje y la Educación de Adultos*. Instituto de la UNESCO para el Aprendizaje a lo Largo de Toda la Vida. Hamburgo, Alemania.

²¹ Osorio, Jorge. (2015). Desafíos de la Educación de personas adultas en el contexto de apertura a nuevos paradigmas de formación de capacidades humanas y ciudadanas. En: *Revista Educación de Adultos y Procesos Formativos*, Edición n°1, primer semestre. Universidad de Playa Ancha. Valparaíso, Chile. Consultado el 17 de julio del 2020. Disponible en: <http://www.educaciondeadultosprocesosformativos.cl/index.php/revistas/revista-n-1/1-desafios-de-la->

Se puede evidenciar que en Chile se ha restringido la EPJA a la normalización de estudios bajo formas escolarizadas donde la Coordinación Nacional de Educación de Personas Jóvenes y Adultas:

“(...) entrega servicios educativos a las personas que requieren comenzar, continuar, validar, reconocer y certificar estudios básicos o medios. (...) [Su] principal preocupación es aumentar la cobertura y la calidad del servicio educativo, para la atención de la población que se encuentra desescolarizada y que requiere completar su trayectoria educativa, desde los niveles de educación básica y media, hasta completar los doce años de escolaridad obligatoria²²”.

Se puede hallar que de acuerdo a las variadas propuestas, diagnósticos y evaluaciones, desde el consenso mundial se reconoce en el aprendizaje y la EPJA una relevancia estratégica para el desarrollo social, cultural, económico y político, sin embargo, dicha concepción queda reducida a procesos de re-escolarización ocupando una posición marginal y parcial en las políticas públicas.

1.4. Actores y Políticas Educativas: posiciones en la Educación de Jóvenes y Adultos.

Existen esfuerzos por dar sentido y sustento teórico-científico a la ampliación de los marcos conceptuales en relación a la EPJA. Desde esa perspectiva, Espinoza²³ (2014) plantea principalmente que se deben hacer ajustes de la modalidad hacia una actualización y reorientación por medio de la inclusión de los estudiantes adultos que vieron interrumpidos sus procesos de aprendizaje formales, ya sea por causas de abandono escolar u otros, considerándolos como sujetos activos del proceso de aprendizaje, donde se incorporen sus experiencias y trayectorias de vida.

Plantea que existen determinadas condiciones de los estudiantes adultos que son importantes de considerar, tales como:

[educacion-de-personas-adultas-en-el-contexto-de-apertura-a-nuevos-paradigmas-de-formacion-de-capacidades-humanas-y-ciudadanas](#)

²² MINEDUC. (2020). Disponible en: <https://epja.mineduc.cl/presentacion/presentacion/>

²³ Espinoza, Oscar; Et Al. (2014). *La Educación de Adultos en Chile: Experiencias y expectativas de los estudiantes de la modalidad regular*. Revista Última década n° 40, Proyecto Juventudes. Santiago, Chile. Consultado el 17 de julio del 2020. Disponible en: https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-22362014000100008

- a) la comprensión de que la deserción escolar obedece a factores concretos como la situación socioeconómica y/o al contexto familiar de vulnerabilidad, ligados a formas de exclusión que genera la sociedad, así como también factores intraescolares o propios de las dinámicas de los sistemas educativos formales como los problemas conductuales, el bajo rendimiento académico, el autoritarismo docente y el adultocentrismo, entre otros.
- b) la percepción positiva de la EPJA por parte de los jóvenes adultos vista como *un medio que ayudaría a mitigar algunos de los factores de exclusión, dándoles nuevas posibilidades y [...] mejorando su autoestima y autovaloración*²⁴;
- c) la relevancia de compartir experiencias entre sus pares como forma de expresión social y la motivación otorgada por sus profesores destacando la *buena relación con sus pares y el apoyo mutuo frente a los distintos desafíos que se les iban planteando durante el desarrollo del curso*²⁵;
- d) el planteamiento de nuevas aspiraciones y de mejora de expectativas laborales.

Asimismo, Rojas (2015)²⁶plantea que dentro de las principales motivaciones de los estudiantes para ingresar a la EPJA estaría el mejoramiento de sus condiciones laborales, por mayores oportunidades para el proyecto de vida y el desarrollo familiar, permitiéndoles optar a mejores condiciones sociales. Todo dentro de un contexto de superación de las condiciones socioeconómicas, dado que, según el autor, la mayoría “(...) *han evidenciado un fuerte carácter de violencia, vicios (alcohol y drogas), sumado a ello el nivel socioeconómico que transita en los primeros quintiles de la pobreza*²⁷”. Junto a eso, vislumbra la necesidad de conocer constantemente las motivaciones y percepciones puesto que permite hacer cambios y mejoras al sistema. En efecto ambos estudios, dan cuenta de las condiciones de exclusión de los estudiantes que ingresan al sistema de la EPJA

²⁴Op. Cit. Espinoza. Pág. 170.

²⁵Op. Cit. Espinoza. Pág. 173.

²⁶Rojas, Patricio. (2015). *Motivaciones de Estudiantes-Adultos que deciden finalizar su proceso de escolarización en la Educación Vespertina*. AFE para optar al grado de Magister en Educación, mención Currículum y Comunidad Educativa. Universidad De Chile. Santiago, Chile.

²⁷Op. Cit. Rojas, pág. 98.

permitiendo considerar a ésta como una forma de democratizar e incluir a todas aquellas personas que no han culminado sus procesos educativos formales, y a su vez, relevar la importancia que tienen las relaciones entre los propios estudiantes adultos como por sus profesores para la formación de perspectivas de futuro.

Así las cosas, dentro de las principales percepciones que tienen los estudiantes en el sistema de EPJA en nuestro país están la valoración de los docentes como modelos a seguir y como motivadores de los estudiantes. Por tanto, la relevancia de los estudios acerca de los docentes que intervienen en la EPJA es fundamental para contextualizar nuestra investigación. Rubio²⁸ (2015) ha enfatizado cómo es el trabajo docente, en un contexto de discusión desde criterios economicistas: lo sitúa en una relación de menor poder, de mayor responsabilidad y con déficits en sus condiciones laborales. Estableciendo que el sistema educativo no se hace cargo de las condiciones de desigualdad y que el trabajo docente no se ha reconocido en su relación con el conocimiento que moviliza en la acción educativa para estos fines. La autora enfatiza que la práctica docente en la educación de adultos se desplaza desde la política vigente para abrir la discusión sobre la acción y el conocimiento, cuestionando el saber hegemónico, pues la posición del educador como observador de la base social permite abrir un tránsito transformador de la enseñanza. Asimismo agrega que el docente debe poseer una actitud crítica sobre el carácter reproductivo del conocimiento, entendiendo a éste en las nuevas condiciones de re significación. En este marco, la circulación del conocimiento como producción social y su incidencia en la comunidad es fundamental. Rubio (2018) remarca que la acción pedagógica en los nuevos contextos globalizados y en lógicas neoliberales, ha sido invisibilizada, reduciendo la autonomía y la capacidad de decisión de los sujetos, creando un contexto de crisis, en donde es urgente recuperar aproximaciones humanistas que develen la importancia del reconocimiento de la experiencia en tanto acción subjetiva para la transformación. Entender que el ser humano es un ser situado temporalmente, le

²⁸ Rubio, Graciela. (2015). *Saberes docentes para la educación de adultos*. En: Revista Educación de Adultos y Procesos Formativos. Edición n°1. Valparaíso, Chile. Consultado el 17 de julio del 2020. Disponible en: <https://www.educaciondeadultosprocesosformativos.cl/index.php/revistas/revista-n-1/5-saberes-docentes-para-la-educacion-de-adultos>

otorga el valor ético a la propia acción, como conciencia de ser-estar en el mundo, tomando relevancia las experiencias de los sujetos participantes. Desde esa perspectiva, el sentido de la acción educativa pasa por un “pensar acertado”.

“El pensar acertado se refiere a una acción congruente con la comprensión humana y que, de acuerdo a ello orienta la acción pedagógica como acto ético político hacia una transformación, en la medida en que busca desde los propios sujetos y su propio devenir histórico construir un futuro distinto articulando los actos del conocimiento y la acción hacia una liberación²⁹”.

Junto con ello, Navarro, et.al³⁰(2014) dan cuenta de algunos elementos que conforman al docente en la EPJA, entre los que encontramos: a) la concepción como agente de transformaciones en terreno, promoviendo una responsabilidad compartida entre estudiantes y docentes; b) la caracterización de su condición laboral precaria y sujeta a altas presiones institucionales en pos de lograr metas, bajo reconocimiento social, falta de pertenencia e identidad con la modalidad; c) aún así, se establece el rol social con que se identifican los docentes en relación a los estudiantes que ingresan la EPJA caracterizándolos como grupos heterogéneos, multi – etarios, de bajo estrato socioeconómico y con historias de vida de estigmatización social; d) se propone que los docentes deben desarrollar un vínculo horizontal con los educandos, potenciando un ambiente de solidaridad y confianza; e) fuerte crítica a la catalogación de proceso de “normalización de estudios” a la EPJA, puesto que manifiesta el que los docentes tomen una postura de distanciamiento con respecto a la defensa de los intereses del colectivo educativo.

Desde una perspectiva de las políticas públicas vigentes, Di Pierro³¹ (2018) establece que para esclarecer los desafíos del aprendizaje y la EPJA

²⁹Rubio, Graciela. (2018). *La recuperación del sentido de la acción educativa desde las pedagogías críticas y la pedagogía de la autonomía de Paulo Freire*. En J. Osorio (ed.), *Freire entre no. A 50 años de Pedagogía del Oprimido*. Primera edición. Nueva Mirada Ediciones. La Serena, Chile. Pág. 59.

³⁰ Navarro, Javiera.; Et. Al. (2014). *La Educación de Adultos en Chile desde el Estudio de Relatos Docentes*. En Revista de Pedagogía Crítica Paulo Freire n° 16, Año 13. Valparaíso, Chile. Consultado el 17 de julio del 2020. Disponible en: <http://revistas.academia.cl/index.php/pfr/article/view/301>

³¹Di Pierro, María Clara. (2018). *Desafíos de las políticas públicas para el aprendizaje y la educación con personas jóvenes y adultas en América Latina y el Caribe*. En: Revista Decisio, Saberes para la acción en

encontramos: a) la necesaria consideración del panorama socio-económico de la región, el cual está marcado por una diversidad étnico, cultural y lingüística; una intensa desigualdad social evidenciado en los altos índices de pobreza y pobreza extrema; la vulnerabilidad de la región en términos macro económicos debido a la dependencia de los mercados mundiales en el marco del neoliberalismo y a los constantes ciclos recesivos; la insatisfacción social y la crisis de confianza hacia las instituciones políticas democráticas; el aumento de la violencia sobre todo entre los jóvenes y la intensificación del encarcelamiento, entre otros elementos, provocando una tensión en la aplicación efectiva de políticas educativas en concordancia con los acuerdos y con los marcos regulatorios que se han establecido a nivel regional, generando una disociación entre las políticas locales y los compromisos adquiridos. b) Desde esa multiplicidad de elementos se plantea la problemática en torno a cómo construir, no sólo políticas públicas, sino que también una articulación de todos los campos de derecho como la cultura, la salud, el medio ambiente para el desarrollo de la EPJA y así romper el círculo vicioso del reducido compromiso de los gobiernos con ese campo de la educación pública. c) Se reitera que la EPJA hace un aporte para:

“(…) la construcción de sociedades más democráticas y a la lucha a favor de los derechos humanos, en la medida que se favorece el acceso a la información, proporciona herramientas para que los individuos y comunidades la procesen de modo crítico y reflexivo, y construyan a través del diálogo, conocimientos que contribuyan a la afirmación de identidades, el ejercicio de la alteridad, el cultivo de valores solidarios y la adopción de actitudes en pro de la transformación de las realidades injustas³²”.

Junto con esto, Navarrete³³ (2016) plantea reflexiones acerca de las nuevas bases curriculares en la EPJA en Chile desarrolladas en el Seminario Internacional de Educación de Jóvenes y Adultos en Valparaíso en el año 2015 y el posterior documento que funda las nuevas bases para esta modalidad educativa en manos de la Coordinación Nacional de Educación de Personas Jóvenes y Adultas. Entre

Educación de Adultos. Edición n°50, 3 – 9. Michoacán, México. Consultado el 17 de julio de 2020. Disponible en: <https://www.crefal.org/decisio/images/pdf/decisio-50/decisio-50-completo.pdf>

³²Op. Cit. Di Pierro, pág. 7 - 8.

³³ Navarrete, Claudio. *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. UPLA. 2014.

éstas podemos relevar: a) valoración de la perspectiva gubernamental, pues da cuenta que se debe hacer un cambio de paradigma para las nuevas bases curriculares dentro de los años venideros centradas en el aprendizaje y acordes con las ideas matrices en las perspectivas mundial y latinoamericana desarrolladas por la UNESCO, CONFITEA, etc.; b) no obstante, el autor plantea que el ‘currículum’ constituye en sí mismo una intención educativa que debe ser concebida como una propuesta político-educativa, pues es un espacio de poder en disputa donde los distintos sujetos sociales posicionan sus perspectivas e intereses que se pueden traducir en modos de hegemonías, reproducción, resistencias e innovación; c) cataloga como un acto de justicia y de sentido, la “juvenilización” de la EPJA pues es una oportunidad para problematizar y tensionar el mundo educativo en general; d) sobre el rol de los docente se enfatiza la necesidad de superación de la faceta profesional reduccionista para avanzar hacia la acción crítica y reflexiva tanto del mundo como de las realidad en el aula; e) enfatiza la calidad educativa planteada en base a cinco dimensiones interrelacionadas, como la equidad, relevancia (para qué), pertinencia (el centro es el estudiante), eficacia (objetivos) y eficiencia (recursos), pero que debe ser puesto en disputa para abrir espacios de reflexión en torno al para qué de los cambios curriculares en tanto intención educativa; f) si bien se valora la idea de abrir diálogos de acuerdo al discurso declarativo desde la autoridad gubernamental, critica la inexistencia de una participación real de los distintos sujetos sociales.

1.5. Justificación de la investigación

Se puede constatar que ha existido una idea permanente para el desarrollo de la EPJA, con distintas finalidades y una constante tensión a través de los últimos 50 años. Estas dinámicas de transformación propias de la modalidad han sido reelaboradas desde distintos principios, espacios y perspectivas. Hoy en día, los procesos de globalización y la consolidación de la sociedad del conocimiento han configurado un escenario que ha profundizado las desigualdades económico – sociales y sus proyecciones en el campo educativo, provocando contradicciones

con los referentes defendidos de Aprendizaje lo Largo de la Vida, los Derechos Humanos y Justicia Social establecidos como principios éticos e itinerarios para el desarrollo y transformación de las sociedades. Estas distancias relevadas por los estudios, nos han llevado a indagar sobre el estado de estos referentes en contextos de prácticas locales de la EPJA.

Es por eso que esta investigación pretende generar conocimiento a partir de las visiones y significados que tienen los actores de la EPJA, estudiantes y docentes, sobre la perspectiva del Aprendizaje a lo Largo de la Vida en tanto referente de sentido de esta modalidad de educación y sobre la educación en Derechos Humanos, no sólo como ejercicio del derecho a educarse, sino que también como posibilidad para acceder a la comprensión en y para los Derechos Humanos de todos los sujetos. La EPJA cumple la función de garantizar acceso como un derecho esencial, pero las condiciones de los contextos ya señaladas, parecieran no garantizar su incidencia transformadora en las emergentes problemáticas económicas, políticas y sociales, observándose tensiones entre las estructuras de poder, las ciudadanías y las finalidades educativas que orientadas desde la justicia educativa pueden dar sustentabilidad ética al desarrollo humano y a la transformación social. Es por ello, que el estudio pretende aportar a estas discusiones generando conocimiento desde escenarios locales de ejercicio de la EPJA.

CAPÍTULO II

EL PROBLEMA

2.1. Síntesis del problema

Actualmente es imposible hablar de desarrollo de un país sin reflexionar en torno a los sistemas educativos que lo conforman. En ese sentido, la EPJA se constituye como escenario fundamental para las sociedades, en su potencial aporte a la democratización social, cultural y política. Las actuales condiciones de desigualdad educativa muestran que los sistemas educativos se han repensado y reconfigurado desde lógicas de homogeneización, reproducción y escolarización, en función de la adquisición de conocimientos para la adaptación a las actuales formas económicas y a nuevos códigos de relación social. Si bien, se garantiza el derecho a educarse en términos de cobertura ante las exigencias de la sociedad del conocimiento y la globalización, no se observa con la misma nitidez en los sistemas educativos y de la EPJA acciones claras y permanentes que promuevan la justicia educativa, la educación en Derechos Humanos y el Aprendizaje a lo largo de toda la vida. Hecho que se ve agudizado en el presente por la violencia y la discriminación de género, el aumento de procesos de migraciones, explosión de crisis medioambientales, aumento y relativización de la pobreza, exclusión social y educativa, crisis sanitarias, etc.

Hemos observado una tensión histórico-estructural en la EPJA entre la alfabetización funcional y la transformación. Es por ello, que nos hemos propuesto abordar las visiones de docentes y estudiantes sobre estos nuevos referentes transformativos: Derechos Humanos, Aprendizaje a lo Largo de la Vida y Justicia Educativa, los cuales han sido integrados de modo reciente por los sistemas educativos como signos democratizadores y de los cuales, poco se conoce sobre su apropiación entre los actores de la Educación de Adultos. Esto nos conduce a plantear las siguientes preguntas de investigación:

2.2. Preguntas de investigación

2.2.1 Pregunta general

¿Cuáles son las perspectivas sobre el Aprendizaje, los Derechos Humanos y la Justicia Social que evidencian los estudiantes y docentes en el contexto de Educación de Adultos?

2.2.2 Preguntas específicas

- a) ¿Qué visiones en torno al Aprendizaje desarrollan los estudiantes y docentes en un contexto de Educación de Jóvenes y Adultos?
- b) ¿Cómo relacionan los estudiantes y docentes el Aprendizaje con la realidad social y las perspectivas de futuro?
- c) ¿Cómo relacionan los estudiantes y docentes los Derechos Humanos y la Justicia Social con la Educación de Jóvenes y Adultos y su enseñanza?
- d) ¿Cómo relacionan los estudiantes y docentes los Derechos Humanos y la Justicia Social con los escenarios políticos y sociales que acompañan a los procesos de la Educación de Jóvenes y Adultos?

2.3 Objetivos de estudio

2.3.1 Objetivo general

Analizar las perspectivas sobre el Aprendizaje, los Derechos Humanos y la Justicia Social, que evidencian los estudiantes y docentes en el contexto de Educación de Jóvenes y Adultos.

2.3.2 Objetivos específicos

- a) Describir las visiones sobre el Aprendizaje que desarrollan los estudiantes y docentes en un contexto de Educación de Jóvenes y Adultos.
- b) Describir las relaciones que establecen los estudiantes y docentes entre el Aprendizaje, la realidad social y las perspectivas de futuro.
- c) Describir las relaciones que establecen los estudiantes y docentes entre los Derechos Humanos, la Educación de Jóvenes y Adultos y la Justicia Social.
- d) Establecer las relaciones que los estudiantes y docentes desarrollan entre los Derechos Humanos, Justicia Social, la Política y Educación de Jóvenes y Adultos.

2.4 Supuestos

Los estudiantes poseen una perspectiva positiva del Aprendizaje, pues lo entienden como un modo de alcanzar mejores condiciones de vida, pero no elaboran una relación directa y profunda entre los Derechos Humanos y la Educación, debido a que experimentan diversas formas de exclusión social y educativa.

Los profesores tienen una perspectiva profunda del Aprendizaje, dado que entienden que es a través de este proceso que los estudiantes desarrollan todas sus capacidades y logran superar problemáticas socioeconómicas. Del mismo modo entienden la Educación como un Derecho Humano que debe ser profundizado para un mayor alcance en todos los ámbitos de la vida social. Sin embargo no los asumen e integran como referentes educativos.

Los profesores y estudiantes poseen una visión de Justicia como necesidad urgente en todos los ámbitos de la vida social, pero su integración en procesos educativos es difusa.

CAPÍTULO III

ANTECEDENTES TEÓRICOS. REVISIÓN DE LOS REFERENTES ACTUALES PARA LA EDUCACIÓN DE JÓVENES Y ADULTOS: PERSPECTIVAS, APORTES Y PROYECCIONES.

El siguiente apartado tiene como propósito caracterizar las principales orientaciones teóricas para el análisis de las concepciones de la Educación de Jóvenes y Adultas desde las perspectivas de la Educación en Derechos Humanos, Aprendizaje a lo Largo de la Vida y Justicia Educativa.

3.1. Educación de Personas Jóvenes y Adultas: perspectiva desde la Educación en Derechos Humanos.

En lo propuesto por Tchimino³⁴ (2004), pensar y reflexionar sobre la Educación en general pasa por comprender los contextos de globalización actuales que influyen en la configuración de los diversos sistemas educativos, pues este fenómeno no sólo es un proceso que afecta a las economías y las estructuras políticas nacionales, sino que también instala nuevas relaciones sociales, incide en cómo los sujetos se acercan al conocimiento y, en por qué y para qué desarrollan aprendizajes. Si relacionamos los efectos de la globalización con las políticas educativas en general, se vislumbra la inminente instalación del modelo neoliberal como eje preponderante, el cual tiende en gran medida a la desprotección ciudadana gracias al debilitamiento de los derechos sociales y las consecuentes exclusiones en distintos términos: pobreza, desempleo, desigualdades, clasismo, así como también, el rol del Estado frente a la sociedad como regulador, resultando una crisis de la cultura escolar en términos de la noción de sujeto, en tanto sujeto de derechos inalienables.

Este panorama permite entender la necesidad de buscar alternativas a las actuales formas de comprender las políticas/estructuras educativas y prácticas

³⁴Tchimino, Marcela (2004). “*La Educación ciudadana en la globalización*”. En: Revista Decisio: saberes para la acción en Educación de Adultos n°7, 32 – 35. CREFAL. Disponible en: https://www.crefal.org/decisio/images/pdf/decisio_7/decisio7_saber6.pdf

pedagógicas en las aulas. En ese sentido, de acuerdo a Jiménez³⁵ (2012), la manera en cómo surge la Educación en DD.HH. y los modos de incorporar las dinámicas y problemáticas sociales, han sido diversas, mostrando su consolidación actual como proyecto hacia un horizonte de transformaciones, ya sea: “(...) como ejercicios de memoria frente a las negaciones oficiales, o como enseñanza de los derechos humanos para su defensa (...)”³⁶, etc. Pero uno de los fundamentos generales y genuinos es que la Educación en DD.HH. nace como una forma de asegurar la construcción de la propuesta universal de los Derechos Humanos pues: “(...) ha sido un parto que está salpicado de grandes sufrimientos, abatimientos, angustias y desolaciones, pero también de muchos sentimientos de avances, triunfos y logros (...)”³⁷.

Magendzo (2004) enfatiza que ésta viene a constituirse como una garantía para la protección del andamiaje de lo que se ha establecido como “Derechos Humanos”. Es una tarea mayúscula y de gran complejidad, ya que debe atender ante las coyunturas y emergencias sociales y culturales, políticas y económicas, en contextos de conflictividad y desafíos permanentes, no sólo en relación a derechos políticos y civiles, sino que también, derechos económicos, sociales y culturales. Por lo tanto, ésta se convierte en una obligación ética para el resguardo de la dignidad humana. De este modo, la relevancia de la condición histórica del ser humano es la que debe ser expresada en la Educación en DD.HH. y así dar cuenta de la acción transformativa de los sujetos sociales³⁸.

Así se ha entendido a nivel global, pues la institucionalidad mundial ha reconocido desde la segunda mitad del siglo XX en adelante a la Educación como un Derecho Humano Universal, quedando expresado en múltiples declaraciones, tratados y

³⁵Jiménez, Luis (2012). “Educación en Derechos Humanos”. Revista Decisio: saberes para la acción en Educación de Adultos. N°32, 3 – 8.CREFAL. Disponible en: https://www.crefal.org/decisio/images/pdf/decisio_32/decisio32.pdf

³⁶Op. Cit. Jiménez. Pág. 6.

³⁷ Magendzo, Abraham. *De miradas y mensajes a la educación en Derechos Humanos*. Presentación del libro. LOM Ediciones. Santiago, Chile. 2004. Pág. 7.

³⁸ A este respecto, el historiador chileno Gabriel Salazar ha profundizado en la categoría analítica de sujeto social, desarrollando una historia social de Chile desde los propios sujetos sociales (principalmente sujetos populares) relevando su capacidad transformadora. En palabras de Salazar: “(...) el actor social tiene la vocación de influir sobre su destino, de transformar la vida social en la cual está inserto [...] su accionar social se desarrolla bajo los signos de la permanencia y el cambio [...] su experiencia cotidiana y de sus aspiraciones como persona nació una conciencia, una identidad y un proyecto histórico [...]”. Salazar, G; Pinto, Julio. “Historia contemporánea de Chile II. Actores, identidad y movimiento”. LOM Ediciones. Santiago de Chile. 2012. Pág. 93.

pactos internacionales. No obstante, según Vargas³⁹ (2012) éstos si bien permiten establecer a la Educación como derecho, se han reconocido principalmente desde el acceso, dada por su condición de justiciabilidad, obligando así a los Estados a garantizar progresivamente ese derecho para dar a los sectores marginados los beneficios de la instrucción y el conocimiento. Sin embargo, hay que enfatizar que paralelamente las nuevas formas de exclusión y desigualdades, en su mayoría no son develadas ni enfrentadas por los sistemas educativos, minimizando las permanentes necesidades de estos grupos, sus aprendizajes y resultados, tanto en términos individuales y como relevancia social y pertinencia cultural de los procesos educativos. Entre ellas, el desconocimiento y ausencia de apropiación de este referente como sustento de procesos de autonomía de los sujetos, de convivencia y de acción ciudadana activa consciente de sus derechos, lo que conduce a la reproducción y profundización de las desigualdades socioeconómicas.

Frente a esto Jiménez⁴⁰ (2012), plantea que en América Latina, las nuevas formas de entender la educación deben basarse en la creación de una cultura democrática basada en los DD.HH. como imperativos éticos que transformen todos los ámbitos de los sistemas educativos, repensando el rol de la Educación formal en la configuración de sujetos, sus modos de convivencia y maneras en que resuelven los conflictos. Asimismo Magendzo (2004) plantea que:

“(...) la alteridad y el respeto a la diversidad son elementos básicos, factores esenciales para la vigilancia de los derechos humanos. No hay posibilidad de respetar los derechos de otro u otra si este o esta no es reconocido o reconocida en su alteridad, como un legítimo otro u otra⁴¹”.

Esto porque aún se mantienen las formas tradicionales/uniformes de comprender la escuela como espacios de prácticas de poder que confirman estereotipos, el

³⁹Vargas, Carlos (2012). “Pensar la educación con personas jóvenes y adultas como un derecho humano”. En: Revista Decisio: saberes para la acción en Educación de Adultos n°32, 40 - 44. CREFAL. Disponible en: https://www.crefal.org/decisio/images/pdf/decisio_32/decisio32_saber8.pdf

⁴⁰Op. Cit. Jiménez.

⁴¹ Magendzo, Abraham (2004). “Alteridad y diversidad: componentes fundantes de la educación en derechos humanos. En A. Magendzo (Ed.), “De miradas y mensajes a la educación en Derechos Humanos.LOM Ediciones. Santiago de Chile. Pág. 73.

individualismo y una visión vertical de la autoridad. Magendzo⁴² (2012) enfatiza que para la puesta en práctica de una Educación en DD.HH. es necesario comprender que las estructuras educativas y el curriculum son expresiones de poder que finalmente, moldean y condicionan el actuar de los sujetos a través del conocimiento. La preocupación central, por tanto, es entender que ‘el conocimiento’ propiamente tal, en su forma y contenido, emerge de los intereses de grupos de poder, tanto económico, político y cultural que sustentan toda la estructura política que produce y reproduce desigualdades sociales. Ante esto, Osorio (2011) subraya que efectivamente desde los años 90’ se han propuesto claras directrices en las políticas de Educación en DD.HH. en “(...) *el marco de reformas educativas y de modernización curricular que buscan poner a tono el rol de la escuelas con la formación ciudadana y constitucional*”⁴³.

Magendzo y Pavés⁴⁴(2018) manifiestan que es indispensable cuestionar si sólo la difusión de los DD.HH. lleva a cambios estructurales, entendiéndolos como fundamentales para la convivencia social en el mundo, planteando que no es suficiente, dado que en la cotidianeidad dista bastante de la aplicación efectiva de los valores y principios que inspiran los DD.HH. De ahí que se plantee la importancia de la escuela como responsable de, no sólo la transmisión de valores, sino que también la aplicación efectiva de éstos. Es decir, construir una cultura de los DD.HH. que influya de manera profunda en las relaciones de los sujetos para una nueva convivencia social en las distintas escalas. A este respecto Osorio (2011) plantea construir una Educación en DD.HH. desde lo que llama una “pedagogía del campo político” para ampliar los horizontes de cómo se entiende la incorporación de éstos a las dinámicas sociales y sus sistemas de poder. Muestra que en la actualidad se generan continuamente tensiones ciudadanas hacia a las estructuras de poder que se expresan en críticas sobre el sentido y formas que

⁴² Magendzo, Abraham (2012). “Algunos principios pedagógicos orientadores de la educación en derechos humanos”. En: Revista Decisio: saberes para la acción en Educación de Adultos n°32, 9 - 13. CREFAL. Disponible en: https://www.crefal.org/decisio/images/pdf/decisio_32/decisio32.pdf

⁴³ Osorio, Jorge (2011). “Educación en Derechos Humanos en América Latina: pedagogía del campo político y aprendizaje de la ciudadanía democrática”. En: Revista de Pedagogía Crítica Paulo Freire, año 10, número 10, 23 – 34. Pág. 26. Disponible en: <http://revistas.academia.cl/index.php/pfr/article/view/428/569>

⁴⁴ Magendzo, Abraham; Pavez, Jorge (2018). “Educando en la Declaración Universal de los Derechos Humanos desde una mirada controversial”. En: A. Magendzo y P. Morales (Eds.) Pedagogía y Didáctica de la Declaración Universal de los Derechos Humanos a setenta años de su promulgación (1948 – 2018). Ediciones Universidad Academia de Humanismo Cristiano.

adquiere la política: desde el bloqueo de cauces para las nuevas formas de participación hasta la diversidad de expresiones ciudadanas, así como también la profundización de un sistema económico reproductor de desigualdades sociales en tanto concentración de riquezas, mercadismo extremo, exclusión estructural, monopolización del conocimiento, entre otros. Hablar de DD.HH. en tanto estandarte de las democracias liberales y como generador de estabilidad de los propios sistemas políticos, es promover paradójicamente una relegitimación del ejercicio y exigibilidad de los derechos, donde en las actuales condiciones el poder se ve sobrepasado en dar soluciones y garantías.

La Educación en DD.HH. y la pedagogía del campo político se conciben como un mecanismo de empoderamiento ciudadano que pone como ejes centrales el cuestionamiento (pensamiento crítico) y relegitimación de la democracia (principios de representatividad y rol de la participación ciudadana) como sustentos de sus propias dinámicas para generar formas de ampliación de la calidad de la democracia fundadas en y para los DD.HH. Es ahí la tarea de la Educación como dispositivo que configure un sentido común fundado en los DD.HH. que permita vigilar, denunciar y exigir a las instituciones y al poder, el garantizar bienestar social de la comunidad en su conjunto. En ese sentido Osorio (2011) releva la importancia de los movimientos sociales y sus modos de manifestación tanto en la expresión de la palabra, en acuerdos y diálogos así como también en intervenciones y confrontaciones de la ciudadanía como movimiento colectivo con la institucionalidad para conseguir lo deseado. En efecto, la Educación en DD.HH. contribuye a la creación de un capital cívico, dado que a) actúa como horizonte crítico, ético y jurídico de las prácticas de los movimientos sociales y las instituciones políticas en los actuales tiempos de globalización; así como también, b) mantiene constantemente una crítica vigente a la democracia en razón de ampliar desde un sentido participativo la perspectiva en DD.HH.

Asimismo, Osorio (2011) de modo analítico, presenta dos enfoques para comprender y ejecutar la educación en DD.HH.: a) el primero fundado en la noción de gobernabilidad democrática. Es decir, que la modernización de los sistemas democráticos se harán en función efectivamente de la incorporación de los

DD.HH. mediante la modificación de leyes y formas de ejecutar políticas, pero dentro de los marcos de la racionalidad liberal orientada a consolidar permanentemente el sistema económico neoliberal (Osorio, 2011) y desde ese espacio crear los diseños de gobernabilidad y en consecuencia, aquellos marcos de exigibilidad de derechos y cauces de expresiones ciudadanas que aseguren los consensos necesarios en lo que se denomina democracia representativa. Y por otro lado: b) un segundo enfoque orientado a una educación en DD.HH. situada en la eticidad de ésta como una educación deliberante, es decir, poner acento en la acción formativa fundada en y para los DD.HH. vinculándola a las capacidades de acción de los sujetos desde la perspectiva ética ante los asuntos de carácter público, manifestada en sentidos comunes frente problemáticas sociales, desarrollo de la autonomía, responsabilidad y el despliegue de la subjetividad sensible a la cooperación, reconocimiento, cuidado, solidaridad y no discriminación. Como lo dice Salvat (2004):

“(...) hay que trabajar por un nueva gramática ciudadana, por una reorganización articulada de la sensibilidad, la experiencia y la reflexión. [...] pensar a la democracia también –no digo únicamente- como un proyecto con identidad ética, como un camino para hacerla salir de sus problemas actuales⁴⁵”.

Sin embargo, Osorio (2011) plantea que el estado de la situación de las realidades actuales en las democracias latinoamericanas impide en gran medida generar cambios estructurales en función de políticas en DD.HH. por el nulo desarrollo de las capacidades institucionales para crear mecanismos de participación política con mayor amplitud y deliberación, así como también, por las formas que éstas tienen de restringir y limitar, evitando rupturas paradigmáticas en relación a dar soluciones que estén centradas en DD.HH., dado que significaría efectivamente llevar adelante cambios económicos y sociales en todas sus dimensiones. En el diagnóstico que se realiza, establece que las clases políticas se han acoplado a estos modelos de gobernabilidad siguiendo las lógicas conservadoras de las

⁴⁵ Salvat, Pablo (2004). “¿Qué puede, si acaso puede, una cultura y ética desde los derechos humanos para promover una nueva gramática ciudadana? En A. Magendzo (Ed.), “De miradas y mensajes a la educación en Derechos Humanos. LOM Ediciones. Santiago de Chile. Pág. 53.

estructuras políticas a la hora de leer las tensiones como “(...) fuentes de revitalización de la vida ciudadana, imperando el sentimiento de amenaza y desconfianza de la capacidad auto-constituyente de los movimientos ciudadanos⁴⁶”.

En la perspectiva propiamente educativa, Magendzo (2012)⁴⁷ enfatiza la idea de plasmar principios que orienten esta nueva educación basada en y para los DD.HH. Esto implicaría manifestar: a) una integración entre los temas y contenidos de los DD.HH. con los saberes y actividades del currículo para lograr aprendizajes basados en DD.HH.; b) dar recurrencia a la práctica de actividades, ejemplificando situaciones y circunstancias que den cuenta del tratamiento de los DD.HH. para dar complejidad y promover la conciencia de ésta en los educandos; c) coherencia del educador en DD.HH. en relación a su actuar individual con su quehacer pedagógico; d) crear una vinculación constante con la vida cotidiana otorgando la consideración ética de esta forma de educación dada por su preocupación por los grandes problemas que sufre la sociedad; e) establecer la construcción colectiva del conocimiento mediante el diálogo permanente sobre situaciones en las que el criterio de solución en DD.HH. sea el tránsito vivo y práctico del Aprendizaje.

En términos de prácticas educativas, Magendzo y Pavés (2018) plantean que la Educación en DD.HH. debe buscar la discusión, el diálogo y la confrontación de ideas para problematizar situaciones y contenidos como un modelo pedagógico de enseñanza basado en la *controversia* como desafío hacia los estudiantes con el fin de lograr un desarrollo en la conciencia del rol ciudadano que les espera.

“(...) educar en derechos humanos desde una perspectiva controversial implica reconocer la controversia como una interacción comunicacional positiva, para así tener tanto una mejor comprensión de los derechos desde una perspectiva dinámica (el reconocimiento de la emergencia de nuevos derechos), como para un proceso pedagógico que ofrezca al educando el espacio que le permita dialogar y desarrollar habilidades de investigación, argumentación, cuestionamiento y confrontación de ideas⁴⁸”.

⁴⁶ Op. Cit. Osorio, pág. 27.

⁴⁷ Magendzo. “Algunos principios pedagógicos (...)”. 2012.

⁴⁸ Op. Cit. Magendzo, Abraham; Pavez, Jorge (2018). “Educar en la Declaración Universal (...)” Pág. 144.

La pedagogía controversial se fundamenta en la pedagogía crítica donde el objetivo es crear un vínculo entre la conciencia crítica y la acción social para superar estructuras sociales de opresión. De este modo, en la Educación en DD.HH. se configura como el espacio desde donde los sujetos de derechos aprenden a trabajar por su liberación. Es en esta dinámica que la producción de conocimiento debe comenzar a ser distribuido para aplicar a las problemáticas concernientes a las realidades cotidianas y personales vinculadas a la comunidad. Paulo Freire lo explicitaba de esta manera:

“(...) educación que, libre de alienación, sea una fuerza para el cambio y para la libertad. La opción, por lo tanto, está entre una educación para la domesticación alienada y una educación para la libertad. Educación para el hombre-objeto o educación para el hombre-sujeto”⁴⁹.

Desde esa mirada, Tchimino (2004) enfatiza que es necesario avanzar hacia una Educación en DD.HH. traducida como una educación para la ciudadanía, pues el horizonte transformativo otorga suma urgencia a los cambios de perspectivas desde donde se ha situado lo educativo, lo estatal, lo social, lo público. Esto, comprendiendo el proceso como un tránsito hacia un nuevo ciclo donde el sistema educacional estaba bajo la responsabilidad del Estado, ahora se entienda como un *“sistema compartido en el que las personas, los organismos de la sociedad civil y las instituciones se hacen cargo de la calidad e impacto de sus acciones a través de iniciativas coordinadas y organizadas”⁵⁰*. De este modo la Educación en DD.HH. emerge como una oportunidad de formación para el ejercicio de los derechos de los sujetos que componen la sociedad otorgando real autonomía frente al poder del Estado y mayor injerencia en las decisiones públicas.

Así las cosas, Osorio (2011)⁵¹ establece en definitiva que la Educación debe estar sujeta tanto en el plano teórico como práctico a estándares de moralidad pública de manera constante para garantizar en todas las dimensiones de la sociedad,

⁴⁹ Freire, Paulo (1969). *“La educación como práctica de la libertad”*. Siglo XXI editores, segunda edición – quinta reimpression. Buenos Aires. Pág. 28.

⁵⁰ Op. Cit. Tchimino, pág. 33.

⁵¹ Op. Cit. Osorio, *“Educación en Derechos Humanos...”*

soluciones a los conflictos, las necesidades emergencias e injusticias ciudadanas. Son, por tanto, los propios ciudadanos quienes deben mediante su acción revitalizar la sociedad y sus sistemas políticos. No obstante, dicha propuesta al ser transformadora, su tránsito es también ‘en transición’, pues la misma política está en permanente cambio, y no se constituye en un sentido unívoco. Esa capacidad de transición permanente de la política, en tanto vehículo para la transformación social, está actualmente puesta en duda por la mercantilización de las más diversas relaciones humanas que moldean un nuevo tipo de sociabilización. Está en juego entonces, el rol de la política en relación al mercado, y cómo el espacio público es condicionado por éste. Se hace necesario ciudadanizar la política desarrollando un desplazamiento de su eje de acción desde la política y el Estado a la “Ciudadanía” y, refundando el concepto de gobernabilidad como una ampliación de la democracia, que esté mediada, no sólo por instituciones estatales, sino que con mecanismos ciudadanos que permitan proceder balances, modificaciones, fiscalizaciones y revocaciones en los ámbitos del poder político.

3.2. Educación de Personas Jóvenes y Adultas: perspectiva desde el paradigma del “Aprendizaje a lo Largo de la Vida”

El concepto de Aprendizaje a lo Largo de la Vida (ALV) de acuerdo al planteamiento de Vargas (2017) es un concepto que se origina como expresión de la globalización desde la segunda mitad del siglo XX. Esto se evidencia en instancias como la creación de la Comisión Internacional de Desarrollo de la Educación, iniciativa promovida por la UNESCO en 1971 para examinar y pensar cómo debía ser su desarrollo en un mundo en evolución. En ésta se propuso:

“(…) que la educación a lo largo de toda la vida fuera un principio estructurador de la reforma educativa, y un medio de crear el tipo de “individuo integral” necesario para edificar una sociedad de aprendizaje⁵².”

⁵² Vargas, Carlos (2017). *El aprendizaje a lo largo de toda la vida desde una perspectiva de justicia social*. Serie de documentos temáticos sobre Investigación y Prospectiva en Educación, n°21. París, UNESCO. Pág. 2. Consultado el 18 de julio del 2020. Disponible en: <http://agoradeeducacion.com/doc/wp->

Ante esto, en la expresión “sociedad de aprendizaje” se evidencia uno de los rasgos fundamentales del fenómeno de la globalización que da cuenta en el escenario en que se está desarrollando este concepto: la interconexión e interdependencia de las sociedades, mostrando que es la sociedad en sí misma, la que debe renovar y adaptar en su conjunto los modos de abordar los engranajes y dispositivos educativos para erigir al individuo de modo integral en esta *nueva sociedad* ante las exigencias de los cambios tecnológicos, económicos, culturales, sociales y políticos. Tal perspectiva es fundamentada también por Hernández⁵³ (2014), planteando que el ALV se vio desde la última década del siglo XX como referente que reconocía los cambios que se desarrollaban en todos los ámbitos en el mundo, y por ende éste debía actuar como paradigma que enfrentara y contuviera a dichas transformaciones, en función de los nuevos procesos de tensión y adaptación en las distintas dimensiones de la vida social.

Ante la novedad, Vargas y Barret (2018) agregan otro elemento al concepto de ALV, acentuando que su magnitud tiene un trasfondo a partir de la comprensión de la Educación como un derecho humano, claramente sustentado en una serie de convenciones y pactos globales:

“La Declaración Universal de los Derechos Humanos, el Pacto Internacional de los Derechos Económicos, Sociales y Culturales, la Convención sobre la Eliminación de todas las formas de Discriminación contra las Mujeres, y la Convención de los Derechos del Niño, entre muchos otros instrumentos, contemplan el derecho a la educación como un derecho clave;(…). (...) la Convención relativa a la Lucha contra las Discriminaciones en la Esfera de la Enseñanza (1960) y la Recomendación sobre el Aprendizaje y la Educación de Adultos, adoptada en 1976 y actualizada en 2015, han abierto el camino para la consideración de otros sujetos y otros espacios de aprendizaje que suelen ser ignorados en las políticas educativas. Por su parte, las Conferencias Internacionales de Educación de Adultos (CONFINTEA), particularmente las dos últimas (Hamburgo, 1997 y Belem do Pará, 2009) comienzan a plantear el derecho al aprendizaje a lo largo de la vida (...). (...) la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible es un claro

content/uploads/2018/09/Vargas-Carlos-2017-El-aprendizaje-a-lo-largo-de-toda-la-vida-desde-una-perspectiva-de-justicia-social.pdf

⁵³ Hernández, Gloria (2014). *Políticas en EPJA en América Latina y el aprendizaje a lo largo de la vida*. En: Revista Decisio: saberes para la acción en educación de adultos n°39, 12 – 17. Disponible en https://www.crefal.org/decisio/images/pdf/decisio_39/decisio39_saber2.pdf

ejemplo de cómo la educación y el ALV están íntimamente ligados a la realización de todos los Objetivos de Desarrollo Sostenible, no sólo del ODS 4, y al logro de mayores niveles de bienestar⁵⁴.”

Con todo, Bajo⁵⁵ (2009) otorga al concepto un sentido revolucionario, al constituirse como un principio que es capaz de, no solamente transformar la concepción de educación para ampliar los sentidos y acciones en los nuevos contextos de globalización, sino que también establece una postura y un modo de vivir del ciudadano en clave educadora para la transformación permanente. Aportando inagotables posibilidades para desarrollar caminos de justicia social. Se desprende, entonces, la trascendencia de la educación como condición sine qua non del progreso de la sociedad mundial en la actualidad, y así lo refuerzan Vargas y Barret (2018) cuando declaran que pensar la Educación desde y en DD.HH., implica desafiar la concepción tradicional de educación, pensándola como una práctica no circunscrita sólo al aula y al sistema educativo en general (tradicción histórica), sino relevando ahora el aprendizaje de todas las personas, en todas las esferas y espacios de la vida social. Así, entendida la Educación como un derecho humano debe ser garantizada por los Estados, exigiendo así la accesibilidad universal a una educación de calidad en todos los niveles, primaria, secundaria y superior junto con la posibilidad de abrir y profundizar la educación permanente.

Sin embargo, en la práctica se evidencia una problemática crucial:

- a) La importancia dada al acceso por sobre la calidad, la relevancia social y los procesos educativos y;
- b) La trascendencia de los objetivos de crecimiento económico y empleo por sobre el desarrollo y realización personales o la cohesión e inclusión social.

⁵⁴ Vargas, Carlos; Barret, Shermaine (2018). *El aprendizaje a lo largo de la vida en América Latina y el Caribe. Un acercamiento desde las políticas e iniciativas de educación para la primera infancia, la formación profesional, la educación superior y la educación de personas jóvenes y adultas*. Documento de trabajo: Reunión Regional de Ministros de Educación de América Latina y el Caribe, “Transformar la educación: una respuesta conjunta de América Latina y el Caribe para lograr el ODS 4 – Agenda E2030”, Cochabamba, Estado Plurinacional de Bolivia. Pág. 12.

⁵⁵ Bajo, Nicolás. (2009). *El principio revolucionario de la educación permanente*. Anuario jurídico y Económico Ecurialense, n° 42, 531 – 550. Consultado el 18 de julio de 2020. Disponible en <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2916341>

Así, en lo propuesto por Vargas y Barret (2018), destacan la necesidad de situar los contextos latinoamericanos bajo este paradigma para entender cómo es la realidad social y económica de la región, sus sistemas políticos y sus particularidades, comprendiendo, por ejemplo, el impacto de las mayores tasas de pobreza multidimensional y los altos niveles de desigualdad en comparación con el resto de los países del mundo, debido a que el Estado no provee de manera equitativa servicios públicos fundados en derecho como es la educación, y así evaluar cómo se ha desarrollado el paradigma del ALV. Esto queda evidenciado en la siguiente gráfica:

Tabla 1. Contexto socioeconómico regional

América Latina y el Caribe	Fuente
Es la región más desigual del mundo.	CEPAL, 2016; CEPAL, 2017; BANCO MUNDIAL, 2018; PNUD, 2017.
186 Millones de personas pobres (30,7% de la población).	CEPAL, 2017.
61 Millones de personas en pobreza extrema (10% de la población)	CEPAL, 2017.
47 de cada 100 menores de 15 años son pobres, y 17 de ellos están en extrema pobreza.	CEPAL, 2017.
El 13% de la población sufrió movilidad descendente.	PNUD, 2016
La pobreza afecta mayoritariamente a niños, niñas y jóvenes en comparación con los adultos; a las mujeres que a los hombres; y a los habitantes de zonas rurales que de las zonas urbanas.	CEPAL, 2017
La Comunidad del Caribe que consta de 20 países y cerca de 17 millones de personas, tuvo hacia el año 2018 un crecimiento económico con un promedio de 0.8% anual y con altas tasas de deuda pública.	Banco de Desarrollo del Caribe, 2018.

Fuente: Vargas, Carlos; Barret, Shermaine (2018). Reunión Regional de Ministros de Educación de América Latina y el Caribe, "Transformar la educación: una respuesta conjunta de América Latina y el Caribe para lograr el ODS 4 – Agenda E2030".

Este contexto socioeconómico regionales agravado por la preocupación de estos países por posicionarse en la economía global para responder a las exigencias del correr de la globalización y sus principales objetivos, como por ejemplo: llevar adelante un crecimiento económico sostenido y diseñar planes de reducción de la pobreza, pero que son: “(...) *socavados por la fragilidad macroeconómica y la debilidad institucional que afectan negativamente la formulación y ejecución de políticas públicas*⁵⁶”.

En ese sentido y en términos de políticas educativas, se evidencia, como se dijo anteriormente, que América Latina en su mayoría presenta mayor acceso y cobertura educativa. Vargas y Barret (2018) destacan: una cobertura casi universal de la educación primaria entre las y los niños; inclusión de la primera infancia y el tramo preescolar; la obligatoriedad de la educación secundaria; aumento en el gasto público de un 3.7% en 1990 al 4.9% en 2013.

Sin embargo, a su vez, se enfatiza que dichos avances no han solucionado múltiples problemáticas precisamente relacionadas con la educación tanto en jóvenes como adultos en América Latina, tales como: la insuficiencia en el acceso y la retención escolar; la alta tendencia al abandono y expulsión escolares en la educación secundaria; la baja calidad de la educación y desajustes entre lo que aprenden y las demandas productivas; en que hoy existen 750 millones de personas adultas que no pueden leer o escribir una oración simple, siendo de ellos 114 millones jóvenes de 15 a 24 años; 35 millones de personas adultas en condición de analfabetismo; 88 millones de personas que no han terminado la educación primaria; las oportunidades limitadas profundizadas por la pobreza estructural, el desempleo, la falta de seguridad social, la desatención a la salud, la exclusión social, procesos de migraciones, violencia y desigualdad de género.

Con todo, Muñoz (2012) remarca y sostiene dentro de este panorama un elemento trascendental, la institucionalidad mundial ha ido consolidando la adopción de valores fundamentales de una cultura para la paz, que desarrollan: “(...) *una concepción de la educación como proceso que abarca a toda la persona, durante*

⁵⁶Op. Cit. Vargas, Carlos; Barret, Shermaine. Pág. 9.

*toda la vida, como ser humano, y sin excepción de edad, estado biológico, social (...)*⁵⁷. La autora otorga fundamentos para comprender el ALV, enfatizando un trasfondo antropológico de la Educación, que es desarrollar plenamente la personalidad humana como miembro de una sociedad y preparándolas para la vida dentro de las posibilidades de libertad e integración social. En consecuencia, el derecho a la educación se constituye como una ventana hacia campos de acción fundados en derechos más amplios. De ahí su relevancia y rol transformador.

No obstante esto, como hemos dicho el ALV es un concepto que se ha ido configurando inexorablemente en torno a pautas globalizadoras (Vargas y Barret, 2018), lo que implica que se comprende desde nuevas lógicas, transformándose hacia un nuevo paisaje educativo, encausadas desde estos marcos normativos que se han convertido en el centro de las intenciones de los sistemas de educación a nivel mundial. Como consecuencia, hoy en día la Agenda para el Desarrollo Sostenible 2030 (ONU, 2015) plantea diversas metas, dentro de las cuales encontramos, específicamente el Objetivo 4 (ODS 4) que establece: “(...) *garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos*⁵⁸”.

Ahora bien, Vargas y Barret (2018) vislumbran un punto de inflexión que anteriormente hemos ido adelantando, la primacía de un enfoque económico en el paradigma del ALV, y su dependencia al crecimiento económico. En este escenario, lo que se ha ido promoviendo en gran medida es una racionalidad económica donde se conceptualiza:

“(...) la educación como una inversión, en la medida en que produce beneficios económicos tanto para el Estado, en forma de crecimiento

⁵⁷ Muñoz, María Inés (2012). *Una mirada a la educación en personas mayores: de educación permanente a educación a lo largo de la vida*. En: Revista Electrónica de Investigación y Docencia (REID), n°7, 105 – 125. Pág. 108. Recuperado el 18 de julio de 2020. Disponible en <https://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/reid/article/view/1091>

⁵⁸ ONU (2015). Objetivos de Desarrollo Sostenible 2030. Consultado el 18 de julio de 2020. Disponible en <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/education/>

*económico, como para los individuos, en forma de mejores salarios y una movilidad social ascendente*⁵⁹.

Es la adaptación de los individuos a los cambios que han traído la globalización, el desarrollo de la tecnología y las economías basadas en el conocimiento. En otras palabras, queda de manifiesto una tensión en este referente, pues la amplitud conceptual ligada a los DD.HH. y la multiplicidad de propósitos tanto en la educación como en la vida social, al parecer queda reducida a los marcos regulatorios e intenciones, posicionando imperativos económicos en la comprensión y puesta en prácticas de políticas públicas vinculadas al enfoque de ALV. Según Novoa en Vargas y Barret (2018) la manifestación más potente de esta lógica estaría expresada en la redefinición del concepto de empleo: un fenómeno económico replanteado como un problema de aprendizaje, es decir, el empleo se convierte en un problema individual, y en consecuencia para solucionarlo es imprescindible llenar la vida de contenidos, capacitaciones y aprendizajes ante las exigencias del mundo laboral y el futuro. Todo en contraposición a lo que él denomina: la abdicación del Estado en su responsabilidad frente al derecho a la educación integral del ser humano y el trabajo. Esta situación es destacada por Maturana (2015) donde releva una problemática central en los tiempos que corren: la transformación de la noción del Estado y su estructura:

*“(...) la aceleración en la relación entre revolución tecnológica y los procesos de globalización económica, darán como resultado la pérdida parcial de la soberanía tradicional de los Estados Nacionales, pero no su capacidad de acción: el Estado no desaparece, sino que se transforma en un Estado-Red. (...) la ideología del Estado (relación Ciudadano-Nación) es reemplazada por las lógicas culturales del mercado (relación Individuo-Mercado) (...)”*⁶⁰.

⁵⁹ Op. Cit. Vargas, Carlos. *El aprendizaje a lo largo de toda la vida (...)*. Pág. 3.

⁶⁰ Maturana, Carolina (2017). Tesis para optar al título profesional de profesora de Historia y Ciencias Sociales: *Nuevos contextos para la enseñanza de la Historia y las Ciencias Sociales. Aportes de una sistematización de experiencias escolares con uso pedagógico del patrimonio cultural y memoria histórica*. Pág. 17.

Rizvi y Lingard en Vargas y Barret (2018) van mucho más allá exponiendo que dentro de los alcances del paradigma se evidencian impactos más profundos, de naturaleza más política que pedagógica, cuando se destaca el término aprendizaje por sobre el de educación, pues al dar énfasis al primero se estaría otorgando relevancia al individuo como responsable de éste, donde es él quien tiene el deber de aprender, durante toda la vida, dentro de un sistema neoliberal y bajo normas de mercado, encubriendo sigilosamente la progresiva transferencia de la responsabilidad del Estado como encargado de hacer cumplir el derecho a la educación al mercado. De acuerdo a Griffin en Vargas (2017) este argumento se justifica en el descrédito de las formas públicas de educación, en tanto políticas y sistemas educativos reflejado en su incapacidad de satisfacer las necesidades requeridas en estos ámbitos:

“La retórica de las políticas del aprendizaje para toda la vida incluye con frecuencia la premisa de que la educación pública ha fallado, o por lo menos que no podría tener éxito en el futuro, ya sea para responder a las necesidades de aprendizaje de las personas, o para promover el acceso y la igualdad de oportunidades⁶¹”.

En efecto, la ampliación del mercado en el paradigma del ALV, de acuerdo a Griffin en Vargas (2017), comenzaría a generalizar la privatización de la Educación, ocasionando los efectos que se dan en todos los mercados: desigualdad en los accesos, las oportunidades y calidad de los servicios. En consecuencia, las actuales formas económicas modifican las estructuras sociales y laborales, donde la Educación, de acuerdo a los planteamientos de Muñoz (2012), ha configurado también sus propias formas de adaptabilidad. No obstante, se ha postergado la continuación y ampliación del desarrollo social de los individuos/ciudadanos. Estas tensiones conceptuales han provocado, un fervor de la adaptación por sobre la transformación, es decir, que el ALV es mucho más útil ante las nuevas exigencias de la sociedad globalizada desde el prisma de la adaptación, entendiendo que es más provechoso para los cambios tecnológicos, económicos y laborales, por sobre el desarrollo de capacidades para analizar

⁶¹Op. Cit. Vargas, Carlos. *El aprendizaje a lo largo de toda la vida (...)*. Pág. 6

reflexiva y críticamente las causas y consecuencias de dichos cambios a las sociedades.

Ante tales situaciones, se plantea que la Educación desde una mirada permanente, a lo largo de la vida, no sólo debe responder y defenderse exclusivamente como modos de adaptación a las nuevas realidades laborales, económicas y tecnológicas, sino que también a los desafíos que presentan dichas transformaciones desde el ámbito social y político. Es desde este escenario donde nacen nuevas demandas de los ciudadanos dando paso a una ampliación de la visión de ALV. En ese sentido la autora recalca que la educación:

“(...) no responde a un tratamiento filantrópico, ni a una actitud benevolente como puede parecer por el enfoque que generalmente ha recibido y el trato que las políticas públicas hacen del tema, sino que su cumplimiento es una obligación de justicia porque tiene su origen en un derecho y una necesidad antropológica (...)”⁶²

El paradigma del ALV se conforma como tal en base a una centralidad:

“(...) colocar a las y los aprendices, sus necesidades, aspiraciones y demandas, en el centro de las políticas, programas y métodos educativos y prepararles, junto a sus sociedades, para enfrentarse a un mundo en constante cambio a través de la adaptación y/o la transformación”⁶³.

Para esto, y desde una mirada latinoamericana, los elementos propios de la Educación Popular derivada de los movimientos sociales, se han ido incorporando paulatinamente en este paradigma de ALV, otorgándole un carácter crítico, relevando los fines sociales y la idea de Justicia Educativa. De ahí que este paradigma tenga un importante impacto en la EPJA, pues cobra gran significado en el espectro representativo que alcanza en relación a la población que participa de esta modalidad, dado que se ha integrado una gran cantidad de jóvenes que no han terminado la enseñanza secundaria planteándose como una oportunidad para aquellos que han sido expulsados del sistema o han abandonado los procesos escolares, incluyendo también, los procesos de alfabetización en todas las

⁶²Op. Cit. Muñoz, María Inés. *Una mirada a la educación en personas mayores (...)*. Pág. 106.

⁶³Op. Cit. Vargas y Barret. *El aprendizaje a lo largo de la vida (...)*. Pág. 17.

edades. Esto en definitiva, ha ido fijando la comprensión y el carácter del ALV en la modalidad de la EPJA situada en el continente en una población prioritaria: “(...) *las personas adultas con bajos niveles de alfabetización y competencias básicas, seguidos de las y los jóvenes que no estudian ni trabajan*⁶⁴”. Podemos reafirmar que la modalidad se torna como un espacio donde se admiten y aceptan los problemas sociales y diversidad sociocultural que frecuentemente la educación formal rechaza. De acuerdo a Vargas y Barret:

*“Se ha comprobado que los beneficios resultantes del ALV son amplios e incluyen el desarrollo de capital humano, social e identitario, (...) la mejora en la calidad de vida; la salud y el trabajo, (...) la cohesión social, la participación cívica y la ciudadanía activa*⁶⁵”.

Sin embargo, es claro que independiente de las intenciones y declaraciones acerca de qué es el ALV y para qué se ha ido relevando, los Estados han sido débiles e incongruentes en: el financiamiento de los sistemas asociados a este enfoque, entendido en Latinoamérica como EPJA; en la implementación de políticas vinculadas al potenciar y profundizar sólo el curriculum, las condiciones de infraestructura y de docentes calificados en relación a la pertinencia y especificidad de la modalidad.

3.3. Educación de Personas Jóvenes y Adultas: perspectiva desde la Justicia Educativa

De acuerdo a Aguilar⁶⁶ (2015), el concepto de Justicia Educativa en América Latina ha tenido varios significados durante el desarrollo de los sistemas educativos desde fines del siglo XIX en adelante. Se ha asociado a igualdad educativa, igualdad de oportunidades, educación popular, educación permanente, educación democrática, entre otros. También, se ha desarrollado en directa relación con procesos sociopolíticos como la instauración de la “escuela” como

⁶⁴Op. Cit. Vargas y Barret. *El aprendizaje a lo largo de la vida (...)*. Pág. 43.

⁶⁵Op. Cit. Vargas y Barret. *El aprendizaje a lo largo de la vida (...)*. Pág. 43.

⁶⁶Aguilar, Jesús (2015). *Formación y desarrollo del concepto de justicia educativa en Argentina*. Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS), 2015, páginas 127 – 143.

agente articulador en la construcción de los Estados nacionales o, en su rol en los procesos de transición democrática postdictadura en la década de los 80' del siglo XX. Es ante este concepto de igualdad donde se ha circunscrito el término de justicia social en la educación, aunque tal como lo señala Bolívar (2011) en la actualidad, dicho concepto se ha tenido que resituar de un modo más complejo debido a factores como:

“(...) la desilusión ante las promesas incumplidas de la escolarización masiva, nuevas formas de exclusión social, las insuficiencias de las prácticas compensatorias, las demandas de reconocimiento de las identidades y las diferencias, la individualización, etc.⁶⁷”.

A su vez, Aguilar (2015) da cuenta que a partir de los años noventa se instaura el concepto de equidad, inmerso en debates sobre el rol y la intervención del Estado en el ámbito educativo, pues ya el mercado se está configurando con un papel importante como agente dinamizador en todos los ámbitos de la sociedad:

“(...) entonces adquirieron plena fuerza los discursos de ‘la reforma’ orientada al mercado: privatización, desregulación, descentralización, la flexibilización de las leyes de protección laboral e incentivos económicos (...) favoreció el protagonismo del Banco Mundial y otros organismos internacionales⁶⁸”.

En consecuencia, esto provoca que a inicios del siglo XXI, el concepto de Justicia Educativa esté asociado directamente con los problemas sociales derivados de la pobreza, desempleo y desigualdad, debido a las fallas en las políticas públicas para resolver dichas problemáticas relacionadas con las condiciones de vida de las personas y la emergencia de nuevas desigualdades ligadas a la educación. Asimismo, Velada; Rivas & Mezzadra⁶⁹ (2011), enfatizan que el concepto está íntimamente vinculado con las condiciones de vida de las personas y sus familias, entendiéndose que mientras más amplias son estas desigualdades sociales, las

⁶⁷ Bolívar, Antonio (2012). *Justicia social y equidad escolar. Una revisión actual*. Revista Internacional de educación para la Justicia Social (RIEJS), 9 – 45. Pág.11. Consultado el 19 de julio de 2020. Disponible en <http://www.rinace.net/riejs/numeros/vol1-num1/RIEJS%201,1.pdf>

⁶⁸Op. Cit. Aguilar, Jesús (2015). *Formación y desarrollo del concepto de justicia (...)*. Pág.133.

⁶⁹ Velada, Cecilia; Rivas, Axel & Mezzadra, Florencia (2011). *La construcción de la justicia educativa. Criterios de redistribución y reconocimiento para la educación argentina*. CIPPEC – UNICEF – Embajada de Finlandia, Buenos Aires.

posibilidades de construcción de Justicia Educativa quedan mucho más limitadas. Así pues, la precarización de la vida, la segregación territorial, la pobreza en todas sus dimensiones y la fragmentación social son factores decisivos para comprender el impacto del concepto de justicia y también la necesidad de ejercerla. La Educación, por lo tanto, no sólo debe contribuir a que los sujetos aprendan sobre ciertos contenidos y disciplinas en las diversas instituciones que despliega el sistema educativo, sino que también debe contribuir a la creación de sociedades más justas.

Nuevamente emerge la crítica hacia la acción del Estado y a su rol en la sociedad actual, frente a los derroteros de justicia quedando en evidencia su fragilidad:

“En primer lugar, el debilitamiento del Estado en su función de regulador de las dinámicas sociales y económicas, y como promotor del bienestar social. Permeado por intereses cada vez más alejados del bien común, el Estado fue perdiendo legitimidad y eficacia en forma proporcional al avance del principio de subsidiariedad, la trasgresión de la ley (...)⁷⁰”

Asimismo, en el plano nacional Ferrada (2018) plantea que para comprender el concepto de Justicia Educativa, es imperativo entender cómo se sitúa Chile hoy, en términos de índices de desigualdades:

⁷⁰Op. Cit. Velada, Cecilia; Et. Al. (2011). *La construcción de la justicia educativa (...)*. Pág. 32.

“(…) a) los indicadores de desigualdad socioeconómica (coeficiente Gini 0.505), lo ubican en el lugar 14 a nivel mundial, en el número 1 entre los países OCDE y en el sexto a nivel latinoamericano (…)”⁷¹.

La autora detalla que Chile dentro del ámbito educativo se constituye con las siguientes características:

Tabla 2. *La desigualdad educativa en Chile*

a) Es uno de los 11 países miembros de la OCDE donde la situación económica del alumnado tiene más impacto en su rendimiento escolar.
b) Cuenta con un sistema escolar altamente estratificado por grupo socioeconómico, colegios privados y pagados por las familias del grupo socioeconómico alto; colegios subvencionados financiados en parte por el Estado y en medida variable por las familias, para el grupo socioeconómico medio; y colegios municipales (públicos) para el grupo socioeconómico bajo, trayendo como consecuencia una estratificación del rendimiento académico de los escolares que se correlaciona en forma directa con el grupo socioeconómico al que pertenecen, siendo notoriamente mejores en aquellos del primer grupo, medianos en el segundo y bajos en el tercero.
c) Esta estratificación social también se expresa en que existe un deterioro de la convivencia escolar en escuelas municipales que atienden a la población más empobrecida, y una mejora en aquellas que atienden al grupo medio y alto.
d) Si bien en el país se reconocen nueve pueblos indígenas, ofrece notoria desigualdad educativa a escolares provenientes de estos pueblos, en cuanto a acceso, mantención, rendimiento académico y continuidad de estudios, respecto de aquellos que no lo son.
e) Diferencias de género que también se expresan en notorias desigualdades entre hombres y mujeres en edad escolar respecto a la autoestima académica y motivación escolar a favor de las mujeres, a la participación y formación ciudadana a favor de los hombres, a los hábitos de vida activa a favor de los hombres, y a los hábitos alimentarios a favor de las mujeres

Fuente: Ferrada, Donatila (2018). La igualdad de oportunidades en Chile (...) Pág. 20.

⁷¹ Ferrada, Donatila (2018). La igualdad de oportunidades en Chile. Opciones y consecuencias para la educación. En Ferrada, D. (Ed.), *Políticas educativas y su impacto en las comunidades. Investigación en educación para la justicia social* (pp. 19-40). Talca, Chile: Ediciones UCM. Pág.19.

Diversos autores plantean que la construcción de Justicia Educativa se debe hacer a partir de principios que permitan establecer un modelo para la acción de manera concreta, en consonancia con la política educativa. Entre estos principios encontramos (Velada, C; Et.al., 2011):

- *Comprender la educación como un derecho humano.* Entendiendo que la educación tiene su base en el principio de igualdad para todos, se opone, por tanto a la concepción de educación de mercado. En rigor la consideración de la educación como derecho humano, da cuenta de lo que Magendzo⁷² (2004) denomina “noción de ciudadanía social” reconociendo a las personas como sujetos ciudadanos de derechos y deberes. Se otorga explícitamente una conciencia de derechos abriendo un tránsito para entenderlos desde el ejercicio efectivo de éstos, pero también hacia su exigibilidad, relevando el carácter dinámico de la acción ciudadana en su relación con el poder y las respuestas que las estructuras políticas dan a las necesidades y requerimientos de la sociedad, pero a su vez en cómo se constituyen los procesos de empoderamiento y distribución del poder ciudadano. En ese sentido, fundar una concepción de justicia educativa desde los derechos humanos es articular reivindicaciones desde las distintas subjetividades para ampliar posibilidades de aprendizaje durante toda la vida.

- *Situar a los sectores populares en el centro del sistema educativo.* Para ejercer Justicia Educativa, el sistema en su conjunto debe otorgar un lugar central a los sectores populares por encontrarse en desventaja en el escenario socioeconómico y educativo y realizar: “(...) una revisión profunda de la matriz del sistema educativo y de las políticas compensatorias (...)”⁷³. Este cambio pasa esencialmente por: a) transformar la noción que se tiene de todos los beneficiarios de la educación, esto es, entender a quiénes son parte del sistema como sujetos de derecho, en su diversidad, y por lo tanto, buscar

⁷² Magendzo, Abraham. “De miradas y mensajes a la educación en Derechos Humanos”. Presentación del libro. LOM Ediciones. Santiago, Chile. 2004.

⁷³ Op. Cit. Velada, Cecilia; Et. Al. (2011). *La construcción de la justicia educativa (...)*. Pág. 59.

fortalecer su autodeterminación, sin exclusiones. Particularmente, ver a los sectores populares, no como “sujetos de necesidad o dependencia”, sino como sujetos que mediante la educación pueden transformar la realidad; y 2) diseñar e implementar políticas educativas que efectivamente modifiquen los factores estructurales que explican y/o reproducen el fracaso escolar de estudiantes de sectores más postergados y excluidos, transformando concepciones, prácticas y gestiones pedagógicas, el curriculum y dispositivos clásicos de regulación de los aprendizajes, ya que:

“(…) mientras la escuela perpetúe sus prácticas implícita o explícitamente discriminatorias, mientras los alumnos pertenecientes a las familias más postergadas sigan siendo percibidos como inferiores, excluidos o sencillamente invisibles, será imposible avanzar en la construcción de la justicia educativa⁷⁴”.

La EPJA se ha ido configurando como un espacio-modalidad que ha entendido la vulneración permanente de los derechos de los estudiantes, convirtiéndose como uno de los argumentos centrales para la búsqueda de justicia de los más postergados de la sociedad (Cortés, 2020)⁷⁵.

- *Combinar las dos dimensiones de la justicia: redistribución y reconocimiento.* Cuando se plantea o exige construir Justicia Educativa, se habla sobre la base de la existencia de una serie de injusticias o patrones de injusticias que están enraizados en la estructura social y/o cultural y que por lo tanto, es necesario generar formas de revertir el estado de las cosas. En ese sentido, dentro de la filosofía política existen dos dimensiones centrales de la justicia (Velada, C. Et.al., 2011): la redistribución y el reconocimiento. La primera ligada principalmente a la estructura económica de la sociedad, es decir, cómo desde la redistribución de los recursos y riquezas producidas por ésta, se pueden generar mejores condiciones materiales en la población y mucho más igualitarias; y la segunda vinculada al plano simbólico y cultural, entendiendo

⁷⁴ Op. Cit. Velada, Cecilia; Et. Al. (2011). *La construcción de la justicia educativa (...)*. Pág. 60.

⁷⁵ Cortés, Liliana; Et. Al. (2020) “Desafíos de la política pública en torno a la desescolarización y la exclusión educativa en Chile” en “Horizontes y propuestas para transformar el sistema educativo chileno”. Ediciones Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. Santiago de Chile.

cómo desde el reconocimiento concreto de ciertos grupos, agentes o actores sociales que históricamente han estado marginados respecto de otros, se pueden progresivamente eliminar las discriminaciones por las diferencias que han estado establecidas desde el orden social, bajo patrones institucionalizados de exclusión de distinto origen. Esclareciendo esta distinción, los autores plantean que ambas dimensiones deben ser constitutivas de la exigencia y construcción de justicia, pues no son excluyentes: “(...) *ambas dimensiones se encuentran siempre presentes en todo problema de justicia e interactúan influyéndose mutuamente*⁷⁶”. Construir Justicia Educativa entonces, requiere eliminar estigmatizaciones, desvalorizaciones y exclusiones de estudiantes con determinados orígenes sujetos de la dominación simbólica, dado que:

*“(...) el sistema educativo tiende a subordinar a los sectores populares y a ciertos grupos específicos – alumnos con necesidades especiales, los niños en situación de calle, las poblaciones originarias o los inmigrantes-, al negarles la posibilidad de participar en toda su potencialidad en la vida escolar*⁷⁷”.

- *Habilitar las capacidades de los sujetos para actuar.* En concordancia con los principios anteriores, el enfoque de capacidades pone en el centro a los sujetos de aprendizaje, sin exclusiones, es decir, potenciar las capacidades de todos y cada uno para actuar en libertad y en diversas esferas de la vida social y no centrarse en sus condiciones socioeconómicas o en concepciones utilitaristas de la Justicia Educativa, las que ponen el foco en la entrega de contenidos dando cuenta que los resultados de aprendizaje son un fin en sí mismo, sin procurar su efectiva aplicación a la vida real. Es en el fondo poner en cuestionamiento los objetivos del sistema educativo en perspectivas de los sujetos, y reflexionar sobre cuáles son las formas que tiene éste de formar capacidades para la acción social, es decir, ¿qué significa estudiar? ¿qué significa tener conocimientos? ¿para qué? Las miradas estarían puesta en

⁷⁶ Op. Cit. Velada, Cecilia; Et. Al. (2011). *La construcción de la justicia educativa (...)*. Pág. 63.

⁷⁷ Op. Cit. Velada, Cecilia; Et. Al. (2011). *La construcción de la justicia educativa (...)*. Pág. 64.

entender qué tan capaz es el sistema educativo de propiciar procesos pedagógicos que transformen a las/os estudiantes en sujetos de acción.

De esta manera, la correlación que existe entre EPJA y justicia educativa se articula fundamentalmente en que esta modalidad ha creado procesos de construcción de sentido permaneciendo como un espacio referente de igualdad:

“La Educación de Personas Jóvenes y Adultas (EPJA) establece un escenario de conversación donde los discursos, las palabras, los significados, las formas físicas de la expresión a través del cuerpo adquieren un carácter propio y culturalmente consolidado y situado. Se habla de sí mismo, desde la memoria guardada e instalada en los territorios sociales, naturales, espirituales y corporales⁷⁸”.

⁷⁸ Williamson, Guillermo; Nogueira, Adriano (2018). “Conocimiento técnico y conocimiento popular: una conversación educativa”. En: J. Osorio (Ed.), “Freire entre nos. A 50 años de Pedagogía del Oprimido”. Nueva Mirada Ediciones, La Serena, Chile. Pág. 23.

CAPÍTULO IV

METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

El siguiente apartado tiene como propósito describir el proceso metodológico en que se desarrollan los análisis de discursos de los participantes de la investigación.

4.1 Metodología de estudio

Como hemos mencionado en los capítulos anteriores, la EPJA ha tenido dinámicas propias de transformación y adaptación, y fundamentalmente en América Latina, marcadas por notorios cambios paradigmáticos en torno a sus finalidades, y donde nuevamente se ven tensionadas en la actualidad. En ese sentido, la disponibilidad de la EPJA está limitada en gran medida a una función compensatoria, lo que devela un sentido principalmente reproductivo de la Educación para jóvenes y adultos, trazando una distancia con su función para la autonomía de los sujetos. No obstante, como hemos constatado, existen referentes que tensionan estas concepciones dominantes como es el caso de Aprendizaje a lo Largo de la Vida, Educación en Derechos Humanos y Justicia Educativa abriendo un amplio campo de posibilidades para una EPJA con una visión transformadora de los aprendizajes y que contribuya a la construcción de ciudadanías activas y mayores niveles de justicia educativa. Para esto creemos que es relevante conocer e investigar cuál es el estado de estos referentes en nuestra realidad local, y más aún, desde los propios actores que forman parte de la modalidad.

En esa línea, la investigación realizada se enmarca dentro del enfoque cualitativo. Interesa dar cuenta de las perspectivas y significados sobre Aprendizaje, Derechos Humanos y Justicia Educativa que evidencian docentes y estudiantes en el contexto de Educación de Personas Jóvenes y Adultas de un liceo de la comuna de Valparaíso, teniendo como base el discurso elaborado por las y los

entrevistadas/os. El estudio se centra en recoger información pertinente de los propios actores, ya que: “(...) *nos conciernen casos (participantes, personas, organizaciones, eventos, animales, hechos, etc.) que nos ayuden a entender el fenómeno de estudio y a responder a las preguntas de investigación*”⁷⁹. Como todo estudio cualitativo “(...) *se orienta a profundizar casos específicos y no a generalizar*”⁸⁰, por lo que en el análisis se hace cargo de lo que opinan y perciben los sujetos, es decir, sobre el descubrimiento de significados presentes en sus discursos.

El diseño del estudio es exploratorio descriptivo, abierto a los significados emergentes. Y desarrolla también, interpretaciones específicas de éstos de acuerdo a: “(...) *la realidad en su contexto natural, tal y como sucede, intentando sacar sentido de, o interpretar, los fenómenos de acuerdo con los significados que tienen para las personas implicadas*”⁸¹, para abrir mayores posibilidades de generar conocimiento.

4.1.1 Unidad de análisis

Para esta investigación la unidad de análisis⁸² corresponde a los significados sobre Aprendizaje, Derechos Humanos y Justicia Educativa que evidencian un grupo de docentes y estudiantes seleccionados como informantes claves en el contexto de EPJA de la ciudad de Valparaíso.

El lugar donde se realiza la investigación es en un centro de Educación de Adultos de jornada vespertina en un Liceo Emblemático de la ciudad de Valparaíso dependiente de la Corporación Municipal para el Desarrollo Social, donde se imparte educación básica, media y educación media de adultos en la modalidad humanista – científica.

⁷⁹ Hernández, R. Et. Al. (2010). *Metodología de la investigación*. Quinta edición. Mc Graw –Hill / Interamericana editores. México. Pág. 394.

⁸⁰Bernal, C. A. (2006). *Metodologías de Investigación*. México: Pearson Educación. p.116.

⁸¹Rodríguez, G., Gil, J., & García, E. (1999). *Metodología de Investigación*. Segunda edición. Málaga, España: Aljibe. p.32.

⁸²Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2006). *Metodología de Investigación*. Cuarta edición. México, México: Mc. Graw-Hill Interamericana. p.409.

Tabla 3. Caracterización establecimiento participante

Nombre de la institución	Ubicación	Matrícula general	Matrícula EPJA	Niveles	Cursos por nivel
Liceo Eduardo de la Barra	Avenida Colón #2184	1.303 estudiantes	90 estudiantes	Primer nivel: 1° y 2° medio	Primer nivel: 1 curso
				Segundo nivel: 3° y 4° medio	Segundo nivel: 2 cursos

Fuente de la tabla: Liceo Eduardo de la Barra.

El liceo es parte elemental de la historia de la educación de nuestro país, pues desde su fundación en el año 1862 emergió como un espacio para la construcción de conocimiento y ciudadanía:

“(…) una institución educativa pública de carácter laico y republicano que no sólo se proyectara a estudios superiores, sino que también fuese capaz de reproducir culturalmente a la sociedad conforme a los principios liberales⁸³”.

Luego de 88 años de existencia, específicamente en la actualidad el Proyecto Educativo Institucional del Liceo denomina a la modalidad de Adulto como “Tercera Jornada” teniendo como misión:

“(…) brindar la oportunidad a sus alumnos adultos, adultos sociales y jóvenes que por diferentes motivos no terminaron su enseñanza diurna; adquirir y fortalecer conocimiento y habilidades que les permitan responder mejor a los requerimientos del mundo de hoy, tanto en la vida cotidiana como en el trabajo, desarrollando estrategias y orientadas a servir de apoyo y auxilio⁸⁴”.

En rigor, la modalidad considera siete docentes, uno para cada asignatura impartida, liderada por una Unidad Técnica Andragógica y con subsectores como Gestión y Control de Subvenciones, Laboratorios y sala de Computación, Paradoxcencia de Sector y Portería. Las y los estudiantes cuentan con una colación diaria que provee la JUNAEB entregada previamente a comenzar las clases.

⁸³ Proyecto Educativo Institucional Liceo Eduardo de la Barra “Tradición académica y ciudadanía activa para la transformación social. Valparaíso, 2018. Consultado el 20 de mayo de 2020: <http://www.fs.mineduc.cl/Archivos/infoescuelas/documentos/1515/ProyectoEducativo1515.pdf>

⁸⁴ Op. Cit. Proyecto Educativo Institucional Liceo Eduardo de la Barra (...) Consultado el 20 de mayo de 2020: <http://www.fs.mineduc.cl/Archivos/infoescuelas/documentos/1515/ProyectoEducativo1515.pdf>

4.1.2 Docentes y estudiantes participantes

De acuerdo a los objetivos de la investigación, para realizar los análisis de las perspectivas de los sujetos se establecieron los siguientes criterios de selección:

- Mujeres y hombres docentes de distintas asignaturas impartidas en la jornada de educación de adultos del Liceo.
- Estudiantes regulares de la jornada de educación de adultos del Liceo.

Tabla 4. *Caracterización de participantes*

Cantidad de participantes	Condición	Disponibilidad	Edad
1	Profesora	100%	47
2	Profesora	100%	35
3	Profesor	100%	60
4	Estudiante mujer	100%	19
5	Estudiante mujer	100%	18
6	Estudiante hombre	100%	40
7	Estudiante hombre	100%	25

Fuente: Elaboración propia

4.2 Técnicas para recoger información

4.2.1 Entrevista semiestructurada

Teniendo en cuenta el diseño cualitativo de este estudio y sus objetivos, lo conveniente fue aplicar la herramienta de entrevista semiestructurada, ya que permite que “(...) *los sujetos entrevistados expresen sus puntos de vista en una situación de entrevista diseñada de manera relativamente abierta*⁸⁵”. El propósito es precisamente la búsqueda de los significados sociales y dimensiones simbólicas para comprender dichas perspectivas desde sus experiencias. De acuerdo a este tipo de entrevista, la flexibilidad es relevante, ya que permite

⁸⁵ Flick, Uwe. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa*. Segunda edición. Ediciones Morata. Madrid, España. Pág. 89.

enormes posibilidades de adaptarse al relato de los sujetos. En este caso la construcción de la entrevista semiestructurada estuvo regida por un guión de entrevistas (Flick, 2007), organizado en ítems, el que tuvo como propósito abordar los significados de Aprendizaje a lo Largo de la Vida, Educación en Derechos Humanos y Justicia Educativa lo que condujo a estructurar los siguientes ejes temáticos para el paquete de preguntas:

- a) Aprendizaje en el contexto de EPJA y realidad social.
- b) Educación en Derechos Humanos y Justicia Educativa en contexto de EPJA.

El guión se estructuró en función de los participantes, por lo que en cada ítem se diseñaron preguntas para docentes y estudiantes. Cada pregunta tiene un propósito en relación a los objetivos de la investigación (visiones, sentidos, relaciones, diferencias, expectativas, etc.).

Tabla 5. *Ítems de preguntas*

N°	Ítem	Docentes	Estudiantes
I	Visiones sobre el aprendizaje	7	5
II	Relaciones entre Aprendizaje y realidad social y perspectivas de futuro	3	3
III	Relaciones entre DDHH, Justicia Social y EPJA	6	6
IV	Relaciones entre DDHH, Justicia Social, Política y EPJA	3	3
Total de preguntas		19	17

Fuente: Elaboración propia

El instrumento fue sometido a un proceso de validación con otro profesional experto en EPJA para confirmar su congruencia y su relación con la información prevista a recabar de acuerdo a los objetivos. La revisión permitió realizar algunos ajustes para su aplicación. Dentro de éstos se consideraron algunas precisiones en las preguntas por actores informantes tales como:

Tabla 6. *Ajustes de preguntas*

ITEM I	Ajustes	Preguntas docentes	Preguntas estudiantes
Visiones sobre Aprendizaje	Incorporar una pregunta para conocer la visión de Enseñanza en los docentes	1. ¿Qué es aprender? 2. ¿Qué es enseñar?	1. ¿Qué es aprender?
	Incorporar a docentes una pregunta para conocer cuál es la identidad de un profesor en la EPJA	3. ¿Qué elementos son característicos para definir la identidad de un profesor en la Educación de Adultos? Nombre y describa al menos 4 elementos.	

4.2.2 Condiciones para la aplicación de las entrevistas

Las entrevistas se realizaron en el establecimiento educacional, lugar de trabajo de los docentes. Su desarrollo se dio en condiciones normales teniendo como promedio de duración 60 minutos. En dos ocasiones hubo interrupciones y se debió pausar por varios minutos: la primera por motivo de ensayo de la banda instrumental escolar de la jornada diurna, y la segunda debido al ingreso de estudiantes de la jornada diurna en proceso de “toma” del establecimiento, determinada por su asamblea para adherir al paro docente del año 2019. En la aplicación se reservaron la identidad de las/os docentes y estudiantes, señalando con la letra “P” a profesoras/es y con la letra “E” a estudiantes. Esto queda expresado en el siguiente cuadro:

Tabla 7. *Resumen de entrevistas*

Entrevista	Rol	Sexo	Asignatura	Nivel *
P1	Profesora	Femenino	Ciencias	Segundo
P2	Profesora	Femenino	Lenguaje	Primer
P3	Profesor	Masculino	Matemática	Segundo
E1	Estudiante	Femenino	N/A**	Primer
E2	Estudiante	Masculino	N/A	Primer
E3	Estudiante	Masculino	N/A	Segundo
E4	Estudiante	Femenino	N/A	Segundo

**No Aplica

Fuente: Elaboración propia.

4.3 Análisis de contenidos

Tras el proceso de trabajo de campo se realizó la transcripción para generar un ordenamiento de la información recolectada: *“En la recolección de datos, la acción esencial consiste en que recibimos datos no estructurados, a los cuales nosotros les damos estructura⁸⁶”*.

4.3.1 Levantamiento de categorías

Una vez estructurados los relatos de los participantes, se realizó un ordenamiento de la información por unidades temáticas y de acuerdo a los participantes; Docentes-Estudiantes iniciando una primera lectura de los textos dando paso a un proceso de decodificación para luego destacar y resignificar las ideas, conceptos, argumentos, y en definitiva representaciones de los docentes y estudiantes.

“La interpretación de los datos es el centro del procedimiento empírico (...). La interpretación de textos sirve para desarrollar la teoría y al mismo tiempo es la base para la decisión sobre qué datos adicionales deben recogerse⁸⁷”.

Para efectos de esta investigación, nos aproximaremos a los significados y perspectivas de los sujetos participantes a través de las siguientes dimensiones:

Tabla 8. Dimensiones del análisis

Dimensión
1. Aprendizaje
2. Derechos Humanos – Justicia Educativa

Fuente: Elaboración propia.

⁸⁶ Op. Cit. Hernández, Et. Al. *Metodología de Investigación*. (...) Pág. 439.

⁸⁷ Op. Cit. Flick. *Introducción a la investigación cualitativa*. (...) Pág. 180.

Como hemos constatado los referentes actuales en torno al Aprendizaje en la EPJA impulsan su sentido transformador y promueven el desarrollo del ser humano a lo largo de toda la vida pretendiendo abrir mayores posibilidades y campos de acción del ser, hacer y vivir en la realidad social. Pérez⁸⁸ (2008) enfatiza que la escuela contemporánea debe facilitar/estimular la participación activa y crítica para una convivencia democrática de aprendizaje.

A su vez, desde los Derechos Humanos y la Justicia Educativa entendidos como una construcción socio – histórica e incorporados como referentes ético/políticos indisociables en la complejidad de las sociedades modernas su función garante es imperativa para la convivencia social, el resguardo de los principios democráticos y la reivindicación de los sujetos históricamente postergados. En este sentido Magendzo⁸⁹ (2014) acentúa el compromiso de la Educación en DD.HH. con la Justicia Social, pues esta debe contribuir tanto a la democratización y transformación social como a la emancipación de los sujetos.

A partir de estas dimensiones el proceso de levantamiento de categorías se realiza utilizando los criterios de pertinencia, intensidad y frecuencia en los textos (análisis del contenido) para una selección de aquellos elementos considerados relevantes para el análisis:

“(...) la categorización en este procedimiento se refiere al resumen de estos conceptos en conceptos genéricos y a la elaboración de las relaciones entre los conceptos y los conceptos genéricos, o las categorías y los conceptos superiores. El desarrollo de la teoría implica la formulación de redes de categorías o conceptos y las relaciones entre ellos⁹⁰”.

Luego del amplio abanico de tópicos, el análisis categorial se desarrolla continuando con un proceso de confrontación y diferenciación de las categorías emergentes para seleccionarlas y ordenarlas dentro de las dimensiones establecidas.

⁸⁸Pérez Gómez, Ángel; Gimeno Sacristán, José (2008). *Comprender y transformar la enseñanza*. Ediciones Morata, S. L.

⁸⁹Magendzo, Abraham (2014). *La educación en derechos humanos y la justicia social en educación*. En: Ana María Rodino, Et. Al. (Orgs.), *Cultura e educacao em direitos humanos na América Latina*, Editora da UFPB. Brasil.

⁹⁰Op. Cit. Flick. *Introducción a la investigación cualitativa*. (...) Pág. 193.

“Categorizar datos implica realizar un juicio, valorar si determinadas unidades pueden o no ser incluidas bajo un determinado código, y tomar decisiones al respecto; (...)”⁹¹.

Tabla 9. Dimensiones y ámbitos del análisis

Dimensión	Ámbitos
Aprendizaje	Visiones del Aprendizaje
	Relaciones entre Aprendizajes y realidad social
Derechos Humanos y Justicia Educativa	Visiones de los DDHH y Justicia social
	Relaciones entre DDHH – Justicia Social y EPJA
	Relaciones entre DDHH – Justicia Social – Política y EPJA

Fuente: Elaboración propia.

⁹¹ Rodríguez, Et. Al. *Metodología de la Investigación Cualitativa*. Pág. 210.

4.3.2 Categorías emergentes

Las categorías emergentes se organizaron en una tabla de acuerdo a ámbitos, dimensiones y frecuencias, la cual se presenta a continuación:

Tabla 10. *Categorías emergentes en dimensión Aprendizaje en relatos de docentes.*

RELATOS Y PERSPECTIVAS DOCENTES EN CONTEXTO DE EPJA		
	1. ÁMBITO: VISIONES DEL APRENDIZAJE	2. ÁMBITO: RELACIONES ENTRE APRENDIZAJE Y REALIDAD SOCIAL
	CATEGORÍAS EMERGENTES	
DIMENSIÓN APRENDIZAJE	3.5. Enseñanza/aprendizaje como reproducción – transmisión	2.1 Tensión entre currículum/realidad social
	1.1.1 Aprendizaje como adquisición de conocimientos/competencias (2)	2.1.1 Los aprendizajes y la acción docente para la reivindicación de los sujetos. (2)
	1.1.2 Desarrollo de habilidades cognitivas para la vida(2)	2.1.2 el diálogo como vehículo entre aprendizajes y las propias realidades. (1)
	1.1.3 Enseñanza como asimilación de conocimientos (visión técnica/curriculista) (4)	2.2 Valor utilitario de los aprendizajes
	1.2 Enseñanza/aprendizaje partir de las experiencias	2.3 Consciencia y expectativas docentes(2)
	1.2.1 Aprendizajes como desarrollo de habilidades para la vida (1)	2.3.1 Transformación del sujeto (consciencia de los aprendizajes para la inserción a la sociedad perfilando mejores condiciones económicas) (3)
	1.2.2 Aprendizaje como proceso experiencial vital (1)	2.3.2 Transformación del núcleo familiar (concepción de la educación como medio para mejores condiciones socioeconómicas) (2)
	1.2.3 Aprendizaje como experiencia comunitaria (1)	2.3.3 Aprendizajes para las competencias laborales (función económica – la EPJA a disposición de las exigencias económicas) (5)
	1.2.4 La enseñanza como traspaso de experiencias (2)	2.4 Posibilidades para la ciudadanía (3)
	1.2.5 Como formación desde la experiencia de vida (2) (apertura del sentido de “experiencia”)	
	1.2.6 Relevancia de la experiencia (1)	
	1.2.6 Aprendizaje vinculado con lo ético (1)	
	1.3 Enseñanza/aprendizaje como horizontalidad (entre adultos)	
	1.3.1 Aprendizaje recíproco	
	1.3.1.1 Aprendizaje compartido (3) (intenciones – riquezas – consciencia)	
1.3.1.2 Como retroalimentación (transmisión de información) (1)		

<p>1.3.2 Fundamentos (comprensión) de la horizontalidad como constitutiva de la EPJA (2)</p> <p>1.3.3 La heterogeneidad de los sujetos como constituyentes de la EPJA (3) (reconocimiento – particularidades – dinámicas)</p> <p>1.3.4 Vinculación del docente desde los afectos (sentido de los aprendizajes) (2)</p> <p>1.3.5 Relaciones basadas en el reconocimiento de los sujetos (3)</p> <p>1.3.6 Cómo pensar la EPJA (consciencia/reflexión) (1)</p> <p>1.4 Enseñanza/aprendizaje como formación – aproximaciones hacia la transformación</p> <p>1.4.1 Aprendizajes a disposición de la realidad social (2) (función reflexiva/social)</p> <p>1.4.2 Aprendizajes para la transformación de sujetos y de la realidad (1) (la EPJA – docentes como dispositivo de adaptación a la sociedad – individualización – visibilizar para la adaptación)</p> <p>1.4.3 Impacto de la realidad de los estudiantes en los aprendizajes (3)</p> <p>1.4.4 Valoración de los estudiantes</p> <p>1.4.4.1 Autonomía de los estudiantes (compromiso con la EPJA) (3)</p> <p>1.4.4.2 Comprensión de los estudiantes como sujetos en proceso de autovaloración (2)</p> <p>1.5 Enseñanza/aprendizaje y la preponderancia de la labor docente</p> <p>1.5.1 Rol del ejercicio docente para los aprendizajes</p> <p>1.5.1.1 Consciencia de los aprendizajes con la realidad (2) (problematiza curriculum)</p> <p>1.5.1.2 Rol docente como apoyo y guía (5) (empatía – control – marcos de acción docente)</p> <p>1.5.1.3 Docente como referente (2) (de esfuerzo – de conocimiento)</p> <p>1.5.2 Percepciones del rol docente en la EPJA(condiciones docentes para el aprendizaje – pauperización – crítica al curriculum) (4)</p> <p>1.5.3 Promoción de la práctica de valores para la vida (2)</p>	
---	--

Tabla 11. Categorías emergentes en dimensión DD.HH. y Justicia educativa en relatos de docentes

RELATOS Y PERSPECTIVAS DOCENTES EN CONTEXTOS DE EPJA			
	1.ÁMBITO: VISIONES DE LOS DDHH Y JUSTICIAL SOCIAL	2.AMBITO: RELACIONES ENTRE DDHH – JUSTICIA Y EPJA	3.AMBITO: RELACIONES ENTRE DDHH – JUSTICIA – POLÍTICA Y EPJA
	CATEGORÍAS EMERGENTES		
DIMENSIÓN DDHH Y JUSTICIA EDUCATIVA	<p>1.1 DDHH: condiciones mínimas de dignidad (4)</p> <p>1.2 DDHH como ejercicio de valores (enseñanza – ejercicio)</p> <p>1.1.1 Reconocimiento de valores compartidos (2)</p> <p>1.1.2 Enseñabilidad de los DDHH como ejemplificación (1)</p> <p>1.1.3 La EPJA como posibilidad experiencial de los DDHH. (1)</p> <p>1.3 DDHH: defensa para abrir posibilidades de acción</p> <p>1.3.1 La EPJA como fortalecedora de los DDHH (2)</p> <p>1.3.2 Rol del Estado (1)</p> <p>1.3.3 Defensa de los DDHH (2)</p> <p>1.4 Justicia social como igualdad</p> <p>1.4.1 Condiciones igualitarias (4)</p> <p>1.4.2 Justicia a partir de valores (1)</p> <p>1.4.3 Percepción de inexistencia de justicia (1)</p> <p>1.5 Justicia: expresión en lo educativo (2)</p>	<p>2.1 Enseñanza de los DDHH</p> <p>2.1.1 Importancias de su enseñanza (4)</p> <p>2.1.2 Enseñanza a partir de la práctica en el aula (como ejemplificaciones) (2)</p> <p>2.1.3 Enseñanza de los DDHH como correctivos de conductas (2)</p> <p>2.2 Consideraciones para el ejercicio de los DDHH</p> <p>2.2.1 Reconocimiento de violaciones a los DDHH de estudiantes (1)</p> <p>2.2.2 Reproducción de violaciones a DDHH (1)</p> <p>2.2.3 La labor docente como práctica pedagógica en DDHH (valores) (1)</p> <p>2.3 Relaciones DDHH – justicia social</p> <p>2.3.1 Contextos sociales como obstáculos (1) (vulnerabilidad social)</p> <p>2.3.2 DDHH como base para la justicia social (1)</p> <p>2.3.3 Derecho a educarse para la inserción al mundo (justicia como éxito) (1)</p> <p>2.4 EPJA y justicia educativa</p> <p>2.4.1 La práctica docente (consciencia) para la justicia (adecuación a particularidades cotidianas) (2)</p> <p>2.4.2 Tensión entre EPJA e injusticias sociales (a propósito de los impactos de la EPJA en las realidades de los estudiantes) (3)</p> <p>2.4.3 Valoración de la educación desde la justicia como mérito (1)</p>	<p>3.1 Política educativa</p> <p>3.1.1 Curriculum limitado (1)</p> <p>3.1.2 Formas de la acción educativa (3)</p> <p>3.1.3 Estado/política educativa – DDHH (2)</p> <p>3.2 La función docente garante de justicia</p> <p>3.2.1 Valoración de la EPJA y la acción docente (consciencia-acción) como generadora de justicia (4)</p> <p>3.3 Reproducción de desigualdades (justicia en la medida de lo posible) (2)</p> <p>3.4 Rol del Estado / Estado – mercado</p> <p>3.4.1 La política institucional como garante de la EPJA (1)</p> <p>3.4.2 Estado – Justicia redistributiva (3)</p> <p>3.4.3 Educación: derecho/mercancía (1)</p> <p>3.4.4 EPJA en deterioro (3)</p> <p>3.4.5 EPJA y su rol público (2)</p> <p>3.5 Crisis de utopía</p> <p>3.5.1 Desesperanza en la forma de hacer política (2) (institucional)</p> <p>3.5.2 Escuchar voces docentes (1)</p> <p>3.5.3 Crisis de utopía (2)</p> <p>3.5.4 Política de consensos(1)</p>

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 12. *Categorías emergentes en dimensión Aprendizaje en relatos de estudiantes*

RELATOS Y PERSPECTIVAS DE ESTUDIANTES EN CONTEXTO DE EPJA		
DIMENSION	APRENDIZAJE	
	1. ÁMBITO: VISIONES DEL APRENDIZAJE	2. ÁMBITO: RELACIONES ENTRE APRENDIZAJE Y REALIDAD SOCIAL
	CATEGORÍAS EMERGENTES	
	<p>1.1 Visión técnica del aprendizaje</p> <p>1.1.1 Como adquisición de conocimientos/información (4)</p> <p>1.1.2 Dinámicas escolarizantes (estudiante/profesor) (4)</p> <p>1.1.3 Como indagación y descubrimiento(2)</p> <p>1.2 A partir de la interacción y experiencias de vida (4)</p> <p>1.3 Expresión de valores (3) (diversidad – solidaridad – consciencia)</p> <p>1.4 Relaciones horizontales (entre adultos)</p> <p>1.4.1 Importancia del diálogo como base de la EPJA (3)</p> <p>1.4.2 Relevancia del factor etario en los aprendizajes (1)</p> <p>1.4.3 Conciencia del estudiante adulto sobre la EPJA (2)</p> <p>1.5 Consideraciones sobre la disposición al aprendizaje</p> <p>1.5.1 Buenas relaciones para el aprendizaje (3)</p> <p>1.5.2 Solidaridad entre compañeros (3)</p> <p>1.6 Figura docente como referente técnico/pedagógico</p> <p>1.6.1 El docente como un igual (1)</p> <p>1.6.2 El docente como guía/apoyo (3)</p> <p>1.6.3 Buena relaciones con los docentes (3)</p> <p>1.6.4 Percepción de la labor docente (3)</p>	<p>2.1 Reconocimiento de los aprendizajes para el desarrollo personal/familiar (4) (vínculos – impactos – proyecciones)</p> <p>2.2 Vínculos entre aprendizaje y la realidad social (3)</p> <p>2.3 Aprendizajes para lo laboral (exigencias económicas)</p> <p>2.4 Relación de los aprendizajes con la política institucional</p>

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 13. *Categorías emergentes en dimensión DD.HH. y Justicia Educativa en relatos de estudiantes*

RELATOS Y PERSPECTIVAS DOCENTES EN CONTEXTOS DE EPJA			
DIMENSION DDHH Y JUSTICIA EDUCATIVA	1. ÁMBITO: VISIONES DE LOS DDHH Y JUSTICIAL SOCIAL	2. ÁMBITO: RELACIONES ENTRE DDHH – JUSTICIA Y EPJA	3. ÁMBITO: RELACIONES ENTRE DDHH – JUSTICIA – POLÍTICA Y EPJA
	CATEGORÍAS EMERGENTES		
	<p>1.1 DDHH: entre la norma y los valores (son inherentes – se expresan en acciones) (3)</p> <p>1.2 Garantía de igualdad para el desarrollo humano</p> <p>1.2.1 Garantes del desarrollo humano</p> <p>1.2.2 Importancia de la educación como DDHH (3)</p> <p>1.3 Justicia social: entre la igualdad y la crisis</p> <p>1.3.1 Justicia como igualdad (2)</p> <p>1.3.2 Los sujetos como agentes de justicia (1)</p> <p>1.3.3 Justicia redistributiva (1)</p> <p>1.3.4 Crisis de justicia (2)</p>	<p>2.1 DDHH y enseñanza</p> <p>2.1.1 Valoración/efectos de su enseñanza (4)</p> <p>2.1.2 DDHH – memoria (1)</p> <p>2.2 Ejercicio de valores</p> <p>2.2.1 El respeto como expresión del ejercicio de los DDHH (3)</p> <p>2.2.2 Relación docente-estudiante (3)</p> <p>2.3 La EPJA como espacio de justicia</p> <p>2.3.1 Cambio en actitudes a partir de aprendizajes (3)</p> <p>2.3.2 Aprendizajes para la organización social (1)</p> <p>2.3.3 Justicia como valores (4)</p>	<p>3.1 Sobre la política educativa en la EPJA</p> <p>3.1.1 Importancia de los actores (4)</p> <p>3.2 Justicia y lo político en la EPJA</p> <p>3.2.1 La EPJA como espacio (político) para la igualdad (1)</p> <p>3.2.2 La organización comunitaria/social (local) como acto de justicia educativa (2)</p> <p>3.2.3 La EPJA como igualdad de oportunidades (2)</p> <p>3.3 Posibilidades de la EPJA</p> <p>3.3.1 Diálogo y participación como constituyentes (1)</p> <p>3.3.2 Crisis de utopía (2)</p>

Fuente: Elaboración propia.

CAPÍTULO V

ANÁLISIS DESCRIPTIVO Y EN PROFUNDIDAD

El siguiente capítulo tiene como objetivo analizar las perspectivas y los significados de Aprendizaje, Derechos Humanos y Justicia Educativa que poseen docentes y estudiantes en la realidad local en el contexto de Educación de Jóvenes y Adultos para reflexionar sobre los hallazgos y generar conocimiento relevante en el campo de la EPJA.

De acuerdo al ordenamiento de las categorías por dimensiones y ámbitos permitió que se desarrollaran las siguientes fases de análisis que se presentan en el siguiente apartado:

5.1 Fase descriptiva

En esta fase se describen las visiones predominantes que tienen los docentes y estudiantes en las dimensiones establecidas de acuerdo a la organización de los relatos y en base a los criterios antes señalados de frecuencia, pertinencia e intensidad.

5.1.1 Dimensión Aprendizaje en docentes

En la dimensión Aprendizaje la visión predominante fue vinculada principalmente con el reconocimiento de la situación de Enseñanza/Aprendizaje desde la horizontalidad como una característica constitutiva en la EPJA. Plantean que el Aprendizaje en estos contextos no es exclusivo de los estudiantes abriéndose a una visión igualitaria *entre adultos*, pues reconocen que los docentes también constantemente aprenden de ellos a partir de sus experiencias.

“(...) todos aprendemos y todos enseñamos. (...) yo no creo que la enseñanza sea particular de un profesor, porque yo creo que, yo he aprendido mucho de mis alumnos también”. P1

A su vez, relacionan los aprendizajes con la realidad social a partir del desarrollo de una *consciencia* para la inserción en la sociedad, perfilando mejores condiciones socioeconómicas, lo que abre un sentido de mayores expectativas dentro del ámbito familiar y laboral. Visión en la cual, se desarrolla una proyección de la propia vida de los educadores hacia la de sus estudiantes y con un sentido positivo:

“(...) uno entiende que cuando tú ya tienes familia, tienes hijos, y en un contexto de alta vulnerabilidad, o sea acá lo importante es que terminen de estudiar, más allá de que si [va] la nota, va un poco más allá de eso”. P2

“(...) han salido del subdesarrollo, y han encontrado buenos trabajos y ahora yo me doy cuenta, que ahora que estoy en la noche, que sí, que es verdad, porque el aprendizaje que logran, y la responsabilidad y el trato entre ellos es muy bueno, entonces, como se dice: van a caer paraos´ en cualquier trabajo. (...) puedo ver que para ellos se les presenta un futuro muy bueno, muy próspero”. P3

5.1.2 Dimensión Derechos Humanos y Justicia Social en docentes

En esta dimensión, los docentes tienen una visión predominante de los Derechos Humanos como condiciones mínimas de dignidad entendidas como inherentes a las personas, vale decir, la existencia del ser humano es, en tanto existe con derechos (como valores) que son iguales para todos. Contemplan una centralidad valórica relacionada con la dignidad.

“(...) la palabra respeto es como un principio de vida, entonces siento que los derechos humanos se centran en eso, el piso mínimo, desde donde yo parto tratando a un ser... es una condición finalmente, de respeto, de igualdad, te marca por ser persona”. P1

A su vez, la visión predominante de los docentes sobre la Justicia Social, es asociarla a condiciones igualitarias para todos en la sociedad. Proponen que ésta se entiende desde las relaciones sociales que se establecen entre los sujetos, ya que el vínculo, el trato, el contacto con el otro, es algo que construye al ser humano en sociedad, y por tanto, plantean que dichas relaciones tienen que estar

basadas en valores como la igualdad. Cuando existen desajustes en tales relaciones según los docentes, emerge la idea de justicia social como un referente, un marco de dignidad para garantizar los equilibrios en las condiciones sociales, las que deben ser igualitarias.

“(...) para mí es igualdad de condiciones. Igualdad de condiciones en salud, en educación, en derechos laborales, o sea para mí todo eso tiene que ver con la justicia social. P2

En el caso de las relaciones que establecen entre Derechos Humanos, Justicia Educativa y EPJA emerge como idea predominante la relevancia que adquiere la enseñanza de los DD.HH., no solo desde lo declarativo o normativo, sino desde los hechos, mediante situaciones que permitan atender sus expresiones su fomento y también sus vulneraciones según la realidad social para dar un tratamiento desde lo pedagógico como acto de justicia.

“(...) que se enseñe y se practique. Pero ¡ajo! Vuelvo a insistir. No como un concepto o definición, sino que como hechos, como hechos en sí”. P1

“(...) te pones a escuchar alguna experiencia, tú te das cuenta de lo vulnerado que ha sido muchas veces. De lo que los han pasado a llevar”. P2

Finalmente en torno a las relaciones entre Derechos Humanos, Justicia Educativa, Política y EPJA, si bien existen variados matices en las relaciones entre Educación y Política, predomina una identificación de esta última como institucionalidad, planteando que la EPJA es una oportunidad que entrega el Estado, como representativo de lo institucional (con un trasfondo crítico a la política educativa para la EPJA) y que los sujetos desde su independencia son quienes toman las decisiones para acceder a estos beneficios (ayuda a través del aprendizaje). Sin embargo a la par consideran que el Estado debe tener un rol más potente en perspectivas de justicia, ya que las condicionantes socioeconómicas de los estudiantes bloquean en gran medida los procesos educativos.

“(...) La política... lo que pasa es que igual hay que entender, que este es un sistema que es opcional, así está dado”. P2

“(...) lo que falta es que... no sé, se comenta, que aún hay alumnos que faltan a clases porque no tienen dinero para el pasaje para que puedan venir, entonces en ese sentido habría que indagar mucho más, y si es así, habría que hacerles un aporte”. P3

5.1.3 Dimensión Aprendizaje en estudiantes

En esta dimensión, la tendencia identificada en los estudiantes se vincula a una visión más técnica, pues asocian que el aprender es incorporar contenidos e información sobre algo que no se sabe o que fortalece algún conocimiento ya existente. La visión está mayoritariamente centrada en una posición receptiva de conocimientos y bajo lógicas escolarizantes en lo que Freire llamó una educación bancaria.

“Aprender es conocer algo que a lo mejor no sepa, aprender mucho más sobre eso, incorporar información que me den más fácil”. E1

“(...) como a las necesidades de un profesor. Una constante necesidad de alguien que esté, en constante apoyo”. E2

Asimismo, los estudiantes vinculan los aprendizajes desarrollados en la EPJA con la realidad social a partir de sus expectativas personales y familiares. Principalmente, son significados como un aporte potente en su devenir y para las posibilidades de desarrollo en la vida social, y por tanto en la situación de aprendizaje buscan relevar temas y situaciones que generen impacto en sus vidas.

“(...) la importancia que le doy a estudiar... A ver yo voy a ser mamá, entonces tuve que pasar de ver por mí misma, a ver por alguien más, entonces terminar mis estudios es lo más importante ahora (...) aprender me sirve mucho, porque yo le voy a enseñar cosas a él”. E1

5.1.4 Dimensión Derechos Humanos y Justicia Social en estudiantes

En esta dimensión la visión predominante de los estudiantes está dada por una aproximación a éstos como normas y de carácter universalista, donde se

establecen una serie de derechos que entregan mínimos para la existencia de los seres humanos. Transitan hacia una noción de principios que son inherentes al ser humano que se expresan en valores y acciones de orden individual (libertades individuales), los cuales están plasmados en estas normas para garantizar su cumplimiento.

“(...) los derechos humanos se podrían definir como una serie de normas en las que toda persona debería tener, valga la redundancia, el derecho de vivir dignamente”. E2

“(...) para mí los derechos humanos... es tener opinión, libertad para expresarse”. E4

A su vez, plantean una visión predominante de Justicia Social a partir del principio de igualdad, donde la primera se convierte en un referente que visibiliza los desequilibrios sociales y la presencia/ausencia de derechos. Sostienen que existe una crisis de justicia como referente de igualdad derivada de una constante vulneración de derechos en la sociedad.

“(...) la justicia... puede ser así como que se tienen que hacer cosas que busquen equilibrar las cosas, o sea que todos tengamos los mismos derechos”. E1

“(...) cuando hay cosas que son injustas, cuando en la tele muestran que roban o matan y nadie hace nada, hay gente que está libre”. E3

Con respecto a los significados otorgados a las relaciones entre Derechos Humanos, Justicia Educativa y EPJA, proponen esta última como un espacio de justicia, pues lo valoran como territorio de apertura, de libertad a partir de los aprendizajes que se pueden llegar a desarrollar como creación de vínculos y de expresión. En definitiva es la confluencia de las experiencias en el espacio de la EPJA donde se expresa la práctica de los derechos humanos.

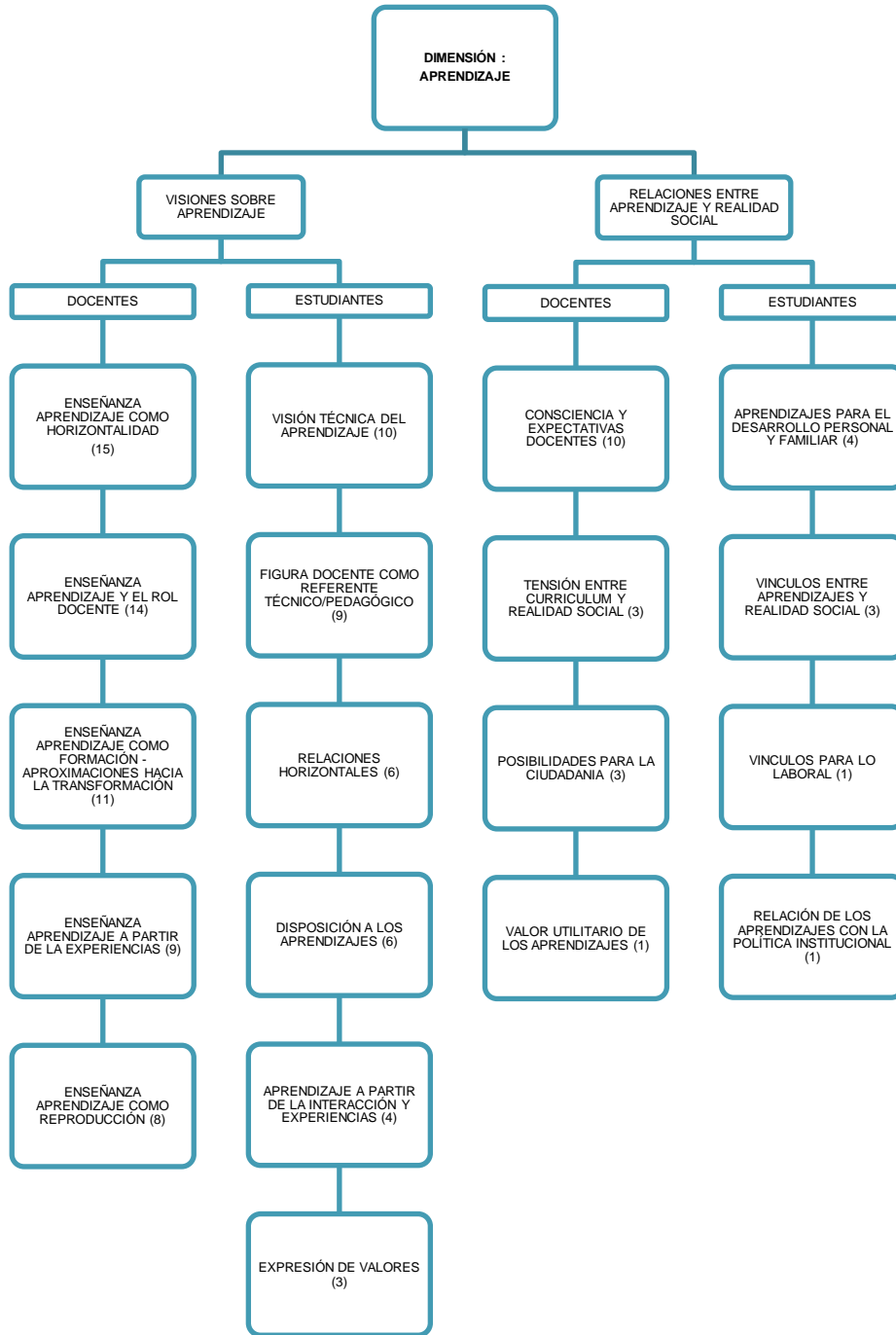
“(...) a ver sí, sí, porque como le dije con los derechos humanos uno adquiere valores, entonces no sé, ser más solidario, hace que uno se ponga o quiera ser más justo”. E4

Por último, los estudiantes relacionan los Derechos Humanos, la Justicia y la EPJA con la Política desde una noción institucional y a partir de esto, les asignan una importancia fundamental a los actores de la educación. La EPJA es un todo (sistema) que está compuesto por muchos actores con funciones determinadas, y que tanto docentes, funcionarios, estudiantes como el Estado deben fortalecer la modalidad, aunque no explicitan con precisión las relaciones entre estos referentes en la EPJA.

“(...) creo que depende de todos al final. O sea los profes, los inspectores, y todos... pero igual nosotros mismos”. E3

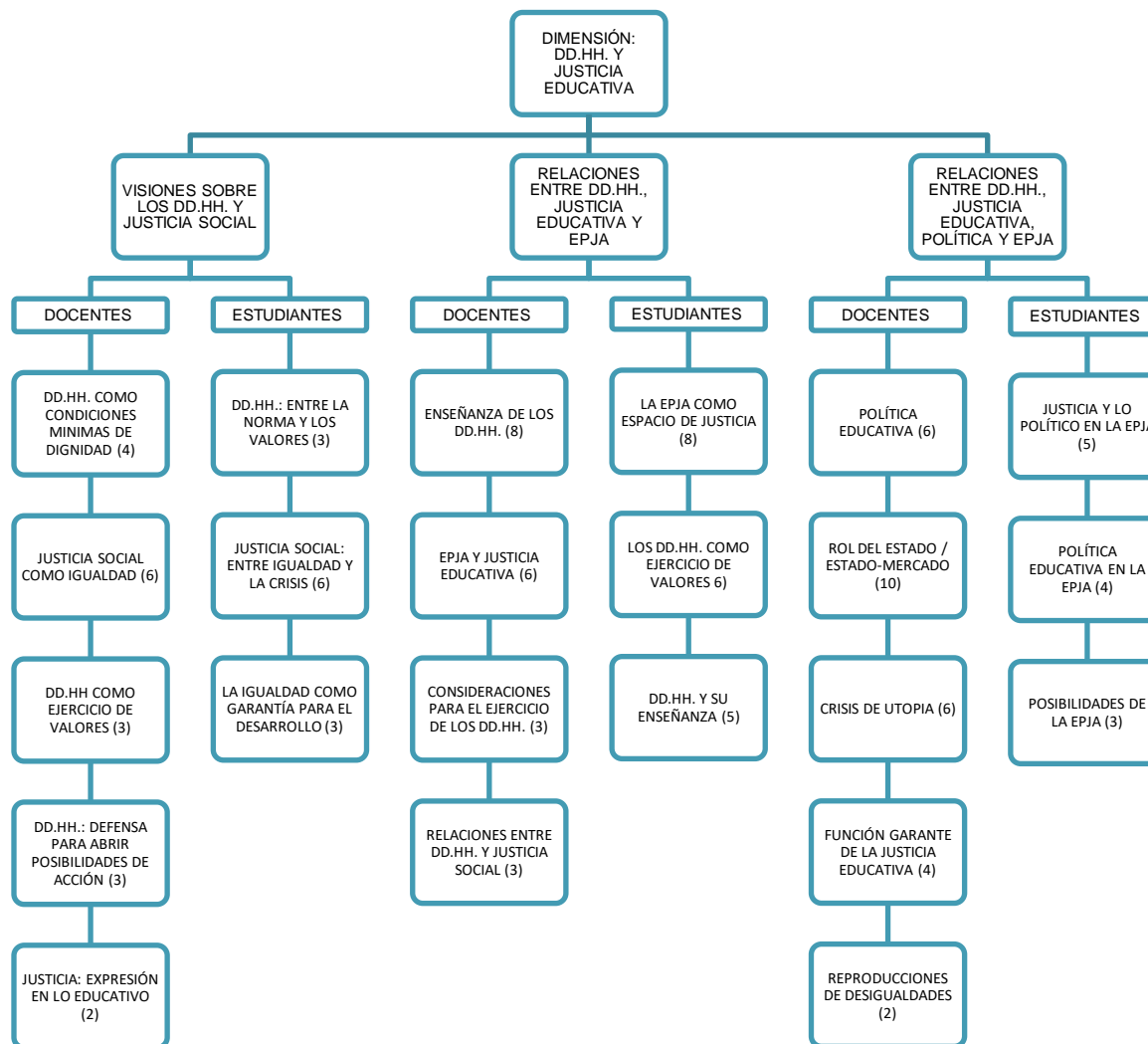
“(...) un trabajo ciertamente del Estado hacerse cargo de que la educación sea realmente buena, que la gente no venga como a sacar el cartón e irte, que realmente se vayan con algo a sus casas”. E2

Esquema 1. Síntesis de categorías predominantes en dimensión Aprendizaje.



Fuente: Elaboración propia

Esquema 2. Síntesis de categorías predominantes en dimensión DD.HH. y Justicia Educativa.



Fuente: Elaboración propia

A modo de síntesis, ante los significados más preeminentes que adquiere el concepto de Aprendizaje se pueden observar ciertas disonancias entre las visiones de docentes y estudiantes, donde en los primeros se releva una concepción mucho más amplia de éste, abriéndose a una comprensión horizontal entre los actores y de carácter igualitario en tanto saberes curriculares y experienciales; en cambio en los estudiantes toma mucha más relevancia la posición de los actores, pero asociando su visión a lógicas escolarizadas y predominando la visión del Aprendizaje como adquisición. No obstante, frente al vínculo que se puede establecer con la realidad social, ambos coinciden en que éstos desarrollados en la EPJA brindan mayores expectativas (de distinto orden), lo que permite abrir posibilidades de acción y desarrollo ante múltiples escenarios. Por otra parte, frente a las visiones sobre los DD.HH. en ambos actores es congruente una perspectiva de carácter universalista, donde éstos son relevados como valores que determinan la existencia de los seres humanos en tanto dignidad. Los estudiantes matizan en la importancia de los derechos a partir de la expresión normativa de éstos. En ese sentido emerge una concepción de justicia que se instala como referente para el resguardo de los valores sociales, en tanto derechos, vinculados especialmente con la idea de igualdad.

Por su parte, los docentes si bien comparten esta visión universalista de los DD.HH. relevan la consideración de la EPJA como una oportunidad de ejercicio de justicia, destacando su tratamiento desde su enseñabilidad (lo pedagógico) vinculado a la realidad social, en consonancia con la valoración que hacen los estudiantes a la EPJA como lugar de expresión de derechos.

A la par se observa dentro de las relaciones más predominantes una noción de lo político como institucionalidad, en donde toma relevancia el rol del Estado como quien proporciona beneficios y la función de los actores de la política educativa, pero donde se perfilan intencionalidades en búsqueda de mayores horizontes de justicia.

5.2 Análisis en profundidad

A continuación se presentan reflexiones sobre las significaciones de cada dimensión, sus orientaciones, matices y tendencias más relevantes presentadas por docentes y estudiantes.

5.2.1 Visiones sobre Aprendizaje en docentes

La visión predominante de los docentes mostró en la fase descriptiva una relación de horizontalidad, un significado de igualación en las relaciones interpersonales en los aprendizajes. Sus registros también se acompañan de otras visiones que evidencian matices y tensiones que son relevantes de considerar.

5.2.1.1 Aprendizaje como reproducción

Las visiones de los docentes sobre los Aprendizajes conforman diversos matices, uno de ellos, los asocia a reproducción. Reconocen la acción de adquisición como significado de la incorporación de conocimientos establecidos (currículum) para el desarrollo de capacidades (como competencias) y así poder suplir una o varias necesidades para actuar en la sociedad, lo que Pérez⁹² (2008) denomina la función más básica y conservadora de la educación, el garantizar la reproducción social y cultural:

“Adquirir conocimientos. P1. Para mí aprender es adquirir conocimientos o algunas competencias que no tienes a partir de información nueva, de conocimiento”. P2

“(…) enseñar es justamente entregar toda aquella información que necesitan. P2. (...) los alumnos tienen otra manera de recibir lo que uno les está enseñando. La mayoría sabe a lo que viene y están mucho más dispuestos a lo que uno les tiene que enseñar”. P3

⁹²Op. Cit. Pérez, Ángel. *Comprender y transformar la enseñanza*.

Esta visión más técnica da cuenta de un elemento que es fundamental para comprender los procesos de enseñanza – aprendizaje, vale decir, la adquisición de contenidos es producto de lo que Pérez denomina un proceso de inculcación y adoctrinamiento ideológico:

“De este modo, los alumnos/as, asimilando los contenidos explícitos del currículum e interiorizando los mensajes de los procesos de comunicación que se activan en el aula, van configurando un cuerpo de ideas y representaciones subjetivas, conforme a las exigencias del status quo, la aceptación del orden real como inevitable, natural y conveniente⁹³”.

A su vez dentro de esta perspectiva asociada al procesamiento de información y al desarrollo de habilidades como competencias, se denota el carácter cognitivista que prima sobre éste. Ello establece además, un tránsito implícito hacia una relación entre docente y estudiante adulto a partir de esquemas escolarizantes, en una relación determinada entre quien “recibe” y quien “enseña”. Se puede identificar la idea de “*bancarización*” planteada por Paulo Freire, en relación a que el docente define el aprendizaje como entrega/facilitación de contenidos y herramientas desde una óptica del control del proceso.

“(…) a) que el educador es siempre quien educa; el educando, el que es educado; (...) e) que el educador elige los contenidos de los programas; el educando lo recibe en forma de “depósito”; (...) f) que el educador es siempre quien sabe; el educando, el que no sabe; (...)”⁹⁴

La concepción de Aprendizaje como reproducción y la Enseñanza como transmisión es relevada en varias oportunidades pues plantean que una forma de comprobación o evaluación (desde lo perceptivo en la acción docente) es cuando el estudiante – adulto es capaz de parafrasear o ejemplificar lo recibido.

“(…) lo trato de encuadrar en una línea científica, enseñar ciertos conocimientos, digamos, que son importantes que el currículum nos dice que debemos enseñar”. P3

⁹³ Op. Cit. Pérez, Ángel. *Comprender y transformar la enseñanza*. Pág. 21.-

⁹⁴ Barreiro, Julio. Educación y concienciación. En: P. Freire, la educación como práctica de la libertad. Siglo XXI editores, segunda edición – quinta reimpresión. Buenos Aires. Pág. 18.

“(...) también facilita el proceso donde el estudiante pueda adquirir nuevos conocimientos. [...] se produce el proceso en que yo capto que ellos están entendiendo porque son capaces de parafrasear lo que uno ha dicho, o ejemplificar”. P2

Se enfatiza una visión de Aprendizaje desde el saber hegemónico – marco curricular, ya que se explicita que es aquello lo que se debe enseñar, y por lo tanto el docente debe estructurar su práctica hacia la conducción en dicha perspectiva.

5.2.1.2 Aprendizaje abierto a las experiencias como promoción de la empatía en la heterogeneidad

Los docentes se abren a una visión a partir de las experiencias donde permanece la lógica de lo transmisible (reproducción). Las destacan como acciones, vivencias, situaciones, participaciones, todas en contextos tanto en los ámbitos privados (familiares, afectivos, etc.) como públicos (comunitarios, participativos, laborales, etc.), configurándose como conocimiento social del cual todos los sujetos son poseedores.

“(...) sería un traspaso de experiencias (...) tiene que ver con todo lo que tú le puedas traspasar en términos de experiencias a una persona. Y desde allí, ella lo va a contextualizar en su realidad y se va a poder desempeñar de mejor manera. (...) ellos ya vienen con un ritmo de vida, tienen una experiencia, es decir, de alguna manera, e incluso los más jóvenes, si han llegado a la educación de adultos, es porque se aporrearón la educación. O sea tienen una experiencia, a lo mejor negativa, pero tienen una experiencia”. P1

Williamson y Nogueira (2018) dan cuenta de una EPJA que logre reconocer las experiencias de los adultos –docentes y estudiantes– como memoria que movilice la comprensión del mundo, pero también la acción de los sujetos sociales, pues es conocimiento y aprendizaje situado. En esta concepción de aprendizaje, los docentes proponen que las experiencias (heterogéneas por supuesto) permiten desarrollar habilidades en los sujetos, en tanto asimilación de experiencias (recibidas/identificadas) traducándose esto en la cotidianeidad en torno a

desempeños en la vida. Es decir, hay una aproximación a valorar las experiencias personales y colectivas como fuentes de conocimiento en su pluralidad. En ese sentido, Pinto (2015) le otorga especial relevancia a las experiencias vitales, pues estos conocimientos permiten concebir a la EPJA como una modalidad con fundamentos y elementos propios, vale decir, las experiencias otorgan una dotación de sentidos formativos desde concepciones socio-antropológicas, ético-políticas y pedagógicas-críticas que orientan una educación emancipadora entre adultos. A su vez, los docentes aportan otro elemento relevante dentro de esta visión que se vincula con la interacción, relevando que las experiencias estén a disposición de los aprendizajes. Los sujetos al establecer todo tipo de comunicación con el medio que los rodea estarían aprendiendo, construyendo experiencias (realidades) que finalmente constituirían saberes sociales. Entre ellos relevan la importancia de las experiencias construidas comunitariamente, desde la organización social – local.

“(...) siento que enseñar es desmitificar en algunos casos, sobre todo en educación de adultos (...). Porque hoy día la educación de adultos es súper heterogénea. Tengo gente muy joven que viene con mucha experiencia de la calle, con muchos malos ejemplos también, desde ese punto de vista: familiar, amigos, etc., su contexto social, pero que finalmente son experiencias. P2. (...) apoyándome mucho en lo que ellos traen, en lo que ellos sienten, en lo que ellos piensan de algunas cosas, uno puede ahí redondear, profundizar, y poner un poco de conocimiento a su disposición en términos de experiencias”. P1

“(...) aprender es una experiencia que se va dando de manera comunitaria y participativa en todas nuestras... partes que nosotros integremos o participemos. Aquí particularmente en la jornada de adultos, se ve, se nota”. P3

Dentro de las visiones se plantea el reconocimiento de una situación de horizontalidad como elemento característico para los potenciales aprendizajes. Esta idea de horizontalidad se encuentra como un principio central en Pinto (2015) cuando establece que para pensar la práctica de formación de adultos es esencial identificar a éste como fundamento que oriente dicha modalidad para una ampliación de su comprensión, desde la compensación hacia una propuesta

transformativa. Esta relación la identifican como algo compartido entre adultos -estudiante y docente-, ambos actores son poseedores de conocimientos/experiencias. Así el aprendizaje en la EPJA no es exclusivo de los estudiantes, reconociendo que en dicho contexto los profesores también aprenden.

“(...) creo que la enseñanza – aprendizaje en la educación de adultos es compartida con el estudiante. (...) es algo mutuo. (...) estás tratando con un igual. P1. (...) una situación no vertical, yo no planteo una situación vertical con mis alumnos”. P2

Desde esa perspectiva existe un reconocimiento implícito de una nueva posición del estudiante como actor en el imaginario de los docentes, en correlación/tensión a la visión *bancaria* de la educación planteada en un comienzo. Al ampliar estas perspectivas y los modos de aprendizaje nos aproximamos a otras categorías que develan características interesantes, entre estas: distinguir los mecanismos por los cuales se aprende (¿cómo se aprende en la EPJA?). Al establecer un reconocimiento de la situación de aprendizaje como igualación, relevan que el aprendizaje se desarrolla a través de la comunicación y comprensión entre los sujetos, en tanto uso del lenguaje. Son los códigos sociales los que permiten la comprensión de las realidades, por lo que en el aprendizaje subyace la intención de incorporar dichas realidades desde los discursos de los estudiantes (oír, conocer, saber sobre sus experiencias/realidades). La incorporación de lo que Williamson y Nogueira (2018) denominan el proceso de construcción social cotidiano de la cultura.

“(...) si yo me aprendo sus códigos, entiendo sus momentos, entiendo lo que ellos sienten, el porqué están haciendo esto, entonces yo puedo desde esa perspectiva mejorar mi práctica. (...) yo aprendo también, por ejemplo, aprendo lenguaje de la calle, porque eso a mí me sirve para enfrentarlo en otros grupos y momentos, o con ellos mismos: ‘¿se acuerdan cuando ustedes me dijeron tal cosa?’, entonces yo tengo que primero entender cómo es su lenguaje para llegar a ellos”. P1. “(...) puedes hablar otros temas con ellos, abordar un contenido desde otra perspectiva. (...) uno se puede vincular de manera distinta con los alumnos de la jornada nocturna”. P2

Asimismo, se resalta la heterogeneidad conformada por la diversidad de los estudiantes como un elemento positivo, ya que abre distintos escenarios como la autorregulación de los sujetos en las relaciones para el Aprendizaje, entendido desde la base del respeto entre todos. Los docentes manifiestan la importancia que tiene el factor etario, ya que otorga un grado de legitimidad desde la experiencia, y por ende, entendiendo que las relaciones son entre adultos, los aprendizajes tenderían a ser más fructíferos. Se valora “lo distinto” (particularidades - diversidad) generando mayor disposición a los aprendizajes.

“(...) siento que en la noche se da mucho mejor, con mayor seriedad, se toma más en serio y se puede trabajar mejor. (...) o sea tengo un universo muy heterogéneo en edad, por lo tanto, la problemática que puede tener un joven, la tiene el adulto pero como padre, entonces se topan en algún momento. P1. (...) siento que en la noche se da una heterogeneidad mucho mayor, y muy distinta. Entonces saber que hay alumnos que tienen capacidades, otros que tienen capacidades más regulares, o que a otros le cuesta mucho más aprender”. P3

“(...) hay una autorregulación también, al ser un grupo heterogéneo, hay una autorregulación. (...) aquí hay un ente regulador, y eso lo da la experiencia, eso lo dan las personas que son de mayor edad. Y ahí se genera una autorregulación”. P1

Por su parte, relevan la empatía en las relaciones entre estudiantes adultos y docentes como actores esenciales para el aprendizaje, ya que al ser conscientes que es una relación *entre adultos* y que existen condiciones similares en términos experienciales, el grado de cercanía/empatía es mucho mayor. En ese sentido plantean una visión de los aprendizajes basada en los afectos algo que Jares (2004) enfatiza indicando que: *“(...) desde la década de los setenta se comprobó que la vertiente intelectual del proceso de enseñanza – aprendizaje no se puede separar de su componente afectivo y experiencial; ambos procesos van unidos y ambos procesos son necesarios (...)”⁹⁵*, relevando en primer lugar el sentido de lo profesional ligado a un sentido de vida -¿para qué educar?-, vale decir, cobra importancia el ejercicio docente (ser profesor/a) desde un ámbito ético. Dicha ética

⁹⁵Jares, Xesús. Los retos de la educación para los derechos humanos. En A. Magendzo (Ed.), De miradas y mensajes a la educación en Derechos Humanos. LOM Ediciones, 2004. Pág. 291.

da paso al compromiso manifestado con la sociedad, y la capacidad de reconocer e involucrarse con las distintas realidades que existen. En suma, hacer alusión a los afectos, lo plantean como un mecanismo para vincularse a los estudiantes adultos, pues se reconocen las “situaciones difíciles” (precariedad, pobreza, violencia, etc.), que pueden ayudar o en gran medida obstaculizar o perjudicar los aprendizajes en la EPJA. La profundidad de esta idea también se vincula como una acción permanente de justicia, ya que sin esta relación en términos de afectos, los índices de deserción, por ejemplo, serían mayores, abriendo hacia una noción social de los aprendizajes.

“(...) hay mayor cercanía, pero porque está determinado por un tema etario. (...) hay una cierta simetría en cuanto... tiene que ver con la edad. P2. (...) la empatía, porque finalmente la educación de adultos estás tratando, aunque el estudiante no tenga la edad, pero socialmente es adulto, estás tratando con adultos. (...) se establece una relación... primeramente afectiva, de compromiso, de uno por el otro, es decir, yo conozco tu realidad, la entiendo y quiero trabajar contigo y eso hace que se genere una confianza donde ellos también son capaces de confidenciarte cosas que a lo mejor no a cualquiera se las diría”. P1

“(...) yo parto de la base de que amo lo que hago. O sea, yo no podría haber sido ninguna otra cosa que profesora. Y me importa un pito que gane poco en esto, porque para mí eso no es lo esencial. Y de verdad, con sinceridad lo digo. (...) yo siento que planteo mi práctica desde el cariño, desde la acogida. (...) yo siento que mi práctica va desde el cariño, desde el afecto. (...) aquí estamos nosotros, los profesores, y ese es el contacto directo que se da. Donde tu pena, también es mi pena. Y pasa de repente, los cabros están enfrascados en una situación terrible. P1. (...) uno tiene la disposición de ayudar, muchos a veces faltan muchas clases y hay que estar apoyando. (...) partiendo como dije en un principio, con un saludo, es decir, manifestar el respeto mutuo”. P3

Una de las docentes, profundiza más allá y se abre directamente a plantear una visión de aprendizaje centrada en el sujeto para pensar la EPJA desde una perspectiva humanista. Hace una distinción sobre la misión/objetivos que debe cumplir la EPJA en relación a los aprendizajes que están desarrollando los estudiantes adultos, abriendo la reflexión sobre qué se debe lograr o qué se está logrando en la EPJA en relación a las pretensiones de desarrollo de los sujetos.

“(…) No es tan sólo entregar contenido, o pasar una materia. No es que tú tienes que llegar a sacar un título, porque tienes que tener éxito y ganar plata. Tienes que empezar por quererte, por reconocerte. (…) entonces decimos ¿Cuál es el objetivo de la educación de adultos? Eso es con lo que partimos, ¿Cómo se concibe este tipo de aprendizaje? ¿Qué persona voy a formar yo? ¿Quiero una persona especialista en algo? Porque si quiero eso, tengo que dejar de lado todo lo demás. (…) entonces yo creo que las personas que trabajamos en educación de adultos hemos tenido una concepción de educación que hemos podido mantener, en términos de preocuparnos del sujeto”. P1

5.2.1.3 El Aprendizaje a lo Largo de la Vida para la inclusión

Desde el referente de Aprendizaje a lo Largo de la Vida, Calderón (2014) plantea que éste se constituye como un concepto de *“(…) gran relevancia en el panorama de la inclusión educativa, pues vincula los procesos de enseñanza – aprendizaje con las realidades sociales, económicas y políticas en las cuales se desarrollan los integrantes de las comunidades⁹⁶”*. Tomando en cuenta esta idea, los docentes proponen precisamente que el desarrollo de los aprendizajes se vincule con las realidades sociales, y que éstos estén a disposición de las vidas de los/as estudiantes adultos. Son los contenidos curriculares los que deben confrontarse con los saberes sociales para darles aplicabilidad.

“(…) los motiva hablar de sus temas, entonces por eso yo te decía, nosotros podemos hacer una clase desde su realidad. (…) yo cuando parto mis clases diciéndoles a los estudiantes que vamos a tratar un tema.... cualquiera, pero que ese tema está ligado... yo hago ciencias, y desde el punto de vista de la ciencia para mí, la ciencia es muy aplicable a su vida”. P1

En ese sentido relevan la relación entre la heterogeneidad de experiencias con la construcción de conocimientos dentro de la EPJA. Sin embargo, esto lleva a que emerjan otro tipo de problemas, como aquellas dificultades que son inherentes a las dinámicas e impactos que constituyen dichas realidades. Entre ellas indican que los procesos de aprendizajes que se dan en la EPJA están marcados por

⁹⁶Calderón, Mercedes (2014). *Carta de la Dirección General del CREFAL*. En: Revista Decisio: Saberes para la acción en Educación de Adultos. N°39, CREFAL. Michoacán, México. Pág. 2.

relaciones discontinuas debido a dos puntos esenciales: 1) las inasistencias/ausentismos que consideran como propios (y totalmente comprensibles) de los sujetos que son parte de la modalidad, ya que al conocer cómo son sus realidades, unas más difíciles en términos socioeconómicos que otros (marginalidad territorial, pobreza, trabajo, responsabilidades de hogar, violencia intrafamiliar, etc.), provocan efectos que escapan a las atribuciones y/o capacidades de los propios docentes, y por lo tanto la fluidez en el desarrollo de procesos pedagógicos se hacen en muchas ocasiones difíciles de sostener en el tiempo o darle continuidad. No obstante, nuevamente recalcan que la cercanía – afectos – compromiso son trascendentales, dado que permiten comprender situaciones y, en consecuencia, generar cambios en los modos de plantear los aprendizajes: *“Diversos estudios de carácter empírico han demostrado que los estudiantes que provienen de familias de bajo estatus socioeconómico presentan mayores probabilidades de desertar del sistema escolar que aquellos insertos en familias de estatus socioeconómico medio y alto⁹⁷”*; 2) a su vez, otro elemento que los docentes consideran importante está relacionado con los vacíos que provoca el haber estado distanciado de las dinámicas pedagógicas y las operaciones didácticas – cognitivas, considerándolo en muchas veces como algo que dificulta el aprendizaje. En ese sentido se observa que permanece una noción de los aprendizajes desde una perspectiva técnica y cognitivista.

“(...) los principales obstáculos que hay acá es el tema de la asistencia. (...) es más distante en ese aspecto porque no logras generar una confianza mayor, porque no vienen siempre, entonces es como es de entrada y salida. P2. (...) he encontrado que hay una gran cantidad de alumnos que falta mucho a clases. (...) entonces de repente desaparecen, cosa que no permite que todos entiendan lo que se está pasando y se tiene que avanzar muy lento. P3. (...) con algunos no po’, con los que vienen siempre, los que vienen mucho más, uno les conoce el nombre, uno ya tiene otro tipo de relación, de conversar otro tipo de temáticas (...) hoy día vinieron 5 alumnos, y en la otra clase te vinieron otros 5, pero incluso no son los mismos que vinieron la clase anterior. P2. (...) niñas jóvenes que tienen una pareja, que tienen niños, que dependen económicamente de esa pareja, que están sufriendo violencia extrema, y cuando digo violencia extrema significa que les pegan, que

⁹⁷Op. Cit. Espinoza, Oscar. *La educación de adultos en Chile* (...) Pág. 165.

las echan de la casa, que no tienen dónde ir, porque no tienen dónde ir realmente, ni una mamá ni una abuela, ni nadie que les pueda abrir una puerta para que vaya con su hijo, con su hija a algún lugar. (...) si [el/la estudiante] dejó de venir dos o tres días, o cuatro días seguidos, algo pasó. Y algo grave, cuando están en esos círculos, digamos, de sumisión. Y aquí se presentan. P1. (...) hay que entender también, que son personas que vienen de... muchos son personas que vienen de realidades bien complicadas". P2

"(...) vienen de haber dejado de estudiar hace mucho rato, entonces... esto se refleja en que muchos tienen dificultades de aprendizaje. (...) ya en algunos han pasado varios años. En ese sentido, igual en algunos produce frustración. (...) el hecho de que hayan estado tanto tiempo algunos fuera del sistema educativo, les ha generado ciertos vacíos, entonces, cuesta mucho llenar algunas cosas, entonces uno tiene que partir por lo básico, muy básico, y de ahí ir complementando, ir como un poco elevando el nivel. (...) la verdad es que la mayoría vienen con muchos vacíos. Vienen con mucho contenido que, no es que no lo hayan visto, sino que no se acuerdan". P2

5.2.1.4 Aprendizaje para la transformación

Vinculan el Aprendizaje con la idea de transformación, entendido como una forma de aportar elementos para ampliar visiones de mundo, experiencias, herramientas para el desenvolvimiento en la sociedad actual y principalmente en el desarrollo de capacidades individuales en virtud del fortalecimiento de la autoestima (ámbito psicosocial). Undurraga (2007) en ese sentido desde la psicología educativa plantea:

"El adulto sólo podrá aceptar esta posibilidad de cambio y comprometerse en el proceso de aprendizaje, en la medida en que se sienta lo suficientemente seguro de que el cambio en su autoconcepto será beneficioso⁹⁸".

A su vez, dicha transformación está relacionada con la existencia de un cuestionamiento y de una lucha constante en torno a los fines de la EPJA, es decir, existe una relativa desesperanza, especialmente en sectores vulnerables

⁹⁸Undurraga, Consuelo. *¿Cómo aprenden los adultos? Una mirada psicoeducativa*. Ediciones Universidad Católica de Chile, Santiago, 2007. Pág. 107.

más desposeídos al incorporarse a la modalidad, pues carecen de sentido en términos prácticos.

“(...) en educación de adultos tú estás transformando, porque ya hay un camino recorrido, bueno o malo como sea, pero hay un camino recorrido. Entonces tú tienes que transformar muchas cosas. P1. (...) destaco mucho que gente por decisión propia, tomó la iniciativa de volver a estudiar, de entender de que el tema del estudio, de terminar el cuarto medio, es muy importante, por los motivos que sean. P2. (...) encuentro que son alumnos esforzados (...)”. P3

“(...) tienen toda la presión del medio, incluso su medio cercano: “pa’ que te vai’ a poner a estudiar”, “pa’ que a estas alturas”, “qué vas a cambiar”. Te fijas, ahí uno como profesor tiene que empezar a transformar sus vidas en términos personales, es decir, ahora tú vas a estudiar porque tú quieres estudiar, porque es para ti, es decir, todo tu proceso de postergación, por los hijos, por la familia, por el marido, por lo que haya sido hoy día ya es etapa cumplida. Ahora nos vamos a dedicar a nosotros. Y ahí viene una transformación súper grande, en términos de creer en ti mismo, de creer en tus capacidades, de que has dejado mucho tiempo sin estudiar y que hoy día te sientes que no entiendes nada, que eres bueno para nada, entonces empezamos desde ahí a generar un cambio, de mirarte al espejo, de creerte, porque has estado mucho tiempo invisibilizado”. P1

Por su parte, se observa que existe una visión de cambio con un sentido compensatorio de los aprendizajes para la reinserción, donde emerge la EPJA como espacio para desarrollar capacidades para el mundo laboral. Vinculan el Aprendizaje como modo de preparación ante las exigencias económicas, entendiendo que los procesos formativos tienen por objeto mejorar la calidad de vida de las personas a partir de la integración al mercado laboral. Desde esa perspectiva Vargas (2017) ha reflexionado sobre las dimensiones que han dado forma al referente de Aprendizaje a lo Largo de la Vida, donde destaca la dimensión económica como el carácter preponderante de este paradigma, dadas las actuales condiciones que conforman el mundo globalizado (en torno a la sociedad de conocimiento y las economías basadas en el conocimiento), por lo que las concepciones y políticas educativas estarían en función de formar individuos que se adapten a las pautas de empleabilidad y las condiciones fluctuantes de mundo del trabajo.

“(...) el objetivo que el alumno tiene, es decir, tiene claro hacia dónde va la máquina: terminar su enseñanza media, para poder dedicarse al mundo del trabajo. [...] inclusive hay algunos, varios de ellos que tienen las capacidades más que suficientes para seguir enseñanza superior. P3. [...] con el cuarto medio se te abren un poquito más de puertas en ese ámbito (laboral). P2. [...] como una... una, un objetivo, que es terminar su enseñanza media”. P3

5.2.1.5 Desde el contexto normado de la enseñanza a un acompañante - guía de la subjetividad

Finalmente otro punto relevante en las visiones de los docentes, es la percepción de su propia labor ante los aprendizajes que se desarrollan en la EPJA. Reconocen el carácter burocrático presente en la modalidad desde una perspectiva pragmática, ya que consideran que es más importante el “deber”, vale decir, pasar contenidos, cumplir los programas, los objetivos del curriculum, etc., dando cumplimiento así a metas de carácter técnico. Navarro (2014) ha descrito los impactos de este carácter de la siguiente manera:

“(...) es prudente mencionar las precarias condiciones laborales que soportan, las altas presiones institucionales en pos de lograr estándares y metas, el bajo reconocimiento social de estos educadores y la falta de pertenencia e identidad con la modalidad. Todos fenómenos característicos de esta época y que hablan de una situación crítica”⁹⁹.

Esta percepción está dada por condiciones externas al sistema que inciden en su labor, reflejándose en ciertas acciones como: sensación de clases rutinarias sin mayores efectos en los aprendizajes, desganos en términos anímicos, rigidez en torno a lo curricular, entre otras cosas, lo que en consecuencia genera expectativas generalmente bajas en torno a metas y aprendizajes, así como la consideración que tienen respecto de la modalidad caracterizándola ellos mismos como un modo “alternativo”. Con todo se observa una crisis de sentido de la EPJA, ya que se encuadran a una visión mucho más escolarizadas de la EPJA,

⁹⁹Op. Cit. Navarro, Javiera, Et. Al. *La Educación de Adultos en Chile (...)* Pág. 107.

restándole potencial a la modalidad. (pauperización-condición docente, crítica al currículum).

“(...) yo creo que uno tampoco está muy consciente del proceso, sino que tú lo practicas, lo realizas. P2. (...) está tan inserto en uno, y como que uno llega a hacer la clase de repente... y tiene que ver también, con que hay días en que estoy con más ganas, otros días con menos ganas, o estás más preparada que otros días, es decir un ámbito anímico. (...) a veces es tan rutinario que uno lo toma como algo más simple. P3. [...] todo es como más rápido. (...) todo muy, muy planificado porque así no te pilla la máquina. P2. (...) el sistema, primero, es un sistema súper rígido. [...] te obliga de alguna manera a pasar ciertas temáticas. (...) todo el trabajo burocrático que uno sabe que lleva esta profesión, y que alguna manera, a pesar de que el discurso es otro, de alguna manera tú tienes que cumplir con la parte teórica, el conocimiento teórico, los objetivos logrados, el contenido a pasar, el contenido mínimo, o sea los adultos tienen que saber esto sí o sí, pero no es un currículum centrado en la necesidad del estudiante. (...) uno viene con la disposición de saber que hay ciertas cosas que no vas a lograr con ellos y por ende no te pones una meta tan alta. (...) la educación de adultos se da en una jornada alternativa, por lo tanto, no todos los profesores quieren trabajar en educación de adultos. No todos los profesores creen que pueden ser un aporte, porque ellos ven que tampoco se van a poder desarrollar en su área”. P1.

Además, plantean la labor docente dentro de marcos pensados como redes de apoyo para el aprendizaje, donde nuevamente emerge la idea de la cercanía – afecto – empatía para ayudar a generar aprendizajes en la medida en que las condiciones de los estudiantes lo permitan. El docente se configura desde el sentido común como sujeto que acoge a los estudiantes y guía los aprendizajes, acomodando formas de enseñanza y variando modos a cada particularidad de los sujetos que aprenden. Lo que Pérez (2008) denomina una perspectiva práctica:

“[...] la enseñanza es una actividad compleja, que se desarrolla en escenarios singulares, claramente determinadas por el contexto y cargada de conflictos de valor que requieren opciones éticas y políticas. [...] el profesor/a [...] tiene que desarrollar su sabiduría experiencial y su creatividad para afrontar las situaciones únicas, ambiguas, inciertas y conflictivas que configuran la vida en el aula”.¹⁰⁰

¹⁰⁰Op. Cit. Pérez Gómez, Ángel. *Comprender y transformar la enseñanza*. Pág. 410.

Nuevamente dentro de los fundamentos se relaciona con la comprensión de las realidades sociales, expresando que el docente debe prever, tener en cuenta y conocer las condiciones socioeconómicas (por afectos, cercanía, a pulso) de los estudiantes.

“(...) entonces yo como profesora, te entiendo, entiendo tu cansancio, y desde ese punto de vista uno puede predisponer al estudiante a un mejor logro. P1. (...) igual los alumnos de la nocturna tienen dificultades que uno como profesor tiene que ir atendiendo. (...) como de guía. P2. (...) a su vez creo que se requieren otros elementos sumamente importantes, como es la disposición, la cercanía con los alumnos, para poder entregar de mejor manera los contenidos y aprendizajes, y puedan así aprender. (...) creo que se requieren varias cosas en varias situaciones múltiples, porque si hay una buena interacción el aprendizaje va a ser más, más, contundente. (...) ser capaz de entender al grupo. (...) tiene que acoger muy bien al alumno, desde el saludo, partir con esas cosas mínimas que demuestran educación, siendo acogedor”. P3

“(...) uno tiene que tener un dominio de grupo, lo que significa un profe en cualquier nivel. P1. (...) el profesor tiene que estar dispuesto a repasar, y repasar, y repasar, muchas veces la materia que está enseñando si es que no todos entienden, porque va haber algunos que les va a costar. (...) tiene que tener una dinámica también que sea distinta para ir enseñando también de diferentes formas. (...) porque si de una manera, o con una fórmula no le resulta tiene que ir variando (...) creo que ese es el patrón que se debe seguir”. P3

Con todo, los docentes dan cuenta de una percepción de sacrificio de ambos actores debido a todas las condiciones (tiempos, trabajos, condiciones socioeconómicas, etc.), por lo que consideran importante otorgar y transmitir una valoración del esfuerzo que se realiza para poder llevar adelante la modalidad.

“(...) que ellos vean que el sacrificio que ellos hacen de venir a estudiar en este horario es difícil, que después de haber tenido una larga jornada de trabajo, nosotros también como docentes estamos en la misma. P1. (...) igual nos fijamos en que la disposición del alumno es muy importante y que deben poner de su parte”. P3

5.2.2 Docentes y funciones sociales compensatorias del Aprendizaje

Los docentes destacan una permanente tensión entre aprendizajes desarrollados a partir de los saberes curriculares y la importancia que cobra la realidad social para lograr aprendizajes como reivindicación de los sujetos. Frente a esto, una de las ideas principales que proponen está referida a la centralidad que adquiere el docente como agente activo, en tanto que desde su práctica puede y logra reflexionar y visualizar la pertinencia de los conocimientos curriculares a tratar en función de las realidades/experiencias de los estudiantes adultos.

“No existe el profesorado neutral, por lo que es tan válido lo que hace como lo que no hace o deja de hacer; pero lo que realmente importa es saber si es consciente de lo que hace, por qué lo hace y si conoce los intereses para los que trabaja¹⁰¹”.

Así ellos deben ser capaces de tomar decisiones libremente para seleccionar aquellos conocimientos que consideran convenientes para efectos de un uso práctico en la cotidianidad de los estudiantes, pero también para cumplir sus expectativas.

“(…) (El currículum) para mí es algo fundamental. Pero visto desde ese punto de vista, (…) yo puedo no pasar todo el programa, porque no me interesa mucho ese contenido, pero sí voy a enfocarlo desde sus puntos de vistas, desde sus realidades (…) por ejemplo nosotros tenemos muchos alumnos que trabajan en la contru, que no está mal que trabajen en la contru, pero hoy día están para hacer lo que nadie quiere hacer, lo que el maestro no quiere... es el ayudante de tercera por así decirlo, porque no tiene cuarto medio”. P1

“(…) acá los alumnos, la mayoría viene de contextos súper vulnerables, donde la educación no es lo primordial, por ende, que ya tomen la decisión de venir, genera obviamente un cambio en las expectativas de sus familias”. P2

¹⁰¹ López de Maturana, Silvia. *Posicionamiento político del profesorado: retos de la profesionalidad docente*. En: Revista Educación de Adultos y procesos formativos. UPLA. 2016. Consultado el 11 de julio de 2020. Disponible en <https://www.educaciondeadultosprocesosformativos.cl/index.php/revistas/revista-n-3>

Esto se hace (nuevamente la idea) a través de la incorporación de los sujetos mediante la participación, opinión y comunicación. Teniendo en cuenta la visión de Aprendizaje desde lógicas escolarizadas y compensatorias, la dirección que le otorgan a este se asocia a que la EPJA debe brindar la oportunidad de culminar la educación formal obligatoria para que estos puedan tener una mayor y mejor incorporación a los distintos escenarios de la sociedad, principalmente en el mundo laboral. En ese sentido, presentan como desafío para el docente, por una parte la adquisición de un rol articulador, relevando fuertemente la vulnerabilidad como realidad social patente en la que se desenvuelven los estudiantes adultos, y por otra parte el convertirse en agente esencial en la toma de decisiones desde imperativos éticos para priorizar aquello que se debe aprender dentro de los marcos curriculares.

“(...) Porque tú haces la clase con ellos. Entonces, ellos sienten que aprenden cosas conversando. Diálogo, mucho diálogo. Y también ellos son los que aportan, es decir, muchas cosas que de repente ellos me dicen: oiga profe sabía usted que... y yo les digo: no, no, no sabía. No tenía idea. (...) por lo tanto eso te lleva a ser igual que ellos. (...) Es decir, tú también me puedes enseñar, y como te digo, el aprendizaje visto desde esa perspectiva, que es: el traspaso de experiencias, que aprendemos todos, entonces para mí es fundamental. Y ellos se van contentos”. P1

“(...) la educación de adultos supone como un desafío bastante grande, porque no es tan fácil llegar a hacer clases a adultos (...) siempre es un desafío, en el sentido de que quizá lo que yo les vaya a aportar a ellos les pueda servir quizá para muchas cosas. P2. (...) entonces es un aporte a sus vidas, el aprendizaje desde ese punto de vista, no es una temática aislada, no es una temática de dioses (...) entonces que va a mi realidad, que es súper aterrizada”. P1

Valoran la capacidad de los estudiantes que deciden incorporarse a la EPJA, ya que es un paso hacia lo transformativo con una orientación compensatoria, es decir, de acuerdo a los docentes, que ellos puedan comprender que la EPJA es un espacio donde pueden ampliar sus capacidades, desarrollar conocimientos y terminar la enseñanza media, es un cambio/desafío transcendental, debido a

todas las condicionantes que finalmente coartan que puedan tener una mejor calidad de vida.

“(...) el aprendizaje es una responsabilidad personal del educando pero se construye socialmente, interactivamente entre educador/educado y educando/educador adultos; (...) el aprendizaje entre adultos no es solo cognitivo, sino también construcciones de valores, de afectos de solidaridad y compromiso con el otro, (...) también es un aprendizaje interactivo de formas de acción transformativa de los sujetos en formación y de las realidades que los contienen o los territorializan (...)

102

En ese sentido en concordancia con Pinto (2018), plantean que existe una conciencia por parte del docente en relación a cómo las realidades sociales impactan en los aprendizajes de los estudiantes adultos. Esta conciencia se manifiesta como preocupación (que es permanente) tanto en lo inmediato como en las situaciones en general desde lo externo. El modo de actuar más efectivo para los docentes sería ampliar posibilidades para la ejecución de tareas, actividades, trabajos. Pero hacen hincapié en que no es por la nota, por la calificación, sino que es más bien como un acto o señal de consideración, una señal de apoyo, y como un espacio de oportunidad para terminar la educación secundaria.

“(...) el quehacer del profesor es muy importante. Y se manifiesta porque hay una preocupación permanente (...) no solamente nos enfocamos en la clase, sino también hay una preocupación por la situación externa que pueda tener el alumno. (...) Muchas veces nosotros tenemos casos especiales, en donde a veces no pueden venir por muchos motivos y uno les da, no se po’, la posibilidad de hacer trabajos, entonces hay también otras instancias donde uno les entrega la posibilidad de finalizar el proceso con éxito. (...) nosotros como profesores debemos considerarlo y tratar de entregar todas las opciones y posibilidades que existan para que ese alumno pueda terminar su educación. P2. (...) de hecho nos piden una guía: “profe, ¿nos puede dar una guía para prepararnos mejor?” Y yo lo les digo: “¡Qué bien! Eso es lo que yo esperaba”. P3

¹⁰² Pinto, Rolando (2018). *Aportes teóricos y pedagógicos al legado intelectual de Paulo Freire*. En: J. Osorio (Ed.), *Freire entre Nos, a 50 años de Pedagogía del Oprimido*. Primera edición. Nueva Mirada Ediciones. La Serena, Chile. Pág. 151.

Los docentes manifiestan determinadas expectativas que surgen en relación al Aprendizaje y la realidad social de los estudiantes adultos:

En primer término, destacan un cambio en los sujetos a partir de mayores niveles de conciencia adquiridas para la inserción a la sociedad perfilando mejores condiciones socioeconómicas. Dicha inserción está asociada a lo académico, vale decir mayores posibilidades de seguir estudios superiores, formación continua, permanente, pero también y principalmente vinculados al mundo laboral, expresados en posibilidades de optar a trabajos de mejor calidad, o estar en mejores condiciones para desenvolverse en los distintos ámbitos de la vida.

“Este fervor por la adaptación, y a veces la resiliencia, indica que el aprendizaje a lo largo de toda la vida podría ser más útil para adaptarse a los cambios en la tecnología, la economía y el mercado laboral, que para analizar de forma crítica las causas y consecuencias de dichos cambios, y las repercusiones diferenciadas que ejercen en el bienestar de los individuos y las sociedades”¹⁰³.

Nuevamente emerge la centralidad del docente, pero ahora como quien influye positivamente en el devenir de las vidas de los estudiantes reconociendo las experiencias y el conocimiento social para buscar transformar en alguna medida, las expectativas y futuros posibles. Finalmente, se concluye que la acción docente es articuladora y determinante entre los aprendizajes y las distintas realidades que coexisten en la EPJA.

“(...) te puedo decir claramente, que al terminar el ciclo de enseñanza media los chicos se van mucho más conscientes de lo que son, de lo que pueden llegar a hacer, con ganas de seguir estudiando, con proyecciones, y eso creo que es un aporte fuerte. P1. (...) tienen la consciencia de que el aprender, ellos van a quedar mejor preparados para la vida, para el campo laboral o para estudios superiores”. P3

“(...) porque a diferencia de los niños, los adultos vienen con un pensamiento formado, ya vienen con una idea de vida que... porque ya vienen con una historia, por lo tanto, tú no solamente estás educando en relación a un conocimiento, sino que estás influyendo también en su

¹⁰³Op. Cit. Vargas, Carlos. *El aprendizaje a lo largo de toda la vida* (...). Pág. 7.

vida, o la forma en que ha visto la vida hasta que llega acá. (...) entonces de repente, tú generas cambios de actitud, generas cambios de pensamientos, a lo mejor no son tan relevantes, pero igualmente existe como ese cambio de switch". P2

Una de las expresiones de estos cambios/transformaciones a partir de los aprendizajes en la EPJA se relaciona con los impactos a nivel familiar. Plantean directamente que los aprendizajes en la EPJA abren posibilidades de sentidos dentro del entorno familiar. Con todo, el orgullo es constitutivo de dichas expectativas como algo positivo y virtuoso. La EPJA es considerada como un espacio que da oportunidades a las familias.

"(...) hemos tenido casos de familias completas estudiando acá. Padres, hijos, y por ende, ya que uno de la familia genere como estas ganas de terminar, también conlleva a que se abra esta idea que tiene la educación dentro del entorno familiar. P2. (...) pienso que las familias deben sentirse sumamente orgullosas, porque el hecho de venir de noche sus hijos con esfuerzo y sacrificio". P3

También asocian estos cambios directamente al desarrollo de competencias laborales. Es decir, la EPJA tendría una función económica pues estaría a disposición de las exigencias económicas a las que son sometidas las personas, siendo su manifestación en relación a funciones laborales. ¿Por qué? En esencia, porque la relación educación y trabajo¹⁰⁴ es una relación básica que nos conforma en la sociedad y a partir de lo cual se generan múltiples relaciones con lo social (Pieck, 2009)¹⁰⁵, pero también porque los requerimientos actuales promueven una adaptación a las nuevas condiciones de vida y labores (empleos inestables, tercerización, nuevas tecnologías, etc.). A esto añaden una escala de valorización

¹⁰⁴ A este respecto en Chile hacia fines del siglo XIX se sustentó desde la clase política, la Iglesia, industriales y empresarios, un discurso en torno a la creación de una oferta primaria y técnica basada en "*la formación de un trabajador modelo funcional al progreso de la industria chilena*" (Ver: Serrano, Sol; Et. Al. "*Historia de la Educación en Chile (1810-2010)*". Tomo II. La educación nacional (1880-1930). Pág. 409) para el desarrollo de la sociedad y el Estado moderno, pero que en la práctica no tuvo una aplicabilidad en la estructura educativa. El proceso de industrialización capitalista, necesitaba entre otras cosas un nuevo tipo de trabajador que, más que alfabetizado, fuera disciplinado ante las nuevas prácticas y técnicas industriales.

¹⁰⁵ Pieck, Enrique (2009). *Educación de personas jóvenes y adultas. Un campo complejo y vital*. En: Revista Decisio: Saberes para la acción en la Educación de Adultos. Ciudad de México. Consultado el 11 de julio de 2020. Disponible en <https://biblat.unam.mx/es/revista/decisio-patzcuaro-mich/articulo/educacion-de-personas-jovenes-y-adultas-y-trabajo-un-campo-complejo-y-vital>

de ciertos tipos de trabajos/labores que producto de los aprendizajes desarrollados en la EPJA permitiría abrir otras posibilidades de empleo para la mejora de la calidad de vida (expectativas). En efecto, asocian los aprendizajes de la EPJA con un mayor desarrollo/crecimiento personal (valores – ética) en términos de ser conscientes que culminando la enseñanza media se amplían las oportunidades de trabajo. También vinculan concretamente las tareas y procedimientos dados en los procesos de enseñanza – aprendizaje en aula con funciones o prácticas laborales. En definitiva, los aprendizajes que se desarrollan en la EPJA están en directa relación con los fines laborales asociados a un mejor futuro en términos socioeconómicos.

“(...) la mayoría llega acá justamente para terminar el cuarto medio porque lo necesita para trabajar. (...) creo que el tema de la finalización de estudios, tiene que ver netamente con un tema práctico que es trabajar”. P2.

“(...) a ver, “¿vas a estar cuarenta años acarreado la carretilla con cemento o pegando solamente clavos? O ¿quieres en algún momento ser casco blanco? (...) Entonces, tú puedes. Si tú quieres, tú puedes”. Lo puedes lograr de esta manera, les muestras mil caminos, y ellos enganchan. (...) yo siento que es una cadena, es decir, en tu crecimiento personal eso te lleva a ejecutar mejores funciones laborales. P1. (...) el terminar la educación media para ellos ya le genera una posibilidad de permanecer en su trabajo, de postular a otros trabajos”. P2.

“(...) pueden entonces entrar a cualquier trabajo, porque tienen la forma de actuar, la responsabilidad, que se la da la jornada de la noche. (...) y ahí tuve varias experiencias, donde a ellos le ha ido muy bien, digamos, han salido del subdesarrollo, y han encontrado buenos trabajos y ahora yo me doy cuenta, que ahora que estoy en la noche, que sí, que es verdad, porque el aprendizaje que logran, y la responsabilidad y el trato entre ellos es muy bueno, entonces, como se dice: van a caer paraos´ en cualquier trabajo. (...) acá aprenden a ser más responsables y conscientes de lo que valen, de sus capacidades, de sus inteligencias. (...) ellos aprenden lo que les enseñamos, matemática en mi caso, pero también otras cosas, que les va a permitir ser mejores trabajadores (...)”.

P3

Finalmente que los aprendizajes desarrollados en la EPJA pueden potenciar mayores posibilidades de una ciudadanía más consciente. Comprendiendo que dicha consciencia estaría dada por la relación entre aprendizajes en función de

una mayor y mejor inserción en la sociedad: el deber ciudadano entendido como participación en lo cotidiano, legitimando la sociedad, sus principios, estructuras y procesos.

“(...) entonces vas a tener un ciudadano mucho más participativo, más consciente, y vas a encontrarle el sentido a estudiar. Y eso es una cuestión muy potente. P1. (...) para mí el tema de la educación de adultos tiene que ver con un desarrollo país también. (...) que una persona, ya termine su educación es un crecimiento a nivel social, para todos. (...) también estarían siendo un ejemplo para la sociedad. P2. (...) el caso de ir a un consultorio, o ir a la municipalidad a hacer trámites, son cosas que cuando más cabros no se entienden mucho, pero siendo adultos, acá se dan cuenta de lo importante que son esas cosas para ellos”. P3

5.2.3 Visiones sobre Aprendizaje en estudiantes

La visión predominante de los estudiantes indicada en la fase descriptiva develó una propensión hacia una visión técnica donde se asocia a éste a partir de la incorporación de conocimientos para el desarrollo cognitivo. También se abren a otras visiones donde se presentan matices y enfoques que amplían sus concepciones.

5.2.3.1 Aproximación técnica al Aprendizaje

Esta aproximación más técnica se asocia en primera instancia, a incorporación de contenidos, adquisición de información sobre algo que no se conoce, o también como fortalecimiento de conocimientos que ya se tienen. La situación de aprendizaje está relacionada con una posición de recepción, atender a lo que pueda ser entregado. Pero a su vez, en términos prácticos, plantean que dicha información está sujeta a transformación (como experimentación/comparación o recibir para procesar) vinculado con el desarrollo cognitivo y de habilidades mentales. Se caracteriza al aprendizaje afirmando:

“Para mí el concepto de aprendizaje es adquirir conocimientos. (...) es importante porque uno adquiere conocimientos. E4. (...) potencia mucho lo que es el conocimiento. E1. (...) es tener más conocimiento” E3

“(...) soy harto de tomar atención, eso. Por ejemplo, me gusta mucho hacer ejercicios que me dan, o no sé, experimento y hago cosas a mi manera. Después comparo con cosas que están bien”. E4

En seguida amplían su visión calificando el Aprendizaje como un proceso permanente. Moreno (2020) argumenta que *“(...) la educación permanente se esfuerza por dar respuesta a la necesidad de hacer frente al constante cambio en el que nos hallamos y que nos obliga a una actualización permanente (...)”*¹⁰⁶. Los estudiantes adultos reconocen que los aprendizajes se adquieren, porque son una necesidad continua e inagotable, que tienen ciertos propósitos, toda vez que son transformados de acuerdo a los propios requerimientos de socialización. Plantean intrínsecamente que el Aprendizaje es individual, pero colectivo a la vez. Significan su concepción como algo más profundo, y califican la situación como compleja, con trayectos diversos como el enseñar a otros y socializar lo aprendido. Lo que Torres (2008) ha señalado como las dimensiones del aprendizaje que involucran tanto en los espacios educativos (escuela) como fuera de ella *“(...) en la familia, en la comunidad, en el juego, en el trabajo, en el contacto con los demás, a través de la lectura autónoma, de los medios de comunicación, etc. (...)”*¹⁰⁷. Los estudiantes declaran:

“(...) es como una ambición, un deseo de conocimiento, es perpetuo en las personas, es permanente, es una necesidad. E2. (...) después igual, sea trabajando o conversando con alguien, después ese mismo mensaje o aprendizaje te sirve, no solamente para ti, sino que también para enseñarlo a otros”. E4

Acompañan también a estas visiones, formas escolarizantes. Plantean que necesariamente la situación de aprendizaje debe estar compuesta por un ente de

¹⁰⁶Moreno-Crespo, Pilar. *Educación a lo largo de la vida: aulas de mayores*. Revista Fuentes. Pág. 114. Consultado el 11 de julio de 2020. Disponible en <https://revistascientificas.us.es/index.php/fuentes/article/view/2319>

¹⁰⁷Torres, Rosa María (2008). *Entrevista a Rosa María Torres*. Revista Iberoamericana de Educación, n°47. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Pág.2. Consultado el 19 de julio de 2020. Disponible en <https://rieoei.org/historico/entrevistas/2613TorresRMa-Maq.pdf>

apoyo – supervisión – guía. Partiendo de la base que entienden que el conocimiento es reproducido por el docente, fortaleciendo su figura para que los aprendizajes logren consolidarse. Así el docente se configura como el ente que está encargado de explicar y el estudiante adulto de recibir la información, pero además activamente a la espera de dichos conocimientos, pues reconocen que es algo beneficioso. Refuerzan la lógica de una concepción de aprendizaje individual/colectivo, siempre acompañado y guiado por un docente como ente de saber. Plantean una visión positiva de la acción docente, relevando al profesor como alguien fundamental en el proceso de aprendizaje en la EPJA.

“(...) una constante necesidad de alguien que esté, en constante apoyo.E2. (...) con un profesor que te esté explicando, y uno queriendo escuchar y saber... eso que uno aprende es beneficioso. E1. (...) yo aprendo un poco más rápido que mis compañeros. Pero igual el profe les enseña más y más para que no sea tan difícil”. E3.

“(...) el apoyo y la constancia de los profesores como de todo el equipo acá docente es excelente. (...) más que claro que el apoyo de los profesores que nosotros recibimos acá es fundamental en todas nuestras aspiraciones individuales como colectivas como grupo de estudio”. E2.

5.2.3.2 Valoración de las experiencias de vida y de la participación en las situaciones de aprendizaje.

Se muestran algunas perspectivas más activas del proceso educativo. Si bien plantean que la relación para el aprendizaje entre docente y estudiante es a partir de lógicas escolarizantes, la participación referida al desarrollo de tareas, trabajos y escucha es considerada como algo esencial. El acto de escucha refleja que los procesos de aprendizaje no sólo se centran en lo expositivo donde adquiere importancia el contenido, sino que también, plantean una arista interesante en la visión de Aprendizaje como experiencia de indagación y descubrimiento, es decir que éste también parte por el sujeto (derivado de la escucha activa), por su capacidad para conocer lo que se propone y desea. Esto también se asocia a la gran cantidad de contenidos existentes en los sistemas de información y

comunicación (televisión, internet y otros). Es la expresión de la retórica de la “sociedad del conocimiento”, pues entienden la facilidad en los modos de conocer y aprender, el punto clave sería qué conocer, qué aprender, dando cuenta de la importancia de los medios de comunicación como dispositivos que facilitan aprendizajes. Valoran las estrategias de los docentes que promueven la participación evidenciando rasgos de autonomía que estas propician.

“(...) es algo fundamental. Igual depende de uno. Si uno quiere aprender, aprende. Si eres flojo va a ser difícil que aprendas. E3. (...) van dando las herramientas para que nosotros podamos también sacar el máximo provecho. E2. (...) Está sujeto a saber, a investigar. Si tú empiezas a investigar, a conocer cosas, uno empieza a abrirse más... A veces aprendes lo que solamente a él le interesa”. E1

“(...) poder investigarlo más, y así aprender más. (...) aprender es como investigar. E1. (...) por ejemplo, soy de esas personas que me gusta meterme a páginas, porque soy curiosa, no sé, si hay algo que no me gusta o no lo sé, lo busco hasta aprenderlo. (...) uno leyendo, con la lectura, u observando uno puede adquirir más conocimiento. No sé me imagino que por ejemplo con la televisión. Porque te muestra cosas que son importantes y, no sé en internet, con videos. E4. (...) como lo que nosotros descubrimos en grupos de estudio. Nosotros descubrimos temas, y este tema me lleva a otro, y esto también es interesante”. E2

Proponen una visión de Aprendizaje desde las experiencias e interacciones de vida, pues existe una consciencia de que aprender se da en todos los espacios y tiempos de la vida cotidiana, recalcando que son en las propias interacciones en las que van desarrollando múltiples aprendizajes. Así lo explica Torres (2008):

“(...) el aprendizaje se da dentro y fuera del sistema escolar, y dentro de éste lo que se aprende no se limita al currículo prescrito; el llamado “currículo oculto”, lo que se aprende informalmente de las relaciones y prácticas que se dan dentro de toda institución educativa, puede llegar a ser más importante y determinante que lo que se aprende formalmente en el aula de clase (...)”¹⁰⁸.

¹⁰⁸ Op. Cit. Torres, Rosa María. *Entrevista a Rosa María Torres*. Pág.5.

Hacen alusión a la importancia de la exposición de puntos de vista, de opiniones, denotando que el aprendizaje se da en función de la comunicación y una posición determinada en la realidad social. Por eso relevan las vivencias, las experiencias de vida cotidianas como saberes sociales que son producidos por la acción de los sujetos, creando posturas y perspectivas (el sujeto social como portador de conocimiento, experiencia y memoria). También asocian que el aprendizaje tiene que ver con comprender formas de expresión, el lenguaje, y la historia de los sujetos y sus contextos. Emerge una mirada mucho más amplia con respecto a los alcances del aprendizaje. En ese sentido se abren a comprender los aprendizajes como un asunto transgeneracional, pues el conocimiento se va transfiriendo de generación en generación, el cual está marcado por una identificación de valores. Una especie de selección ética en los aprendizajes como por ejemplo que el respeto es algo que se aprende en la vida cotidiana.

“(se aprende) (...) cuando uno está en las familias, o entre los amigos, cuando a veces se exponen puntos de vista y alguien saca un tema que uno no sabe o que no conoce, y él te explica y comienzan a derivar en distintas ideas. (...) cuando en las clases el profesor comienza a preguntar algo y un alumno tiene una perspectiva distinta a lo que el profesor está planteando, entonces ahí se genera una conversación. Los distintos alumnos aprenden cosas no solamente del punto de vista del profesor, sino que también de lo que dicen los demás. E1. (...) no solamente en lo que es el tema de educación, sino también, de las vivencias, de las cosas que pasan y que uno experimenta con otras gentes, otras personas. E4. (...) el aprendizaje envuelve tanto lo que se aprende aquí en clases, va más allá de lo que uno aprender también cotidianamente, a las experiencias”. E2

“(...) es comprender distintos lenguajes, comprender nuestra historia, cómo crecimos, aprender acerca de todo lo que nos rodea. E3. (...) con mis papás me llevo muy mal. Pero si aprendo de mi abuela. E4. (...) Aprendo en varias partes. (...) pero también en la casa. Cuando... el respeto, respetar a los mayores, respetar a los demás. Lo que tu madre te enseña. El respeto. E3. (...) cuando le enseño a mis hermanos chicos a hacer tareas, entonces a él le están pasando cosas que me pasaban cuando iba hace tiempo en el día. Bueno entonces ahora igual nos ayudamos mutuamente. Y yo también le doy ideas para que aprenda y le enseño y aprende más”. E4

Amplían la visión vinculándola a un mayor nivel de consciencia del “estar” en la EPJA, reconociendo un sentido identitario, principalmente por ser adultos. Marcan la diferencia entre ser adulto y adolescentes (escolares) lo que en definitiva genera valoración de todos los actores. Plantean que existe un mayor nivel de madurez como consciencia, por lo que la posición y disposición al aprendizaje es más profunda. A su vez, esto lo asocian a un reconocimiento de la diversidad etaria y también de experiencias, enfatizando que a partir de esto, se pueden generar aprendizajes evidenciándose generalmente en opiniones (diversidad de realidad). En consecuencia hay aprendizajes en la diversidad. Esto permite abrir una perspectiva desde lo valórico, pues consideran que desde esa posición de diversidad, la solidaridad para aproximarse a los aprendizajes es fundamental, pues hay un hecho clave, que es que comparten muchas realidades, en tanto problemas, vivencias, experiencias, etc., y desde ese punto de vista, todos serían sujetos de aprendizaje.

“(...) es un punto de vista más maduro, digamos en la nocturna se ve distinta, hay distintos puntos de vista, algunos son mucho más adultos, otros más jóvenes, se ve de todo tipo. (...) que haya muchas opiniones. E1. En las vivencias de cada persona, uno aprende de las personas, de la vida de las personas, (...) no solamente uno aprende en la clase, también uno aprende de las experiencias, de las distintas vidas de las personas. (...) pasé problemas de adolescentes a problemas de adultos, entonces la perspectiva fue como muy distinto. E1. (...) por la voluntad de uno, del deseo del aprendizaje, en la cotidianeidad también”. E2

“(...) ser solidario, no sé po’, por ejemplo si están mal les digo, “bueno no nos conocemos mucho, pero pucha arriba el ánimo”. Siempre en verdad hay problemas familiares, compartimos nuestras vivencias, las experiencias”. E4

5.2.3.3 Aprendizaje desde la horizontalidad en las relaciones entre adultos como impulsor de valores

Los estudiantes adultos consideran elemental la posición de los actores y sus relaciones. Siendo el eje de éstas, el diálogo, lo que lleva a una relación horizontal. Plantean que se aprende desde la horizontalidad fundada en la

comunicación y conversación, distanciándose de la idea vertical de las relaciones entre estudiantes como “niños y adolescentes” y docentes “adultos”. Hablan directamente de una relación entre adultos, lo que genera mayor cercanía, confianza y percibiendo que los docentes también están mucho más dispuestos en la situación de aprendizaje.

“(...) acá se genera como más conversación, más diálogo. (...) a veces en los chistes, en las conversaciones. (...) Todos podemos aprender más. (...) acá se conversa, pero hay como conciencia. (...) en la cercanía... acá igual es como alumno – profesor, pero es más de un adulto a un adulto. (...) el manejo entre los profesores y las personas es distinto.E1. (...) he hecho muy buenos lazos con mis profesores, me llevo muy bien con ellos, tenemos confianza, podemos hablar plenamente de temas que quizás en otras circunstancias no se hubieran podido dar. (...) se puede estrechar una relación mucho más con los profesores acá. E2. (...) acá hay menos alumnos y los profes están muchos más dispuestos”. E3

Relevan los tipos de relaciones que se generan en torno a los procesos de aprendizajes, caracterizándolas como fluidas, en base al compañerismo, respeto y comunicación. Es un aspecto esencial para que se desarrollen aprendizajes tanto desde lo curricular como de las experiencias, relaciones basadas en valores como la solidaridad, ya que comprenden y son conscientes de las realidades de cada uno y los esfuerzos que se hacen para estar en la EPJA, considerando los factores personales (tiempo, labores, etc.) así como la adaptación que se tiene que lograr a la modalidad y la disposición a aprender.

Sin embargo, también los estudiantes plantean que factores etarios y asociados a trayectos de vida dificultan los aprendizajes, tales como: a) el haber estado fuera de la Educación por tanto tiempo, lo que hace que los procesos y dinámicas cognitivas y didácticas tiendan en gran medida a ralentizarse; b) introducen el hecho de que la condición de adultos conlleva además otras responsabilidades que en términos prácticos son iguales o mayor en relación a su importancia con los aprendizajes (el trabajo, o maternidad/paternidad, etc.)

“(...) uno sabe que es un profesor, pero he visto y se da que las personas que son más de la misma edad, se tratan así como de tú a tú. (...) la verdad es que en general es buena. Me llevo bien con todos. (...) no tengo problemas. Igual converso con unos más que con otros. E1. (...) dentro de mis compañeros... he conocido a muchos personajes, muy interesantes, inteligentes, que de verdad son un apoyo en los momentos difíciles. E2. (...) es buena, porque incluso me habían escogido como presidenta, porque yo soy así como... porque me gusta ayudar harto a mis compañeros. (...) y así tener mejor convivencia social y mejores relaciones en el curso, y al final lo logré, porque después todos terminaban hablándose. Al principio estaba todos como distantes. E4. (...) hay comunicación. (...) cuando se debate de un problema por ejemplo todos dan opiniones. A veces esos debates los planteamos nosotros o a veces los plantea el profe. E4. (...) buena, tranquila. Si uno puede, ayuda. E3. (...) cuando hay que hacer algo con algunas compañeras nos ayudamos. E1. (...) hay mucho respeto mutuo. E2. (...) terminaba, me acercaba al profe, y ya, bueno “¿quién necesita ayuda?”. Grababa las clases, “ya, aquí tienen la grabación de hoy día para que estudien en el día”. E4

“(...) al estar en convivencia con personas que han dejado la educación hace muchos años, también tiende esto a ralentizarse un poco, porque no ha todos nos cuesta lo mismo. (...) no se puede seguir tanto una constancia (...). Es un poco más difícil. (...) otras personas mayores también que dejaron los estudios superiores después no se enchufan muy bien. (...) aquí como al ser muchos adultos, muchos trabajan, muchos tienen hijos, tienen más responsabilidades. (...) tenemos que apoyarnos entre nosotros anímicamente (...). E2

5.2.4 Estudiantes y Aprendizajes para proyecciones futuras

La visión integra tanto la proyección laboral y la de desarrollo de un sujeto autónomo que se proyecta a futuro en sus contextos de relación social.

Los estudiantes adultos reconocen un vínculo entre los aprendizajes y sus realidades a partir de expectativas personales y familiares. Principalmente ven el Aprendizaje como un aporte potente en su devenir y experiencias posibles. La mirada se sostiene en proyecciones positivas, respaldadas por expectativas de mayor crecimiento y oportunidades de realización.

“(...) para mí, aparte de tener mi hijo y todo, a mí no me hace ser tan cerrada, (...) porque no quiero ser una persona que después se queda

con lo que está, con lo que te plantean, y no saber más sobre eso. (...) estando acá me ayuda a terminar y saber más. E1. (...) Yo creo que para no ser tan ignorante. E3. (...) ser más consecuente con las acciones que uno comete, ser más consciente. E2. (...) podría entrar a estudiar y tener más opciones de trabajo, ayudar a la familia y tratar de vivir mejor”. E4

También realizan vínculos entre los aprendizajes y sus realidades a partir de temas y situaciones que generen impactos en sus vidas. En ese sentido valoran los aprendizajes pues permiten crear a un sujeto mucho más completo en términos de conocimientos para la acción en sus contextos. Hablan de consecuencia y consciencia en su actuar a partir de los aprendizajes, expresado principalmente en la comprensión de las dinámicas familiares y lo que significa la vida adulta: el esfuerzo, trabajo, quehaceres, responsabilidades, etc. (sentido de la adultez) y entender además las condiciones de vida en que se desarrollan (condiciones laborales, socioeconómicas, etc.).

“(...) acá uno empieza a comprender a todos, comprender el cansancio, a comprender a mi familia, ella (mi mamá) a veces se quedaba, empezaba a servir la once, entonces ella ya estaba cansada, uno ahí se da cuenta que es gente que se saca la cresta. E1. (...) bueno, todos se sienten orgullosos de que esté... estemos acá en realidad luchando, porque acá muchas veces todos trabajan y estudian, entonces se valora como algo que realmente nos cuesta por ejemplo, hijos, trabajo, la independencia, todo eso no es algo que uno vea en la educación diurna, entonces realmente, de repente es difícil llegar, porque uno viene muerto de sueño, no quiere nada, pero eso, se valora. E2. (...) en tener una buena relación, en tratar bien a los hermanos, a la madre, al padre. Ellos se sentirían bien, se sentirían orgullosos. E3. (...) es bueno porque uno igual puede enseñar lo que uno aprendió a la familia, que muchas veces hay cosas que no saben... eso es bueno, intercambiar opiniones”. E4

Proponen que los aprendizajes en la EPJA son una herramienta para hacer aportes a la sociedad desde un sentido profesional, desde el conocimiento, pero también de lo que denominan como conocimiento social y cómo este puede ser socializado a partir de opiniones y posturas críticas o para desenvolverse de mejor manera en la vida cotidiana y particularmente en los trabajos.

“(...) yo quiero estudiar pedagogía, quiero apoyar desde la raíz también a las personas, creo que es indispensable tener que alguien te apoye en el momento del aprendizaje, es importantísimo para ser un aporte, obviamente a las sociedades en general”. E2

“(...) conocimientos, ya por ejemplo... social. (...) compartiendo opiniones, críticas, cosas así. O también conocimiento educativo, no se po’ de materia que te pasan acá”. E4

“(...) A que igual en los trabajos igual uno va a tener que adquirirlos, y que hay que tener cuidado porque te pueden mandar a hacer cualquier cosas, a firmar papeles, por eso es importante leer, pero leer bien y comprender, o los números, hacer ejercicios, pero después yo igual, no sé, cosas de contratos, eso de los descuentos uno debe saber que cuánto serían los descuentos, cosas así. (...) por ejemplo yo que trabajé de cajera, me servía harto lo que era la suma, la resta, la división, saber entregar vuelto o contar. (...) a mí también me hacían, por ejemplo ya sacar los totales de todas las ganancias, o IVA, o los descuentos que hacían, entonces igual es importante”. E4. (...) estar aquí aprendiendo, en vez de estar afuera haciendo cosas que no se deben, como robar, asaltar, matar”. E3

A su vez establecen una asociación entre los aprendizajes adquiridos en la EPJA y la realidad social desde los contextos laborales. En primer lugar relevan la experiencia del acto del trabajo como un hecho trascendental para entender el aprendizaje durante toda la vida, denotando lo importante que es para todos el trabajo, pues les permitirá tener mejores condiciones de vida para ellos y sus familias. Lo que de acuerdo a Vargas (2017) sería el enfoque que predomina en los discursos educativos globales y que convergen en el paradigma de Aprendizaje a lo Largo de la Vida:

“(...) la educación se vuelve indispensable para mejorar la productividad y la competitividad, debido a que incrementa la aptitud de los individuos para el empleo. En este enfoque, el desempleo se convierte en un problema de falta de cualificaciones y destrezas (en el plano personal)¹⁰⁹”.

Llama la atención la importancia que le otorgan a tener buenas relaciones laborales, donde los aprendizajes en la EPJA cumplen un rol esencial para la

¹⁰⁹Op. Cit. Vargas, Carlos. *El aprendizaje a lo largo de toda la vida* (...) Pág. 9.

adopción de determinadas conductas: puntualidad, comportamiento, comunicación, expresión, etc. Le dan una connotación relacionado a “deber ser” según los códigos sociales que están establecidos.

“(...) ¿Para el trabajo?... me va ayudar. En comunicarme mejor. Aprender lo que estoy leyendo. Aprender lo que me dicen. (...) en el tener buen comportamiento, hablar bien, tener buena educación, sobre todo con los jefes, o con los mismos compañeros de trabajo y llegar siempre a la hora. Ser puntual. E3. (...) en lo laboral, no sé igual es importante aprender porque después igual te servirá. E4. En términos laborales, expectativas prácticas. Los estudios que se desarrollan acá son prácticos. (...) yo, por ejemplo, trabajo en gastronomía en realidad, así que... bueno igual, bueno sí me ha impactado, en las relaciones humanas, por ejemplo en lenguaje y en historia han sido parte fundamental de cómo me desarrollo yo laboralmente. Antes de esto igual, era distinto. Yo mismo me notaba distinto. Como que tuviese menos preparado realmente”. E2

“(...) las personas que trabajan.....dan una perspectiva más madura te ayuda mucho en el trabajo, porque uno no queda como tonta. (...) y esas cosas se pueden aprender acá, pero más que por las clases, por las personas, porque acá hay mucha gente que trabaja y que estudian en la noche, entonces con las experiencias de ellos uno aprende”. E1

Finalmente establecen una relación entre los aprendizajes y la realidad social a partir del impacto que pueda provocar en la política institucional. Tienen una visión de la política como algo institucional y no lo político en lo educativo. Estiman que les ayudaría a comprender mejor el sistema electoral y saber por quién votar y a estar mejor preparados ante los escenarios político-institucionales, pues consideran que estos se desenvuelven dentro de los ámbitos de corrupción y abuso.

“(...) aunque esto si lo veo bien, igual me ayudaría... no votar por cualquier persona que me cuente un cuento. (...) me ayuda a tener más conciencia. Quiero votar las próximas elecciones. E1. (...) uno puede estar más preparado para cuando se tenga que votar, o hacer algo, no sé, en la municipalidad. (...) estar atento por quién votar. Saber quiénes son los que un vota”. E3.

“(...) igual saber. Estar más despierta, entender mucho mejor cómo funcionan las cosas. Que no te vean la cara los políticos, ni los dueños

de no sé po'... las empresas, cosas así. E4. (...) porque mucha gente tiende a contar... "Va a llegar mucha plata a Chile y bla bla...", pero no sabe de qué manera va a llegar. Y no sabe si realmente lo va a cumplir. Yo me acuerdo del presidente que tenemos que ahora, dijo... contó muchos cuentos, y la gente, la misma gente le creyó, y ahora ve... no sé po', eso de los tiempos mejores, y estamos igual po', y seguimos igual, siguen habiendo robos, siguen habiendo gente que roba, políticos... entonces, yo creo que acá con esto uno puede aprender, y enseñarles a otras personas que no hay que creer el mismo cuento de siempre". E1.

5.2.5 Síntesis

La visión de Aprendizaje tanto en docentes como estudiantes ha mostrado múltiples similitudes, matices y puntos contradictorios, manifestando una amplitud multiforme. Vale decir, plantean nociones de Aprendizaje desde una aproximación técnica hacia otras de orden práctico, pero se abren cualitativamente hacia diversos escenarios y actores que participan de ella. En síntesis, ambos combinan nociones de aprendizajes desde una perspectiva técnica donde destacan la idea de adquisición e incorporación de contenidos marcando un carácter instrumental (Pérez Gómez, 2008), en que se refuerzan por los marcos escolarizados de la situación de aprendizaje (reproducción). Cobra relevancia en los estudiantes una posición de recepción, a la par de una visión de la enseñanza como transmisión desde los docentes, la que se ve intensificada por un orden curricular. En ese sentido, esta visión se perfila desde la percepción de una modalidad (sistema educativo) de arraigo técnico y burocrático donde los aprendizajes estarían mediados por el docente y su labor como eje de apoyo y guía para la reproducción de saberes. En esta visión, la dirección del Aprendizaje cumpliría una función social compensatoria relacionada principalmente con un propósito de inserción socioeconómica y laboral, fundado en expectativas de un mayor porvenir. En efecto, destacan el Aprendizaje como un proceso permanente vinculándolo al desarrollo de competencias para la adaptación ante las actuales pautas económicas.

No obstante esto, se generan determinadas contradicciones al plantear, en primer lugar, la valoración de las experiencias como conocimientos, ya que se muestra una perspectiva mucho más activa del Aprendizaje en relación a la posición de los actores, entrando en tensión con la idea bancaria antes expuesta y abren posibilidades de sentidos formativos más amplios al reconocer a los sujetos (docentes y estudiantes) como portadores de saberes y conocimientos disponibles. Esto se ve reforzado con la idea de horizontalidad que combinan ambos actores introduciendo una relación valórica que releva los saberes sociales, los discursos e interacciones como elemento constituyente de una visión de Aprendizaje desde la heterogeneidad que posibilita caminos hacia lo transformativo (Freire, 1969). Ahora, el punto de inflexión es que la posición de los sujetos cambia, y no sólo desde la situación de aprendizaje, sino que también desde la relevancia del contexto desde donde se sitúan (realidad social) para dar cuenta de sus experiencias en los contextos de la EPJA. Además, dentro de un orden práctico, establecen componentes valóricos como solidaridad, respeto, empatía, afectos, participación, entre otros, equilibrando una visión ahora más centrada en el desarrollo del sujeto donde sus relaciones fluyen, en el caso de los estudiantes, desde un sentido de identidad con la modalidad y una disposición al diálogo a partir de la pertinencia de los saberes para un uso efectivo en sus contextos, pero también desde lo valórico para la acción; y los docentes desde una idea de inclusión de las diversas realidades apoyado por una idea de transformación/integración con orientación compensatoria para la generación de cambios en los sujetos. En definitiva, el concepto de Aprendizaje a lo Largo de toda la Vida se tiende a desagregar en posiciones que median entre formas compensatorias, certificación e inserción en el mundo laboral. Del mismo modo, el componente valórico destacado da vigencia al término.

5.2.6 Visiones sobre los Derechos Humanos y Justicia social en docentes

En la fase descriptiva, los docentes evidenciaron una visión predominante de los Derechos Humanos relacionada a condiciones de dignidad en el ser humano vinculado a valores, donde la idea de justicia es vista como referente de igualdad. A continuación profundizaremos en ambas visiones a partir de sus tendencias y matices.

5.2.6.1 Docentes y Derechos Humanos

Plantean una concepción de los DD.HH. como condiciones mínimas desde una perspectiva valórica, ya que lo asocian a las posibilidades que tienen las personas de desarrollarse en todo ámbito en base al respeto (referente ético para el desarrollo). Se consideran una condición sine qua non del ser humano, es decir, que la existencia de éste es, en tanto existe con derechos mínimos igualitarios para todos. Esto conlleva a que se contemplan como una centralidad ética relacionada con la dignidad. Así el ser humano se constituye como tal, debido a que existe con derechos que lo individualizan como sujeto y que en perspectiva lo reconocen iguales a otros, en sociedad, siendo estos irrenunciables. Así lo declaran:

“(...) se definen como derechos fundamentales. O que solamente por el hecho de nacer, tú ya tienes derechos. P2. (...) creo que la condición mínima, es decir el punto de partida para que una persona pueda desenvolverse dentro de un ámbito de respeto. (...) es como un principio básico, a ser respetado, a tratarlo dignamente. (...) la palabra respeto es como un principio de vida, entonces siento que los derechos humanos se centran en eso, el piso mínimo, desde donde yo parto tratando a un ser... es una condición finalmente, de respeto, de igualdad, te marca por ser persona, nada más. P1. (...) se manifiestan en valores por ejemplo. Para mí el tema de la tolerancia, el respeto, y la empatía. P2. (...) el derecho humano yo creo que es... es un derecho esencial que, bueno todos tenemos. (...) Los derechos humanos son irrenunciables”. P3

Al reconocer una visión de los Derechos Humanos desde una perspectiva valórica (como sistema de valores compartidos: respeto – dignidad – igualdad), manifiestan que estos se fortalecen desde la práctica, es decir, el estar ejerciendo los derechos como valores, simultáneamente se estaría llevando a cabo su fortalecimiento, ya que hay un reconocimiento en la acción.

“(...) la tolerancia, el respeto, y la empatía. Creo que esos son fundamentales para poder desarrollarlos, y poder también, hacer valer nuestros derechos. Para mí por lo menos es lo fundamental. P2. (...) cuando yo respeto... es decir, cuando yo veo al otro como un sujeto merecedor de respeto, entonces, yo creo que ahí estoy fortaleciendo ese derecho que tiene”. P1.

En torno a esto, proponen una EPJA que se configure como un espacio de posibilidades para el desarrollo de los Derechos Humanos, es decir, como posibilidad experiencial en tanto valores, relevando opiniones, libertad de argumentos, respeto por el otro, como una práctica de aprendizaje para así comprenderlos. Son las experiencias, las que a través de los relatos de los estudiantes, son puestas a disposición para dar un tratamiento a ciertos temas desde una perspectiva de derechos. Pinto y Williner (2004) enfatizan:

“(...) pensamos que, en la medida que en la escuela se construya una convivencia comunicativa centrada en el entendimiento, la argumentación y el consenso como actos de habla cotidiana, de pronto la posibilidad de formar la ciudadanía activa se convierte en una nueva manera de generar una práctica de gestión escolar, mucho más autónoma y participativa(...)”¹¹⁰.

En ese sentido la EPJA se transforma en un espacio donde se pueden poner en práctica los DD.HH. y aprender sobre sus dimensiones.

“(...) si ellos están de acuerdo con algo, o no están de acuerdo, que les parecería a ellos lo pueden desarrollar. (...) en la sala de clases el derecho a decir, a opinar, a opinar libremente. (...) entonces ahí no hay quien se ría del otro, porque se le tiene que dar su espacio, su tiempo.

¹¹⁰ Pinto, Rolando; Williner, Alicia (2004). *La formación de la ciudadanía activa y la acción comunicativa crítica, resguardos esenciales de la educación en derechos humanos*. En: A. Magendzo (Ed.), *De miradas y mensajes a la educación en Derechos Humanos*. LOM ediciones. Pág. 106.

Muchos me dicen: “profesora que tiene paciencia”. Y no, no tengo paciencia, respeto su tiempo, te fijas. Y eso lo van después adquiriendo, van aprendiendo”. P1

Reconocen la importancia de su enseñanza a partir de la ejemplificación, ampliando la visión desde la acción docente, enfatizando en que debe haber una intencionalidad por ejemplificar qué significan los DDHH. Cabezudo (2014) recalca que: “(...) *a través de un análisis crítico de la realidad que nos rodea y planificando acciones concretas a través de proyectos educativos con la comunidad, los vecinos y las organizaciones no gubernamentales (...)*”¹¹¹. Ese proceso de ejemplificación lo vinculan con las experiencias/realidades (como una necesidad) para acercar la comprensión de éstos mucho más en profundidad, relevando el diálogo y la comunicación de saberes.

“(...) en la enseñanza y aprendizaje de valores a través del ejemplo, es decir, para mí, no me den una clase de valores. Así como solidaridad es igual a tanto. No, no es una definición. Los principios, los valores, no son definiciones para mí, yo se los enseño a mis estudiantes a partir del ejemplo. (...) y eso yo se los hago notar a través de ejemplos: un buen trato, el respeto básico. (...) partimos siempre de la base de la alguna experiencia... “¿escucharon las noticias? ¿Supieron de esto...?” O a veces estamos haciendo la clase, y de repente alguien dice: “oye, ¿Escucharon tal cosa? ¿Vieron qué pasó con esto? ¿Qué opinan de eso?”. P1

Entre los derechos que consideran fundamentales está: “(...) *el derecho a la educación, el derecho a la vida (...)*”¹¹². Al plantear la Educación como un Derecho Humano fundamental, y en particular la EPJA como un espacio/modalidad que lo fortalece, se otorgarían oportunidades de mayores y mejores niveles de vida (expectativas) como condiciones materiales (realidad social). Así se abren a una defensa de los DD.HH. para un ejercicio efectivo por todos desde la preponderancia de la acción docente como agente esencial en el proceso de ampliación e inclusión de los sujetos en la EPJA. La necesidad de fortalecimiento

¹¹¹ Cabezudo, Alicia (2014). *Educación para la paz: una construcción de la memoria, la verdad y la justicia. Desafío pedagógico de nuestro tiempo en América Latina*. En: Cultura y Educación en Derechos Humanos en América Latina. UFPB Editoras. Brasil. Pág. 301.

¹¹² Profesor 2.

de los DD.HH. está en directa relación con la centralidad que tiene el ser humano desde una concepción de mundo, lo cual enfatiza Magendzo: “(...) *que la educación es y sea un derecho radical. Con ello se dice que es decisivo en el ejercicio de otros derechos. Es el que puede darles sentido y creatividad. El derecho a la vida, por ejemplo, es nulo sin la posibilidad de pensar y comunicarse (...)*”¹¹³. En consecuencia, la justificación de la existencia de la EPJA, tiene una base ligada a una perspectiva de derechos, ya que se entiende que todas las personas son iguales y por lo tanto deben darse todo tipo de oportunidades para su ejercicio y fortalecimiento.

“(...) como profesores tenemos que entregar protección a ese niño, a ese joven, a ese adulto que no tuvo la fortuna de estudiar cuando era más niño, y ahora lo está haciendo, entonces, tenemos que entregarle... esa... es como un derecho humano que es intrínseco que hay que entregarle, sí o sí, antes de que sea demasiado tarde, porque después no se lo vamos a poder entregar. (...) yo tengo al ser humano como la máxima figura de este mundo, digamos, por sobre todo, por lo tanto el aprendizaje, la educación, el entregarle educación para que desarrolle su mente, sus capacidades, es como... es lo que yo pienso que es lo que tenemos que hacer todos los profesores para... resguardar sus derechos”. P3.

“(...) me permite tener un pensamiento crítico de la sociedad, o sea, no solamente quedarme con lo que veo, con lo que escucho, sino que además, me permite ampliar mi visión de mundo. Bueno y eso se hace a través de la educación. (...) tienen que ser defendidos y que tienen que ser exigidos también. O sea para mí los derechos humanos son vitales. (...) el educarme me permite acceder a mayores expectativas de vida”. P2

5.2.6.2 Docentes y la Justicia Social como itinerario para la igualdad entre todos

Conciben la idea de Justicia Social como un referente a partir de la igualdad, como condiciones igualitarias para los seres en la sociedad. Desde esa perspectiva

¹¹³ Sánchez, Ricardo (2004). “*El sentido de la época: sobre globalización y educación en derechos humanos*”. En: A. Magendzo (Ed.), *De miradas y mensajes a la educación en Derechos Humanos*. LOM Ediciones. Santiago. Pág. 22.

proponen que la justicia se asocia a las relaciones sociales, ya que el vínculo, el trato, el contacto con el otro es constituyente del ser humano, en sociedad, y por tanto, éstas se basan en valores, en relaciones éticas en todos los ámbitos del desarrollo social. En ese sentido Magendzo enfatiza:

“(...) hay que entender que la antítesis de la justicia social es la injusticia que se expresa en nuestras sociedades tanto en el plano de la redistribución del capital material y simbólico, en la carencia de reconocimiento, así como en la injusticia de participación”¹¹⁴.

Se aproximan al concepto desde su negación o desajuste. Emerge su idea como referente de la acción y de los valores. Como un marco de dignidad, para establecer los mínimos de condiciones que deberían ser igualitarios.

“(...) yo definiría justicia social, tratar de equiparar la cancha, y que haya igualdad de condiciones. (...) para mí es igualdad de condiciones. Igualdad de condiciones en salud, en educación, en derechos laborales, o sea para mí todo eso tiene que ver con la justicia social. P2. (...) la justicia social tiene que ver como... cómo yo me relaciono con el otro, con mi entorno, con la sociedad. (...) base del respeto. (...) para mí justicia debiera ser un trato igualitario. P1. (...) justicia, entonces sería, una igualdad, así como en las ecuaciones, se tiene que mantener una igualdad, una ecuación matemática”. P3

Justicia a partir de valores, pues mediante el ejercicio de éstos como el respeto, es en sí mismo un acto de justicia situándolo en la EPJA. Esta alusión se presenta como una forma de igualar las relaciones entre estudiantes y docentes, entendiendo que las condiciones socioeconómicas actuales son expresiones de injusticias sociales, y por lo tanto, la EPJA es la expresión de Justicia Educativa a partir de los valores y las relaciones entre los actores.

“(...) si ustedes me respetan, es porque yo soy una persona, y no porque soy una profesora. Yo los respeto a ustedes porque son personas. Entonces, allí se van dando en el día a día esta conexión de respeto.

¹¹⁴Op. Cit. Magendzo, Abraham. *La educación en derechos humanos* (...). Pág. 147.

(...) yo te respeto porque tú eres persona. No te respeto por tus condiciones". P1

Ajustar las relaciones sociales a partir de la idea de Justicia Social está directamente relacionado con reparar o restituir algo que fue trasgredido. Dentro de esa lógica, reconocen que la sociedad actual está marcada por desigualdades culturales, socioeconómicas, políticas, etc., que son permanentes y sistemáticas, y por lo tanto la idea de Justicia Social es urgente y atingente para dar mayores posibilidades de desarrollo a todos.

"(...) Chile es un país donde hay mucho clasismo, donde hay muchas diferencias de... por el apellido, por quién soy, por lo que estudié, por cómo me visto, por dónde vivo... entonces, para mí la justicia social parte con que seamos... que tengamos todos las mismas posibilidades de acceder por lo menos a una salud donde yo no tenga que esperar 8 horas para que me atiendan, por ejemplo. P2. (...) la justicia social busca subsanar desigualdades". P3

En ese sentido, enfatizan que Chile es un país donde hay bajos grados de justicia social, evidenciada en sus altos índices de desigualdad, generando segmentaciones sociales y por tanto determinaciones de contextos sociales y acciones de los sujetos. Relevan la pobreza, vicios y la delincuencia como fenómenos sociales son reproducidos constantemente por la sociedad, apartándose del paradigma de justicia social.

"(...) aquí no hay mucha justicia... en realidad, hay una desigualdad muy grande, entonces partimos de un punto negativo. (...) cuando un niño que nace pobre, le es muy difícil salir de la pobreza, entonces, ese niño parte con una injusticia, que él nació en un lugar determinado, o nació que el padre era un borracho, o un delincuente, etcétera. (...) la justicia social en Chile hoy está hartó precaria, porque la verdad está muy mal repartida la torta". P3

5.2.7 Docentes y la EPJA como lugar y fundamento de la Igualdad y Justicia Educativa.

Las relaciones entre Derechos Humanos, Justicia Social y EPJA están dadas desde ciertas perspectivas que se centran en la valoración de la EPJA como un espacio y fundamento de igualdad y justicia.

En primer lugar porque otorgan especial relevancia a los DD.HH. y su enseñanza, enfatizan educar por medio de los Derechos Humanos, mediante situaciones que permitan atender sus expresiones y darles un tratamiento pedagógico.

“(...) entonces es la escuela la responsable de asumir esta tarea. Sin embargo, ¿cómo educar y profundizar en estos valores y derechos si la educación en la escuela la reducimos al solo conocimiento o a la información sobre la DUDH, sin considerar la necesidad de crear y desarrollar lo que podríamos llamar una cultura de los derechos humanos? (...)”¹¹⁵.

Así la enseñanza de los DD.HH. desde la ejemplificación a partir de las experiencias de los estudiantes (realidades sociales) cobran especial importancia en los espacios que otorga la EPJA. Más aún explicitan su trascendencia, estableciendo que los Derechos Humanos se deben enseñar en todos los niveles del sistema educativo para comprender los propósitos de su enseñanza.

“(...) que se enseñe y se practique. Pero ¡ajo! Vuelvo a insistir. No como un concepto o definición, sino que como hechos, como hechos en sí. P1. (...) el error que uno comete muchas veces es que uno lo da como por sabido. Como que todo el mundo lo sabe. Y no, no es así. (...) yo creo que es importante que se enseñen. (...) así como que se enseñe: mira estos son los derechos humanos, no. (...) creo que tendría que ser a través de experiencias, a través de... más allá de lo teórico, sino que a través de lo práctico. (...) más que enseñarlos, yo creo que uno los refuerza. P2. (...) (Con) situaciones reales que suceden en la sala de clases, es decir: “a ver paremos, ¿qué pasó aquí?” Te fijai. No sé, de repente alguien se enoja por alguna situación que no tiene mucho sentido, que podría haberse resuelto de otra forma, el otro va y lo insulta, o le echa un par de garabatos... y ahí: “a ver, paremos”. Y paramos. O sí... a ver paremos: “No corresponde, por esto, por esto...”

¹¹⁵Op. Cit. Magendzo, Abraham; Pavez, Jorge. *Educando en la declaración universal (...)*. Pág. 142.

¿Por qué lo hiciste?”. Y me dicen: “No es que me sacan de las casillas”. “No po’, contrólese a sí mismo para que llegues a respetar. (...) aquí por ejemplo, muchas veces vienen los chiquillos con la ley de la calle, la ley del más fuerte, es decir, si puedo sacarte la calculadora, el lápiz, el celular, te lo saco. Porque soy más pillo. P1. (...) hay que enseñarlos, sí, pero yo creo que no solo en la educación de adultos, sino que también, en todos los niveles para que tengamos todos claros hacia dónde vamos con los derechos humanos”. P3

A su vez, dentro de esta perspectiva, un docente realiza una consideración de los DD.HH. como correctivos de conductas, es decir, los vincula como referentes de orden, pensándolos como un marco restrictivo de acción. Emerge una mirada desde el control en los aprendizajes, en función de asumir que se debe educar desde los DD.HH., pero recalcando que éstos son potenciales referentes de orden. También son vistos desde la legalidad, como normas que permiten que haya ámbitos de control de las acciones humanas.

“(...) sí. Porque yo creo que... de repente están un poco mal enfocados los derechos humanos, que no se le puede llamar la atención a nadie, y es todo lo contrario, hay que también corregir en derechos humanos. (...) porque no es llegar y lanzar a un niño o un joven que tiene todos los derechos, pero yo creo que también tiene que tener deberes. (...) tengo mi visión clara: que el derecho humano es todo, pero también obviamente, es respetar al otro, es no pasar a llevar al otro, y poner reglas que se deben cumplir... exigencias, no sólo los derechos humanos son: “yo hago lo que quiero”. Ese no es derecho humano. Se tienen que seguir reglas. (...) el derecho humano no es sólo dar, dar, dar y dar, también hay que restringir algunas cosas”. P3

Con todo, está patente la idea de vulneración de los DD.HH., pues plantean un reconocimiento explícito de violaciones a estos por parte de la sociedad/sistema en su conjunto, en este caso y en particular, de los estudiantes adultos. Reconocen que son las realidades en que viven los sujetos las que se componen de fenómenos que vulneran sus derechos. Así, Magendzo y Pavez (2018) denuncian que en la actualidad existen: *“(...) continuas violaciones a estos derechos en todo el mundo, realizadas tanto por agentes del Estado como de la*

*sociedad civil (...)*¹¹⁶. En esa línea, los docentes perciben la vulneración de derechos desde la discriminación en distintos ámbitos: desde lo educativo (escolaridad incompleta, deserción, etc.) hacia lo social (referido a lo socioeconómico como a lo sexual).

“(...) te pones a escuchar alguna experiencia, tú te das cuenta de lo vulnerado que ha sido muchas veces. De lo que los han pasado a llevar. (...) los chicos, se sienten discriminados. (...) el otro día una guía de trabajo donde se hablaba del tema de la discriminación y, muchos acá han sido discriminados por su condición social. Porque son pobres, por su condición social, o a veces por su condición sexual también. P2. (...) entonces ellos también de alguna manera, les han violado sus derechos. (...) porque ahí hay mucha violencia desde el punto de vista del sistema en sí: la pobreza en la cual se desenvuelven, el medio de drogadicción en que se desenvuelven, cómo ellos sobreviven en la calle, algunos limpiando parabrisas, haciendo malabarismo. (...) también se les violan sus derechos humanos”. P1

Explican que dichas realidades de vulneración son reproducidas constantemente, que dichas violaciones son permanentes. Pérez Gómez (2008) atribuye un grado de responsabilidad importante a la escuela como reproductora de desigualdades: *“(...) la escuela legitima el orden existente y se convierte en válvula de escape de las contradicciones y desajustes sociales (...)*¹¹⁷. La sociedad reproduce esas trasgresiones, y, según los docentes, los sujetos las normalizan en esa reproducción, pues mantienen ese patrón de trasgresión.

“(...) como son ellos, es un reflejo de cómo los trata finalmente el sistema. (...) y cuando ellos quieren “violar”, ellos tienen las excusas. Es decir, se sigue un patrón. Por lo tanto, es súper importante (la enseñanza de los DDHH) porque uno los tiene que integrar”. P1

Ante eso plantean la importancia de la integración, comprendiendo que eso pasa por dar desde la EPJA, oportunidades de superación de desigualdades y trasgresiones a sus derechos. Algo que profundiza Magendzo (2003):

¹¹⁶Op. Cit. Magendzo, Abraham; Pavez, Jorge. *Educando en la declaración universal (...)*. Pág. 141.

¹¹⁷Op. Cit. Pérez Gómez, Ángel. *Las funciones sociales de la escuela (...)*. Pág. 21.

“(...) La educación en derechos humanos se orientan a empoderar a las personas para que sean sujetos de derechos. (...) debido a la estrecha relación entre sujeto de derechos y poder, creemos firmemente que una persona –sujeto de derechos- necesariamente debe desarrollar muchas habilidades que le permitan decir “no” con autonomía, libertad y responsabilidad cuando se enfrenta con situaciones que amenazan su dignidad (...)”¹¹⁸.

Al reconocer a los estudiantes adultos como sujetos que participan de la EPJA, plantean a la modalidad como un soporte o espacio de oportunidades para hacer efectivo el derecho a la educación, y también manifestar una re-valorización de las personas como sujetos de derecho y pertenecientes a la sociedad. En ese sentido entregan gran importancia a la labor docente como práctica en DD.HH. Ésta, fundada en valores (destacando las relaciones en base al respeto y dignidad), sin embargo, se hace la distinción entre vivir los DD.HH. y corregir en DD.HH., significando que éstos estarían ligados a la idea de ayuda y control.

“(...) para mí es fundamental una relación respetuosa dentro de una sala de clases. (...) ese respeto parte porque yo también tenga que respetar la individualidad de cada uno de los chiquillos. (...) hay chiquillos acá, que de repente, no sé po, tuvieron problemas con los hijos, se les enfermó, de repente llegan las chicas acá con sus hijos a clases, entonces, obviamente, yo no puedo pasar a llevar eso. No podría. Entonces para mí una relación respetuosa se rige en eso, en que yo pueda darle también las posibilidades a esa persona de... de facilitarle el estudio de acuerdo a sus condiciones. P2. (...) Obviamente. Sí, por supuesto. Porque cuando uno respeta al alumno, lo trata con dignidad. (...) Por ejemplo, cuando un alumno me pide que lo ayude: “Profe, me puede ayudar que no entiendo”, entonces uno tiene que ayudar. (...) ya eso es un derecho humano, porque él me está pidiendo una ayuda, y yo se la tengo que dar, pero con respeto y con derecho humano, porque sé que al frente tengo un ser humano, no tengo una cosa, o un computador que no funciona. (...) tengo a la persona que tengo que enseñarle con cariño, con respeto. Y tendré que repetir eso “N” veces, entonces...Por lo tanto el profesor enseña en derecho humano”. P3

“(...) aunque no se hable del derecho humano, la palabra específica, pero yo creo que el derecho humano está en cada instante de la vida, en lo que enseña, en el saludo, en el respeto, en todo, en corregir también está el derecho humano: “Siéntese derecho, baje la voz, baje el tono,

¹¹⁸ Magendzo, Abraham (2003). *Pedagogía crítica y educación en derechos humanos*. En: Revista de Pedagogía Crítica Paulo Freire. Santiago. Pág. 24. Consultado el 12 de julio de 2020. Disponible en <http://revistas.academia.cl/index.php/pfr/article/view/516>

hablemos bien”, esos ejemplos también son derechos humanos que son esenciales”. P3

En segundo término, en estos escenarios de Educación de Jóvenes y Adultos, se identifica a los contextos/realidades sociales como un obstáculo para garantizar mayores grados de justicia, entendidos como oportunidades para la mejora de la calidad de vida de los estudiantes jóvenes y adultos. ¿Por qué? Si bien existe por una parte un reconocimiento de la vulneración permanente de los DD.HH. en los estudiantes, y por otra, esfuerzos por generar procesos de justicia desde lo educativo (actores que articulan la EPJA), son dichas condicionantes/fenómenos sociales que vulneran a los sujetos, las que profundizan una crisis de utopía, y por lo tanto, una distancia entre DD.HH., Justicia Social y EPJA. La marginación, postergación y discriminación son principalmente los que provocan que exista una crisis de utopía. La visión sobre las relaciones entre DD.HH. y Justicia Social, están marcadas por la preponderancia de las condiciones sociales (desigualdades), una especie de subordinación de la concepción de los DD.HH. y la Justicia a las condiciones sociales de opresión establecidas. En otras palabras, en la medida y con las herramientas que posea la EPJA (docentes y funcionarios) es el alcance que se puede proyectar para el estado actual de los estudiantes adultos. Ante esto Barreiro emerge desde el pensamiento freiriano interrogando:

“¿Quién puede considerarse concienciado y, por tanto, con vocación de concienciador, si no es capaz de comprender que ‘en la medida en que a algunas personas no se les permite existir para ellos sino para otros o en función de otros, aquellos que les vedan esa existencia independiente tampoco son genuinamente seres para sí?’”¹¹⁹

Sus acciones se ven limitadas a los vaivenes de los impactos de los fenómenos sociales en los estudiantes adultos.

¹¹⁹ Barreiro, Julio. “Educación y Concienciación” en “Educación como práctica de la libertad”. Editorial siglo veintiuno. Buenos Aires. 2015. Pág. 17

“(...) entonces, yo tengo estudiantes que han podido permanecer tres meses en clases, yendo todos los días, vistiéndose bien, bañándose todos los días, así de específicos. Pero si llega el amigo, sale el amigo de la ‘cana’, si llega ese amigo que lo impulsa, que lo tira, eso es más fuerte, y vuelve a recaer. Y después lo tienes limpiando vidrios, metido en el cuento. (Drogas). (...) te puedo decir que yo tenía estudiantes que han intentado salir de la pasta base, que mientras que están aquí en el colegio ellos tienen un compromiso contigo, hacen un compromiso contigo, te fijas, y pueden entender que están haciendo lo que corresponde. (...) después cuando uno no esté para apoyarlo cambia todo. (...) el medio en el cual están insertos, es tan fuerte, tan potente, que logra sacarlos de eso. (...) que lo practiquen, es difícil. Muy difícil, porque yo siento que en estos grupos que son postergados, se genera mucha rabia. Se genera mucha rabia”. P1

Entendiendo que la EPJA es un espacio de posibilidades para la enseñanza y el ejercicio de los DD.HH., también plantean que estos son una base para la Justicia Social. Reconociendo que los DD.HH. generan igualdad en la sociedad, estos se deben vincular con la idea de Justicia. Y en esto la tarea educativa se constituye como una condición de posibilidad para mayores niveles de justicia.

“(...) al ser fundamentales los derechos humanos te generan una igualdad, y a partir de eso es donde se debieran desprender todos los valores que están vinculados a la justicia social. O sea, si existe una potenciación”. P2

Plantean una relación del derecho a la educación como posibilidad de inserción al mundo. Algo que Vargas (2017) afirma como uno de los propósitos del referente de ALV: la inclusión social, cohesión y participación democrática así como el crecimiento/realización personal y enriquecimiento cultural. Indican que la Educación actúa como puerta de entrada al mundo (y sus posibilidades de desarrollo), como una manera de generar justicia. Ésta estaría ligada a escenarios de éxito en la sociedad (mejores oportunidades de trabajo, de estudios, etc.) en contraposición a la permanencia en espacios de vulneración.

“(...) decíamos que hay un derecho humano esencial que es educar. (...) entonces si este alumno se educa de buena forma, es decir aprendiendo lo que tiene que aprender, pero también siendo buena persona, y sale de su cuarto medio y tiene su cartón y encuentra un trabajo, ya él se

integra mejor a una sociedad y la justicia social actúa y se hace más equivalente a nivel superior. (...) si un alumno no estudia, va a tener muy pocas posibilidades y oportunidades, y lo más probable es que caiga en la delincuencia y lo vamos a categorizar como un delincuente, un vagabundo, un vago". P3

En tercer término resaltan que desde la práctica docente se pueden ejercer ciertos niveles de justicia, lo que Velada (2011) denomina "*habilitar las capacidades de los sujetos para actuar*"¹²⁰, dando un trato igualitario a todos los estudiantes adultos, mostrando la acción del docente desde una consciencia a partir del conocimiento de las realidades de los estudiantes y por lo tanto, sujeto a un trato justo. Dichas acciones se remiten a las relaciones entre estudiantes y docentes, mediadas por un nivel de consciencia de la justicia ante situaciones que puedan llevar a desequilibrios en la igualdad. A su vez, remarcan que entendiendo el control (otra vez la idea) de la situación de aprendizaje por parte del docente, la información/conocimiento está al alcance de todos por igual, signo de que se da un trato con justicia. Esto acompañado también, con las herramientas que el docente puede llegar a entregar a sus estudiantes (acción docente) para la defensa de sus derechos y las probables exigencias que pueda llegar a realizar en otros escenarios (posibilitar la acción en los sujetos en relación a demandar mayores niveles de justicia e igualdad de condiciones).

"(...) hay una información que es para todos igualitaria, hay un trato que es para todos igualitario. (...) hay concesiones de acuerdo a las realidades de cada uno. Si tengo un alumno que estuvo enfermo por un mes, obviamente tiene derecho a recibir una concesión, en la misma medida que el otro estudiante que trabaja, que lo cambiaron de turno, que se yo y no pudo venir durante un tiempo, ese también va a tener concesiones. (...) todos van a tener una concesión en algún momento de acuerdo a su realidad, te fijas. No es que: "tú sí, pero este otro, no. P1. (...) el profesor va regulando... bueno esa es pega de nosotros... debiera ser... a lo mejor no nuestra experticia, pero debiéramos justamente, partir de esa base, porque no todos aprenden de la misma manera. (...) el hecho de que yo pueda enseñarles a los estudiantes, que les nutra y también les abra un poco los ojos con respecto a muchas temáticas, también ahí yo les estoy dando las herramientas para que ellos puedan exigir sus derechos y para que ellos también puedan

¹²⁰Op. Cit. Veleda, Cecilia; Rivas, Axel y Mezzadra, Florencia, *La construcción de la justicia educativa*. Pág. 64.

defender a la hora que sea necesario y exigir igualdad de condiciones, y en cualquier situaciones". P2

Además reconocen que ser conscientes de la práctica educativa en función de la Justicia, es parte constitutiva del quehacer. Desde lo educativo, la dinámica pedagógica debe tener sentido de justicia para que los estudiantes jóvenes y adultos puedan poner en práctica los diversos modos de aprendizaje, desde procesos, actividades hasta las evaluaciones. Nuevamente aparece la idea de vincular las realidades sociales fundamentando las acciones docentes en función de lo justo. Aunque reconocen que son desafíos, ya que no todos aprenden de la misma manera, por condiciones cognitivas de tiempo, etc., pero hay que brindar las oportunidades para todos.

"(...) por no tener educación, los tratan mal, los miran mal, y son abusados, ¡abusados! En términos de explotación, de repente si tienen una urgencia de trabajar, ahí se aprovechan, porque les pagan lo que pueden, a veces los contratos ni siquiera los entienden. Entonces ahí tú estás para eso. (...) trato de que ellos vayan creciendo en esas cosas". P1. (...) entonces, ¿cómo puedo yo generar justicia social desde la sala? equiparando la cancha para todos. O sea, a lo mejor un mismo contenido lo puedo evaluar de manera distinta o darle mayor tiempo. (...) yo tengo que ir generando que ese estudiante aprenda lo mismo que el de allá, pero a lo mejor este de acá se va a demorar dos clases, y el otro una clase. (...) entonces ¿por qué yo tendría que partir entendiendo que todos aprenden de la misma manera, cuando no es así? Entonces por lo mismo, generar instancias de aprendizaje donde el estudiante pueda poner en práctica sus formas de aprender. (...) las personas que tienen dificultades de aprendizaje yo tenga la atención suficiente, o sea yo genere mi clase también para ellos". P2

Finalmente plantean una tensión entre EPJA y Justicia Social, esto desde la urgencia que amerita transmitir la relevancia que tiene la EPJA en las vidas de los estudiantes adultos y los impactos que puede generar la Educación en los contextos sociales de vulneración de derechos y fenómenos sociales que perpetúan las desigualdades, ya que abre posibilidades de ampliar los horizontes para mejorar las condiciones de vida de las personas y sus familias. Pero a su vez, los docentes reconocen que existen altos niveles de desesperanza desde los

discursos de la educación pues se tensionan al contrastar las propias realidades, cruentas en su mayoría, con los fines establecidos.

Se manifiesta nuevamente una crisis de utopía, pues piensan que el sistema ha abandonado a estos sectores de la población, marginados y maltratados. Los docentes dan cuenta de lo opresivo que son las condiciones de vida de los estudiantes adultos. Una de las explicaciones que Vargas (2017) entrega está vinculado a que: “(...) *la adaptación como objetivo de aprendizaje a lo largo de toda la vida ha reemplazado el énfasis que se daba antes en la educación a la transformación social (...)*”¹²¹. A su vez, dejan entredicho la falta de sentido que existe en la modalidad, pues las formas para buscar acceder a la comprensión de los DD.HH. y la búsqueda de justicia la elabora el docente desde su sentido social, de manera independiente, inconexo con la política pública, pero también, con una carencia del sentido político en las acciones de la EPJA en general (una sensación de injusticia que permea las posibilidades de ejercer los derechos desde diversas perspectivas).

“(...) yo lo que siempre le digo a los chiquillos, es que ellos lleven la educación a la pobla, no traigan los mitos y vicios de la pobla al colegio. Yo les digo: “ustedes son entes que ya tienen un conocimiento superior al compadre que está en la pobla y que no está haciendo nada. Entonces llévelo, motívelo. (...) ¿Cuál es el entorno de la pobla?: “¡Ay! Estay´ estudiando, ¿pa´qué? Y todo el cuento, soy pavo, soy longi”. Te fijas, entonces a ellos también le cuesta mucho poder situarse en ese mundo. (...) tiene que ver con su entorno: si su entorno es golpeado, ellos no pueden ver esa justicia, no la pueden traspasar, te fijas. Es como: es mentira lo que me enseñaron, no era tan así como me lo dijeron. (...) hay como un punto de inflexión, es decir, tengo que llevar a la práctica lo que me han enseñado, pero hay tanta injusticia en mi pobla que lo que se les enseñó lo ponen en entredicho, en duda. (...) o sea funciona, pero funciona aquí en el colegio, no funciona de forma generalizada. (...) es por una cuestión de sistema que los trata mal. P1. (...) el derecho humano tiene que trabajar con la igualdad, con la verdad, y la justicia social creo que en ese sentido hoy en día está al debe, porque no existe mucha justicia social por las diferencias de clase que se han dado en este país. Estamos muy lejos: el pobre del rico, hay algunos que tienen demasiado, y otros que no tienen nada, y hay educación para ricos, educación para pobres”. P3

¹²¹ Op. Cit. Vargas, Carlos. *El aprendizaje a lo largo de toda la vida (...)*. Pág. 7.

Existe una valoración de la educación desde la justicia como mérito:

“(...) nací en un lugar de campo, campestre, pobre, y me costó mucho llegar, primero a la enseñanza básica, porque era una escuela que estaba muy lejos, después a la media, que era en Chillán, y ahí también vivir en condiciones paupérrimas, pero logré salir y después llegar a la universidad, pasando hambre, pero también logré salir... entonces logré salir, y equiparar un poco la justicia social, entender la justicia social”. P3

“(...) pero no todos tienen esa fuerza, porque el temple se lo da la familia, o no sé si viene... bueno yo soy creyente, y digo entonces que viene desde dios, sí. Y también el contexto social donde uno se mueva. Yo al menos vivía en un campo pero no tenía maldad... tenía animales, gatos, perros y muchos animales. Tenía el apoyo de mi madre, de algunas primas, por aquí por allá”. P3

5.2.8 Visiones sobre Derechos Humanos y Justicia Social en estudiantes

En la etapa descriptiva los estudiantes manifestaron una visión de los Derechos Humanos como principios consustanciales a la existencia humana con una aproximación normativa, donde la Justicia tiene una posición fundamental y orientadora desde los Derechos Humanos.

5.2.8.1 Estudiantes y visiones normativas de los Derechos Humanos

Los estudiantes adultos tienen una visión de los DD.HH. desde lo normativo, una visión universalista. Estas normas (DD.HH.) entregan mínimos para la existencia de los seres humanos considerando a estos fundados en valores como la Dignidad. Se observa un tránsito en la aproximación a éstos desde lo declarativo, como norma, hacia los valores en ejercicio: la libertad y autonomía de cada persona, y eso se manifiesta en poder tomar decisiones por sí mismo, tener autodeterminación (libertad de expresión, opinión, etc.), pero a su vez, estableciendo los límites de acción de los individuos (respeto, toma de decisiones, etc.).

“(...) los derechos humanos se podrían definir como una serie de normas en las que toda persona debería tener, valga la redundancia, el derecho de vivir dignamente”. E2

“(...) respetar mis decisiones, respetar mis acciones y no oprimir a las personas. No matar, que no decidan sobre mí. (...) tener decisión por mí misma. E1. (...) para mí los derechos humanos... es tener opinión, libertad para expresarse. (...) es como la opinión de uno”. E4

Conciben la Educación como un derecho que articula al sujeto y su desarrollo, y por ende consideran que ésta es muy relevante principalmente para aquellas realidades en la cual los derechos son trasgredidos. En ese sentido dan cuenta de los DD.HH. como principios, mínimos, que han sido vulnerados, justificando que la EPJA es una oportunidad de hacer valer el derecho a la Educación que fue en algún momento trasgredido.

“(...) todos tenemos derecho a desarrollarnos. Todos debiésemos tener el derecho a desarrollarnos, la educación vespertina es una herramienta, realmente útil para las personas que no pueden asistir ya a la educación diurna. E2. (...) O sea que la educación es como un derecho humano. No se puede quitar ese derecho. Igual uno tiene que aprovecharlo. Y pelear por eso también. E3. (...) uno entra ya a la educación de adultos cuando no tuvo el derecho. (...) muchos tuvieron que trabajar y dejaron de estudiar, les quitaron el derecho a estudiar cuando debían hacerlo. (...) la educación de adultos te da la oportunidad de volver a lo que te quitaron. (...) se te está dando el derecho a estudiar si tú lo quieres... un momento que se da para quienes habíamos perdido esa oportunidad. E1. (...) entonces los papás o las personas que vivan con ese niño, no le pueden quitar ese derecho. Tienen que llevarlos a la escuela para que aprenda y vaya creciendo con lo que tiene que saber, y así se está dando el derecho a un niño a que pueda educarse”. E4

Los DD.HH. para los estudiantes serían una garantía de igualdad para el desarrollo del ser humano. Los comprenden como principios que validan la existencia del ser humano, compromiso y garantía de desarrollo de las personas. Lo plantean desde la perspectiva de la dignidad, pues entiende que la vulneración y miseria es algo patente, algo que está, que existe y por lo tanto los DD.HH. son un fundamento para una vida digna en todos los sentidos, ya que se abren a hablar de derechos sociales (educación, salud, vivienda, trabajo, etc.) como

aspectos que deben ser promovidos para llevar al desarrollo del individuo, pero también permite pensar una sociedad más justa, solidaria y más humana.

“(...) vaya tarea que tenemos: estimular una educación inspirada en valores hasta ahora reconocidos universales y ciertos, en una época mercantilizada y de riesgo, en que se cuestiona pensar la política desde el ‘fundamento (...)’¹²²”.

Finalmente, se transforman en un referente ético para una convivencia justa y democrática.

“(...) es el derecho que tienen todas las personas, es un derecho que tienen que respetar, al nacer y al morir... por ejemplo, salud obviamente, la educación. (...) no es solamente como el derecho a existir, sino que el derecho a desarrollarse. (...) el derecho, por ejemplo a trabajar para tener una vida digna, que lo enriquezca, que no lo haga alguien miserable su día a día. Derecho a la educación, a la salud, a la vivienda, al trabajo.E2. (...) pienso en el derecho de estudiar, porque todo niño tiene derecho a estudiar. E4. (...) los DD.HH. son esos derechos como muy importantes porque todos los tenemos... somos como iguales. Todas las personas los tenemos”. E3

5.2.8.2 Estudiantes y Justicia Social para la igualdad de todos

Las visiones de los estudiantes adultos sobre Justicia Social se despliegan a partir del principio de Igualdad. Inmediatamente vinculan la Justicia Social con los DD.HH., ya que estos últimos garantizan condiciones mínimas igualitarias, por lo que la Justicia se convierte en el elemento (principio) que circunda los desequilibrios sociales y de derechos. Remarcan que esta idea de la Justicia es para todos.

“(...) Hacer que las cosas sean justas pa’ todos, no pa’ algunos no más. (...) La justicia... puede ser así como que se tienen que hacer cosas que busquen equilibrar las cosas, o sea que todos tengamos los mismos derechos. E1. (...) así como hacer justicia para todos”. E3

¹²² Osorio, Jorge (2004). *Educación en los derechos humanos: desafío de la sociedad civil para fortalecer la ciudadanía democrática*. En: A. Magendzo (Ed.), *De miradas y mensajes a la Educación en Derechos Humanos*. LOM Ediciones. Santiago. Pág. 94.

Un estudiante plantea la idea de Justicia a partir de un sentido político, pues constata la existencia de correlación de fuerzas y de conflictos entre grupos sociales. Vincula la vulneración de derechos con la opresión de un grupo humano por sobre otro y por lo tanto, ese hecho da legitimidad para que oprimidos se revelen contra opresores buscando justicia. Ejemplifican que las funas son una manera de hacer Justicia Social, ya que los sujetos son capaces de organizarse y exigir/denunciar. Hay una desmarco del Estado como garante de justicia. En ese sentido relevan la organización local (vecinal), organizaciones de base evidenciando que la Justicia Social es pública, en comunidad, y no individual, privada. Desde la Educación en DD.HH. Magendzo (2014) plantea que ésta: “(...) *debe, de manera manifiesta y notoria reforzar y fortalecer aún más su compromiso con la justicia social y lo debe hacer desde una actitud no sólo ética sino que, por sobre todo, con decisión política (...)*¹²³”.

“(...) un grupo organizado pone en jaque a un otro que está oprimiendo constantemente. (...) las funas son una herramienta importante, invaluable. Cuando una comunidad se organiza, y por ejemplo consigue vacunas, ese es un caso de justicia social, no ejerce el valor del Estado. (...) la organización vecinal es importantísima, todo esto de la justicia social también tiene que partir por un tema de comunidad, no tanto de individualidad. (...) es independiente del Estado, cuando la misma gente consigue esto y demuestra que en realidad no tienen tanto poder sobre ellos”. E2

Releva un sentido político, en tanto formas de cohesión social y correlaciones de fuerzas, ya que consideran que son los propios sujetos a partir de lo comunitario que pueden ejercer poder social en tanto justicia.

En definitiva, se puede observar que hay aproximaciones y rasgos de una comprensión/socialización de los DD.HH. como fundamentos de la igualdad para todos. Es decir, existe un auto reconocimiento como sujetos de derecho, en tanto de DD.HH. intrínsecos, identificando un sentido igualitario en la acción. Esta

¹²³Op. Cit. Magendzo, Abraham. *La educación en derechos humanos (...)*. Pág. 146.

fundamentación da paso a legitimar la idea de Justicia Social como marco de referencia para garantizar la vigencia de los DD.HH.

5.2.9 Estudiantes y la valoración de la EPJA para la apropiación de los Derechos Humanos como acto de justicia.

Las relaciones que establecen los estudiantes están referidas a la valoración de los DD.HH. y la EPJA como sitio y fundamento de Igualdad y Justicia. Esto a partir de la enseñanza de los DD.HH., ya que plantean que enseñarlos otorgaría una apropiación por parte de los sujetos asociado a su defensa. Es decir, conocer y reflexionar sobre los DD.HH. significa que se puede tener mayor consciencia, en tanto defensa de igualdad de condiciones y tomar una posición ante las múltiples trasgresiones, asumiendo que no todos “conocen” sobre los DD.HH. (visión declarativa) y, por lo tanto su enseñanza es relevante para ejercerlos, así como el establecimiento de un sentido de defensa ética de los mismos. Un sentido ético de las relaciones como mínimos de convivencia democrática, principalmente expresado en valores como la tolerancia. Dan cuenta que la opinión de cada sujeto puede ser distinta, e incluso incorrecta, pero debe haber un respeto y tolerancia a estas posturas.

“Según Freire, el diálogo es una reivindicación a favor de la opción democrática de los educadores. A fin de promover un aprendizaje libre y crítico, estos deben crear las condiciones para el diálogo y que a su vez este provoque la curiosidad epistemológica del educando”¹²⁴.

Dicha lógica por tanto explicaría la existencia de conflictos, en base a no incluir la noción de DD.HH. en la convivencia democrática, en el diálogo, en el ámbito político-social. Asocian que la enseñanza de los DD.HH. entregaría una convivencia democrática mucho más sólida. Por ejemplo, asocian el tratamiento de la sexualidad en la sociedad actual, y cómo esto es reflejo de vulneración de derechos, pues aún existe mucha gente con temores a vivir en libertad su

¹²⁴Op. Cit. Magendzo, Abraham; Pavez, Jorge. *Educando en la declaración universal (...)*. Pág. 145.

sexualidad. En ese sentido Magendzo (2004) enfatiza que la alteridad y el respeto a la diversidad son elementos básicos, factores esenciales para la vigencia de los DD.HH.:

“(...) los profes los tienen que enseñar para que... no sé, todos tenemos que aprender de nuestros derechos y podamos luchar por ellos. (...). Hay que aprender lo que más se pueda.[...]A ver, no sé, yo creo que en todos. O sea así como el derecho a la educación, que sepamos más de eso, ser más conscientes de nuestros derechos. Y de todos... de otros igual. Así como el derecho a la salud, a protestar. E3. (...) Sí, porque se adquieren valores, como por ejemplo los valores de no ser egoísta, ser solidarios, más aprendizajes. (...) Siento que es importante, porque aún hay personas que no entienden bien ese concepto y eso provoca que se generen conflictos igual... por no respetarse, por no tolerarse. (...) bueno, pero igual hay personas que no entienden muy bien ese concepto, y bueno al enseñarlos más captan, mucho más. E4. (...) así uno aprende cómo hay que defenderse. (...) uno aprende que no puede pasar por sobre una persona, un ser humano, por los seres vivos”. E1

“(...) el derecho a tener una opinión distinta, por muy incorrecta o correcta que sea. E1. (...) mientras más se enseñen, si hay más así como no sé... mientras más haya formas de enseñar los derechos que tenemos todas las personas, podremos ser cada vez mejor y vivir como más tranquilos, más en armonía. (...) por ejemplo ya, con el tema de la sexualidad: ahora a mucha gente ya no le da miedo de esconderse y dicen bueno ya “yo soy libre de ser como yo soy”. En ese sentido te hace ser más consciente. E4. (...) Sí. Completamente. No todos tienen muy claro el concepto, eso es importante tener eso claro, porque es cuando realmente nosotros podemos ejercer nuestros derechos, que se hagan respetar. Y la educación entonces, es muy relevante porque potencia esos derechos”. E2

Emerge una vinculación de la enseñanza de los DD.HH. con la historia reciente de nuestro país. A través de la memoria, está vigente el recuerdo de los procesos de violaciones a los DD.HH. por parte de agentes del Estado a gran parte de la sociedad chilena desde el golpe cívico militar de 1973. Plantean la importancia de la enseñanza de los derechos para que no se repitan nuevamente tales vulneraciones. Esto abre hacia una aproximación comprensiva de los derechos y sus usos desde lo ético – político y su relación con la memoria como categoría de

reflexión y crítica del pasado. Plantean que sucede por desconocimiento y falta de conciencia de los DD.HH. en las formas de acción política.

“(...) sí es importante que se enseñen, que se estudie para que todos tengamos esa conciencia y no pasen nuevamente esas cosas, esas atrocidades. (...) (...) Es importante que se enseñe para no repetir la historia. Por ejemplo con el golpe militar, para no repetir esas atrocidades que pasaron. Habían otras formas de solucionar las cosas... habían otras formas, no así matando gente, arrestando gente, torturándolas, habían otras maneras. (...) todas esas personas que hicieron esas atrocidades no sabían que nosotros tenemos derechos. (...) al enseñarlos uno aprende y puede entender muchas cosas... tanto del pasado, como del presente, cosas que están pasando ahora, cuando se pasan a llevar a las personas en cualquier ámbito, en un trabajo, en la calle, en la escuela, o en la misma familia”. E1

Los estudiantes al concebir los DD.HH. como una expresión esencialmente valórica (respeto), las relaciones que se pueden establecer con la EPJA se dan desde un escenario igualitario. El trato entre adultos es en base al respeto, destacando la entrega de los docentes hacia los estudiantes ante cualquier circunstancia considerándolo como un acto de justicia.

Eso da cuenta de lo esencial de los DD.HH., ya que reconocen que en sus contextos de origen la vulneración de éstos es permanente, reconociendo la importancia de su práctica entendida como experiencia. La EPJA es representativa y expresión de una práctica de Derechos Humanos.

“(...) el respeto tiene que estar en todo, y eso expresa los derechos humanos. [...] una persona a la que se le critica su vestimenta o como se viste, o por ser lesbiana o por ser gay, te pasarían a llevar tus derechos...el respeto... que me saquen de la sala de clases, ya me quitarían el derecho a estudiar, son cosas mínimas, súper chicas que al final igual te quitan el derecho, también como cualquier cosa. E1. (...) cuando uno quiere pedir algo, hacerlo con respeto y pidiendo por favor. Hay que respetar po”. E3

“(...) La práctica es sumamente importante. La experiencia empírica hace todo aprendizaje más soluble, más fácil. El hecho de educarse ya es una... ya el acto en sí es una práctica del derecho... el trato con respeto hacia, tanto alumnos como profesores, la paciencia que yo sé que a veces no se hace fácil, vi constantes... que pasaban a llevar a los

alumnos, o los mismos profesores... o sea igual son niños. El mutuo respeto, realmente va a llevar a una práctica de derecho humano más consistente. E2. (...) Bueno nosotros también tenemos que comportarnos bien con los demás, y ser respetuosos, porque igual todo esto es para nuestro bien, es para que seamos mejores personas. E3. (...) creo que es importante. Porque igual te alienta a tener más consciencia de los derechos, a más derecho a expresarse. (...) igual uno es libre de su opinión, por ejemplo uno puede dar su opinión, de lo que está bien o está mal, de lo que quiere que cambie. (...) igual es bueno aquí porque hacen preguntas y uno también es libre de expresarse y así se van compartiendo opiniones y cosas así". E4

"(...) con el hecho de que los profesores realmente se sientan apasionados con lo que están haciendo. Bueno uno al aprender, cuando uno nota realmente están ahí para enseñarte cuando se sientan apoyados, eso es precioso, un acto de justicia social. (...) la constancia, la voluntad de responder una pregunta que quizá no es demasiado importante, si es una duda y ellos te quieren apoyar con eso solucionándola, es excelente". E2

Vinculan la EPJA como un espacio de justicia, la valoran como un espacio de apertura, de libertad a partir de los aprendizajes que se pueden desarrollar, a crear vínculos y también a expresarse. Aprender y poner en práctica valores como el respeto. Podemos observar que esta reiteración del respeto puede explicarse además, a la necesidad de reconocer la dignidad e igualdad que en otros escenarios no está, pero que sí es posible según los estudiantes.

Relevan las acciones de los docentes como impulsores y creadores de sujetos activos en la sociedad y responsables consigo mismo. Las relaciones con los docentes (como representativos de la EPJA) mediante la comunicación, la expresión y la libertad permiten aportan a una mayor consciencia, mayor reflexión. Es la confluencia de experiencia en el espacio de la EPJA donde se expresa la práctica de los DDHH.

"(...) cuando uno está acá en... aprendiendo una materia, también aprende otras cosas. A hablar con otra gente, a expresarse. (...) los profesores nos motivan a que pensemos y digamos lo que pensamos, para que no nos hagan tontos en la sociedad. Así como las decisiones que cada persona toma para ver qué hace con su vida... E1. (...) Sí, porque a uno igual acá le enseñan a que hay que saber tratarse y hablar. (...) entonces puede ser que esas cosas que uno aprende acá,

también se puede, así como... no sé, se puede hacer esas cosas que te enseñan en donde uno vive o saber hablar, entender a los demás. E4. (...) igual estoy como más responsable. (...) siempre estamos hablando con los profes, y ellos también nos hablan así como de cosas que pasan y estamos conversando. Uno va teniendo más consciencia, y se va pensando más". E3

También relevan una vinculación con los aprendizajes que se pueden desarrollar en la EPJA, a partir de lo político. En primera instancia asocian los aprendizajes desde “la educación cívica” como referente de promoción para el ejercicio político en la sociedad. Pero también abren esto hacia el ejercicio de la organización social como acto político ante la violación de derechos como la salud.

“(...) Sí. Es importantísimo. La educación cívica. Que es lo que le decía antes que es lo que nos querían quitar. Hace que sepamos votar, ejercer nuestros derechos legítimamente, que podamos manifestarnos, que podamos organizarnos, que podamos armar sindicatos o movimientos sociales”. E2

“Bueno, por ejemplo, lo que pasa en la ciudades que están siendo contaminadas. El caso de Quintero, Los Vilos, Caimanes, Salamanca, la comunidad ahí se ha organizado en estos pequeños poblados con tal de conseguir que el Estado se haga cargo de algo realmente... de cómo están pasando a llevar sus derechos, el derecho básico que es la salud. No se le está cubriendo realmente, sino que se está olvidando completamente con el fin de intereses monetarios”. E2

5.2.10 Síntesis

En cuanto a la idea de los DD.HH. en los docentes se presenta una visión desde una perspectiva valórica donde le otorgan una centralidad ética para el desarrollo en dignidad de las personas. Estos proveen de una ética social para detectar manifestaciones de injusticias y violaciones a la dignidad humana. Asimismo, los estudiantes matizan desde una visión declarativa, aduciendo a que los derechos codificados en pactos y convenciones expresados como libertades, son garantes de una cultura de igualdad abriendo a la valoración de otros derechos sociales. Ambos actores coinciden en reconocer la existencia de contextos y condiciones de desigualdad que se perpetúan ampliamente en la sociedad, donde cobra

relevancia el posicionamiento de la idea de Justicia Social como referente para orientar y generar mayores condiciones igualitarias.

Además, en ambos coincide una valoración de la EPJA como espacio y fundamento de Igualdad y Justicia Social, aunque en distinta medida: en el caso de los docentes, la igualdad desde la perspectiva de los DD.HH. no es tan nítida, pues es tensionada con una visión de los derechos como ayuda y control, que suponemos tiene un propósito de corto plazo, en tanto se buscaría eliminar/reducir la desigualdad como acto de justicia. Si bien es paradójico, se da porque no existe una visión integral de los DD.HH. En cambio en estudiantes, se observa una valoración positiva de los DD.HH., en tanto demandas, dado que sus experiencias vitales están circunscritas a un carácter permanente de desigualdad lo que lleva a comprender que el lugar de la EPJA se constituye a partir de los DD.HH. como argumento central.

Se observan también elementos de Educación por medio de los DD.HH.: primero porque en ambos actores se otorga importancia a la enseñanza de los DD.HH. como indicadores de vulneración, violencia y trasgresión de los mismos dando sentido y comprensibilidad a sus diversas expresiones. A su vez, se reconoce a ésta como un derecho que articula a los sujetos y su desarrollo, en donde la EPJA se posiciona como un espacio de ejercicio de los derechos, en tanto reconocimiento en la acción, abriéndose a que éste se asocie con la diversidad de contextos a partir de las experiencias de sus participantes por medio de mecanismos de diálogo y participación. Enfatizan y reiteran la expresión valórica de los DD.HH como respeto entre los sujetos como una exigencia implícita de igualdad, ya que en otros contextos, si bien es mínima o simplemente no existe.

Finalmente ambos manifiestan establecer una defensa de los DD.HH. principalmente desde la acción, manifestado desde el quehacer docente (como conciencia y práctica) y desde la inclusión/participación de los jóvenes adultos para abrir caminos de mayores niveles de convivencia democrática y fundamentalmente de superación de desigualdades e injusticias.

Una visión de la educación en DD.HH. ajustada a la realidad de la EPJA desde la perspectiva de los docentes se caracterizaría por el reconocimiento de la función

educativa de los DD.HH. vinculando las realidades de los participantes mediante la acción comunicativa como promoción de los mismos. Pero también, por una visión correctiva o como referente de orden a partir de los DD.HH. en tanto normas para el control de las acciones que garanticen estabilidad, lo que Pinto y Williner (2004)¹²⁵ denominan el sentido letal de las prácticas de convivencia como una cultura del cuidado, la prohibición y la seguridad. Todo fundamentado en la vulneración ejercida por el sistema sociopolítico y económico, expresada en la multiplicidad de realidades en forma de discriminación, injusticias y desigualdades. En consecuencia, toma una posición central la idea de Justicia Social como referente de igualdad y argumento del andamiaje de los DD.HH., cumpliendo un rol esencial la modalidad de la EPJA como espacio de oportunidades. No obstante, esto se ve tensionado, según los docentes y en términos prácticos, por una crisis del sentido de utopía de los estudiantes adultos asumiendo a su vez, limitaciones desde su quehacer educativo como promotor de los DD.HH.

Desde la perspectiva de los estudiantes una visión de la Educación en DD.HH. se caracterizaría por una necesidad de su enseñanza para una apropiación ética en tanto generadora de conciencia fundada en igualdad en función de una toma de posición con sentido valórico. A su vez recalcan una constatación permanente de la vulneración desde sus realidades situadas, donde cobra importancia tanto el presente y sus múltiples manifestaciones así como el pasado reciente/memoria como dimensión orientadora de las experiencias de violaciones a los DD.HH.

¹²⁵ Pinto, Rolando; Williner, Alicia (2004). *La formación de la ciudadanía activa y la acción comunicativa crítica, resguardos esenciales de la educación en derechos humanos*. En: A. Magendzo (Ed.), *De miradas y mensajes a la educación en Derechos Humanos*. LOM ediciones.

5.2.11 Relaciones entre Derechos Humanos, Justicia Social y Política en la EPJA

5.2.11.1 Docentes y su posición crítica frente a la crisis de la EPJA

Al hablar de política, inmediatamente se relaciona con política educativa. En ese sentido se plantea al curriculum como un elemento central otorgándole un carácter limitado, ya que abarca saberes que en su mayoría están distanciados de las realidades de los estudiantes jóvenes y adultos. A la par establecen la importancia del sujeto dentro de las políticas educativas, puesto que son sus necesidades las que debiesen ser consideradas a la hora de generar aprendizajes/objetivos en la EPJA.

Se destaca que en gran medida el curriculum no aporta a generar los aprendizajes para sus estudiantes. Esto muestra que existe una distancia con el paradigma curricular, pues los niveles de apropiación del curriculum como política educativa son bajos, y por lo tanto, la cohesión entre ésta y los agentes educativos (principalmente docentes) está fragmentada. ¿Qué sentido entonces tiene para los docentes la política educativa? ¿Cuáles son los caminos que traza? ¿Qué expectativas y esperanzas de aprendizajes se espera a partir del curriculum? Se denota que las políticas para la EPJA, en tanto decisiones de poder son unívocas y por tanto hay un desprendimiento de valor y sentido.

“(...) Primero, yo creo que las bases curriculares también debieran estar centradas en eso, es decir en el sujeto. (...) siento que se deja mucho de lado sus realidades. (...) de que se estructuren las políticas educacionales a la medida de las necesidades reales de la sociedad, de las necesidades de este tipo de estudiantes. (...) el impacto que tienen las bases curriculares actuales, no es tan... No produce gran impacto en ellos. (...) nosotros nos saltamos muchas veces las bases curriculares, porque es más importante el sujeto”. P1

Acuña (2015) enfatiza que en general la crisis de la Educación y en particular la EPJA está en un profundo deterioro:

“(...) la EPJA sigue postergada y disminuida. En la actual reforma no se ve con claridad si hay aumento de recursos significativos y si el centro está en la calidad o bien lo que hay, son iniciativas aisladas que no logran cubrir la gran demanda de la población sin estudios”.¹²⁶

Le asignan un rol a la acción docente referido al sentido que logran darle a los aprendizajes en función de los fines que los estudiantes adultos tienen con respecto a la EPJA. Consideran que se les muestra un horizonte de esperanzas a partir de una noción de “éxito”, restando otras posibilidades de acción relacionadas con el desarrollo de valores y promoción de los derechos humanos que se ajusten a sus realidades.

“(...) le hablamos a los chiquillos del éxito, de que puedes mejorar tu condición de vida, de darle la posibilidad, de poder seguir con ellos acompañándolos en su tránsito. (...) siento que está muy focalizada en este cuento de... dirigido, de ser alguien, la educación superior, que se yo. Y siento que se deja mucho de lado sus realidades. (...) si hay jóvenes que tienen el tiempo, la dedicación y tienen las capacidades para ir a la universidad, ¡fantástico! Nosotros aquí teníamos estudiantes que entraron a la universidad. (...) pero no es excluyente, ni es el único camino, porque la realidad de ese estudiante, al ser grupos muy heterogéneos, la realidad de ese estudiante es esa. (...) la del otro, que necesita darle de comer a dos o tres cabros chicos que de repente tienen, es más inmediata su necesidad. No puedes proyectarlo a tan largo plazo. Entonces empezamos de ahí”. P1

“(...) cómo planteamos nuestras maneras de hacer las clases. O desde nuestros objetivos también, cómo nosotros pretendemos que estos chiquillos logren finalizar, o logren aprender... en donde yo vincule, aspectos de los derechos humanos con los valores también. P2. (...) Depende también, como le dije de los profesores, porque nosotros podemos hacer una parte, pero si todos apuntáramos hacia un mismo objetivo, yo creo que sería más fructífero nuestro trabajo. P3. (...) creo que depende también de nosotros, desde los docentes. P2. (...) ese cabro a la larga del tiempo, cuando terminen sus dos años de enseñanza media sale con ganas de estudiar”. P1

¹²⁶ Acuña, Violeta (2015). *Situación y desafíos post 2015 de la Educación de Jóvenes y Adultos en Chile en el marco de la metas del programa mundial de la Educación para Todos*. En: Revista Educación de Adultos y procesos formativos. UPLA. Consultado el día 12 de julio de 2020. Disponible en: <https://www.educaciondeadultosprocesosformativos.cl/index.php/revistas/revista-n-2/21-situacion-y-desafios-post-2015-de-la-educacion-de-jovenes-y-adultos-en-chile-en-el-marco-de-las-metas-del-programa-mundial-de-la-educacion-para-todos>

Le adjudican una responsabilidad al rol del Estado en la política educativa, donde consideran que éste debe poner mayor énfasis en la promoción de los DD.HH., puesto que el tratamiento que le da a la EPJA en tanto políticas educativas es débil.

*“(...) Es evidente que en el trasfondo común de exigencias tan dispares e incluso contradictorias descansa una ideología tan flexible, laxa y ecléctica (...). Una ideología que no apela a la lógica de la razón para su legitimación sino que se justifica exclusivamente con la fuerza de lo que existe, la aceptación y consolidación del statu quo, de la realidad que se impone inexorablemente”.*¹²⁷

Se oponen a decir que la EPJA desde la política educativa está profundizando procesos de ampliación de derechos y justicia social. Consideran que los principales intereses del poder político no están vinculados a generar mayores niveles de igualdad (asociado a mayores niveles de conciencia y sentido político), sino que a una necesidad de tener sujetos adaptados a los requerimientos de económico – laborales.

“(...) falta mucho para llegar a una educación de derechos humanos, para llegar a una mayor justicia social. (...) no sé si hay intereses creados de mantener la desigualdad, hay muchos comentarios, de hecho, de que la desigualdad se trabaja para que siga existiendo, para que haya mano de obra barata, digamos, entonces, no hay una plena conciencia para salir y seamos un país desarrollado, más equilibrado y más equitativo. (...) creo que el Estado debería ser el primer impulsor a través del Ministerio de Educación, debería poner más énfasis en que los derechos humanos estén en cada instante del aprendizaje, si eso no ocurre no le queda de otra que a los profesores poner de nuestra parte, de acuerdo a cómo sintamos que son los derechos humanos. (...) en mi caso, uno hace lo que puede pero falta mucho yo creo, porque tiene que partir desde el Estado de Chile, entender una educación que el Estado marque la pauta, y no la marca, todo lo contrario”. P3. (...) cómo el ministerio, por ejemplo, establezca los objetivos de la educación de adultos. (...) cómo ellos la ven... la visión que ellos tienen respecto de cómo debiera ser la educación de adultos. (...) nosotros podemos hacer muchas cosas, pero también el órgano, digamos, institucional o gubernamental que tiene que entregarnos la directrices para poder enfocar estos objetivos. P2. (...) también está en la parte... no sé las

¹²⁷Op. Cit. Pérez, Ángel. Las funciones sociales de la escuela (...). Pág. 20.

municipalidades, entidades anexas que están dirigiendo, pero que en realidad ellas no encuentro que tengan mucha conciencia y más que todo administran recursos y cosas por el estilo”. P3

Dicho lo anterior, los docentes consideran que su propia acción posibilita caminos de Justicia, marcando una distancia de la política institucional (Estado/currículum), pero sin desconocer que la EPJA es un espacio de Justicia, en tanto derecho adquirido (lo normativo). Sin embargo, plantean deben estar preparados desde la formación (la formación como conocimiento) para tener consciencia que su función profesional, y el desarrollo de capacidades para atender a todos en las diversas circunstancias sociales. Relevan explícitamente que su función social, es generar Justicia.

“En este contexto de crisis, conviene recuperar las aproximaciones humanistas que orientan la acción pedagógica como un modo de potenciar la acción transformativa que reviste la práctica pedagógica en todo escenario social de aprendizaje”.¹²⁸

Considerar hacer realidad ésta, a partir de su práctica (enseñanza), y centrada en valores (como el respeto – diálogo – tolerancia). Plantean que en este proceso de enseñanza – aprendizaje es importante desarrollar el pensamiento crítico a partir del diálogo, hablar sobre temáticas que sean de interés de los estudiantes jóvenes y adultos incorporando sus experiencias y realidades. Así se plantea que se deben respetar las realidades de los sujetos, pues es un deber ético, es decir, piensan su práctica desde una eticidad que atienda los procesos educativos desde su dinamismo y complejidades. En estos contextos es una decisión/acción política, pues amplía el concepto y dan cuenta de lo necesario que es conectar las realidades con una filosofía de la EPJA que conduzca a mayores niveles de justicia. Asumen y reconocen que la EPJA no tiene el alcance para abarcar con todas las problemáticas que existen en relación a esta.

¹²⁸Op. Cit. Rubio, Graciela. *La recuperación del sentido de la acción educativa (...)*. Pág. 56.

“(...) sí se hace justicia en este tipo de educación. Desde los profesores...no viene, no está incluido en ninguna base curricular, es decir, forma parte de tu práctica solamente. (...) entonces desde la función que cumple un docente, se puede hacer justicia social. P1. (...) ya con darnos la posibilidad de que una persona que dejó el sistema tradicional o el sistema de educación diurno por ejemplo, ya se le brinde la posibilidad de terminar creo que ya está brindando una posibilidad de justicia. (...) para mí, ya teniendo la posibilidad de terminar la educación, para mí ya eso ya es justicia. P2. (...) acá para todos es igual, digamos, ahí, dentro de la sala de clases existe la justicia porque a todos se les ve en forma normal y equitativa, no hay favoritismos ni nada por el estilo, a todos se les enseña de igual manera. P3.

“(...) Y para eso, yo creo que nosotros como profesores tenemos que formarnos para eso. (...) Yo le tengo que demostrar a ese cabro que podemos tener diferencias, que podemos discutir y que esa discusión va a ser en base al respeto, que no tenemos que insultarnos para eso. (...) cuando yo digo que yo lo creo, que yo quiero formar a un personaje crítico, yo tengo que aceptar que ese cabro me critique a mí”. P1

“(...) yo no concibo la educación desde la temática, entonces siento que sí es posible, enseñarles a los chiquillos sus derechos, enseñarles valores, que se respeten, hablar de todo: de biología, de química, de fútbol, de una noticia, de lo que sea, pero hagámoslo. (...) yo educo. Eso es un paso, un salto mucho más grande. [...] tenemos que ser respetuosos, tenemos que conocer la realidad, y nos tienen que importar todos. P1. (...) tiene que ver con las particularidades de las realidades de los chiquillos. Porque ellos muchas veces no pueden venir a clases, tiene que ver con la asistencia, tiene que ver con otras, con otras situaciones que escapan al sistema. P2. (...) uno no concibe el aprendizaje como una cuestión que finalmente se va a traducir en una nota. (...) pero no va en la nota, sino que es lo que realmente ellos son capaces de reconocerse en sí mismos. Y eso es lo importante”. P1

Se adiciona que desde las políticas educativas se reproducen las desigualdades, ya que sus estructuras tratan a los estudiantes jóvenes y adultos con las mismas lógicas escolarizadas de la modalidad diurna: notas, asistencias/justificaciones, etc., y se comprende que el adulto es autónomo otorgándole la responsabilidad exclusiva de su quehacer/comportamiento en el desarrollo de la EPJA. No existe ningún mecanismo de comunicación establecido para asegurar que ese estudiante adulto lleve adelante un proceso con éxito. No se hace cargo del fenómeno de deserción e intermitencia en el desarrollo del proceso. Este es uno de los principales problemas que presentan los docentes, pues la asistencia es baja

(independiente de las razones de inasistencia). Los docentes hablan de eliminación automática a todo aquel que deja de asistir, sin indagar en los motivos (desde lo institucional).

“(...) en la educación de adultos es difícil de quién se pueda hacer cargo. Acá, por ejemplo no hay apoderados. ¿A quién llamo si el alumno no viene? (...) el que decidió venir a estudiar, no fue porque lo obligaron, fue porque lo decidió. (...) tampoco puedes hacer más porque esta es una educación para gente adulta que toma decisiones y que más allá de que, “pucha” que a uno le de lata que algunos de tus alumnos se retiraron porque no pudo seguir porque.... No sé. Más allá de eso, no puedes hacer más. (...) si no vienes a clases, bueno, no vienes. Y te vas a tener que poner al día, preguntar si falta algo, si hay alguna evaluación, pero... por ejemplo con aquellos que no tenemos respuestas, tienen que eliminarse no más. Porque después de cierta cantidad de inasistencias se da por entendido que ese alumno no va a seguir. Entonces, se elimina. P2. (...) porque el hecho que falte mucho un alumno, y por no tener plata para el pasaje... se dice que en lo que va del año, hay más de 900 mil faltas a clases, cerca de un millón. O sea ha faltado mucha gente a clases, y no solamente por resfrío, por enfermedades. Falta harta gente, y se nota. En este año se nota más que cualquier otro año”. P3

Consideran que el Estado mediante sus políticas educativas plantea a la EPJA como una opción institucional, como posibilidad de acceso a quienes han estado marginados del sistema, pero que se deben ampliar los beneficios, vinculando Justicia Social con el rol que debe cumplir el Estado, otorgando aportes económicos a los estudiantes que están en la EPJA. Si bien reconocen que hay ciertos aportes como alimentación – gratuidad (lo mismo que existe en la jornada diurna) no existe ningún otro tipo de apoyo por parte del Estado a la EPJA, lo que denota que no hay una distinción de lo diurno. Consideran que esta Educación tiene no es valorada por el Estado:

“(...) la política... lo que pasa es que igual hay que entender, que este es un sistema que es opcional, así está dado. (...) que haya chicos desertores del sistema estudiando aquí, es una de las pocas opciones que les va quedando para poder finalizar sus estudios (...) la posibilidad está. P2. (...) lo que falta es que... no sé, se comenta, que aún hay alumnos que faltan a clases porque no tienen dinero para el pasaje para

que puedan venir, entonces en ese sentido habría que indagar mucho más, y si es así, habría que hacerle un aporte. (...) ahí es donde se tiene que ligar el Estado, porque el profesor no podría estar aportando para el pasaje de todos los alumnos. Ahí yo creo que se expresaría justicia. Operaría la justicia social, y tendríamos mejores resultados. (...) Eso está ligado a los derechos humanos y a la justicia social... de tener acceso a la educación. Por ejemplo de que estén bien alimentados y que tengan plata para el pasaje sino... Aunque acá se les da un vaso de té con un pan. Acá llegan y se sirven sus cositas. Pero en la parte económica propiamente tal del pasaje, ahí sí que no hay aporte. Cero aporte. P3. (...) en primer lugar, no se cobra un peso por la educación de adultos, ya sea por la matrícula, ni por mensualidades, ni nada por el estilo, o sea absolutamente gratis. También se les da cuadernos, materiales, entonces en ese sentido se está mejorando ya que se les dan los recursos. (...) si hubiera becas de mantención, como hay en la mañana, quizá eso podría hacer que los chiquillos vinieran a clases. Por ejemplo acá lo que yo sé que hay, es que la JUNAEB les da cuadernos, tienen su once, pero no tengo conocimientos si realmente hay otros beneficios". P2

"(...) creo que la educación de adultos tuviera la atención y la importancia que tiene también para... que tiene el sistema diurno, porque siento que la educación de adultos, es la hermana pobre del ministerio". P2

Hacen alusión a la relación Estado – mercado en la educación, planteando que existe hoy en día una idea mercantil de la Educación, y la EPJA no escapa a eso. En ese sentido Vargas (2017) plantea:

"Los discursos globales convergentes sobre el aprendizaje a lo largo de toda la vida se enmarcan en un imaginario social estrechamente vinculado con una comprensión de la economía del conocimiento que interpreta el papel de la educación en términos de mercado, partiendo del supuesto de que el aprendizaje continuo es esencial para las exigencias cambiantes de la economía mundial y para la formación del capital humano, el conocimiento y las destrezas que requiere (...)”¹²⁹.

Los docentes plantean una posición político-ética pues consideran que al EPJA debe estar desmarcada de lógicas de mercado, ya que lo que se pretende es convocar a adultos para que terminen su enseñanza media.

¹²⁹Op. Cit. Vargas, Carlos. *El aprendizaje a lo largo de toda la vida*(...). Pág. 8.

“(...) cuando nosotros seamos capaces de sacar la educación precisamente de lo que es el mercado, ahí vamos a poder recién empezar a generar políticas que realmente vayan en ayuda de los estudiantes”. P1

También abren la reflexión a que la EPJA como parte de la Educación Pública municipalizada se encuentra en deterioro. Algo que Acuña (2015) ha enfatizado:

“La invisibilidad de los centros de Educación de Adultos la falta de perfeccionamiento de los docentes y la ausencia de profesionalización especializada, falta e inadecuada infraestructura, y baja subvención escolar. En los últimos años se aprecia una disminución de la población que participa en la Educación de Adultos, tanto en la modalidad regular como en la flexible”.¹³⁰

Esto sumado a que los estudiantes jóvenes y adultos son quienes viven y padecen las miserias (desigualdades sociales), experimentan además, una EPJA donde viven la educación y su propia miseria (posición política). Plantean que el Estado tiene una deuda con la Educación, pues hablan de una fragmentación que está sumida en la educación, pues todos los actores trabajan de manera individual, existen carencias en la implementación, distancias con los objetivos reales de aprendizaje y apoyo a los y las estudiantes (inexistencia de mecanismos de apoyo).

“(...) los que vienen a la educación municipal, son los que vienen de la mayor miseria, y nosotros además, les mostramos estructuralmente la miseria en educación. P1. (...) los recursos para la educación de adultos son muy escasos. Entonces creo que por ahí puede, a lo mejor ir el tema. P2. (...) cuando tú de repente no tienes un implemento para la clase, a veces ni siquiera hay plumones, hay colegios que ni siquiera tienen plumones. P1. (...) por ejemplo, tenemos muchas alumnas que son mamá, entonces ellas tienen serios problemas con sus niños, porque son niños pequeños, de 2 años, de 3 años y no hallan con quien dejarlo, entonces cualquier problema que tengan con ellos, pierden el día de clases. (...) entonces ahí se ve claramente que está muy distante, porque no están las facilidades para que la educación de adultos sea expedita, donde esa mamá joven que no terminó su enseñanza media

¹³⁰Op. Cit. Acuña, Violeta. *Situación y desafíos post 2015 de la Educación(...)*.

por equis motivo, vaya a dejar su hijo en algún lugar y después vuelva, y sea un lugar seguro, que lo cuiden. No están esas condiciones". P3

"(...) todos trabajan sectorialmente, entonces el profesor pone una parte, si es que la pone, el Estado pone otra parte, separado también, (...) entonces no se ha dado esa unión, esa conjunción de idea. P3. (...) tenemos que poner la educación pública en el centro. [...] quieres enseñarles, que ellos aprendan algo para su vida, que se yo, o quieres cambiarles, a través de esta educación quieres cambiarles sus condiciones de vida. P1. (...) es el Estado de Chile quien debería entregar esas condiciones. Por ejemplo, gastar menos en armas y gastar más en educación, como en este caso que le comento. No gastar un 35% en armas y gastar un 5% en educación. Es ilógico". P3

Como se ha visto anteriormente, existe mayoritariamente una consideración de lo político como algo institucional. Manifiestan una relación con el poder, desde una posición de distancia entre el ciudadano – políticos y su estructura. Esta distancia es patente, pues las decisiones (en forma de políticas públicas), según los docentes, son diseñadas sin ningún tipo de canal consultivo/resolutivo y en efecto el sentido de urgencia o necesidad/requerimiento no está inmerso en quienes desconocen la realidad. Proponen la necesidad de realizar cambios ante este tipo de situaciones en forma de proceso. Destacan la política institucional como una estructura cerrada, enclaustrada en sus intereses particulares, poniendo a la luz una crisis. (No hay consideraciones con respecto a cómo utilizar el espacio de la EPJA como acción política ante los presentes escenarios).

Plantean que no se les ha tomado en cuenta por parte del MINEDUC (Estado), manifestando por tanto una visión de subordinación sin acción. Proponen que se deben tomar decisiones políticas en torno a la educación relevando la posición de los docentes, porque son quienes conocen las realidades. Plantean reflexiones que anticipan una necesidad de organización docente para generar posiciones político-éticas.

Sus reflexiones se centran ante estas problemáticas de distancia entre la política institucional y los sujetos, a partir de la necesidad de escuchar las voces docentes para la toma de decisiones y nos sólo en torno a lo que se refiere a la EPJA sino que a las proyecciones como país.

“(...) hay una cuestión que es súper cierta, todas las políticas públicas se hacen entre cuatro paredes. (...) la forma de compatibilizar todas estas cosas es hacer las reformas educacionales, las políticas educacionales desde lo alto, cachai’. (...) tú te pones a pensar, las personas que tenemos en la dirección de educación no son profesores de aula, no son... o sea, se hacen políticas públicas con un consejo nacional de educación que no son personajes (del mundo de la educación). (...) con políticas públicas, hechas primero, porque son las que nos rigen, por lo tanto esas políticas públicas debieran estar centradas en las necesidades. (...) hechas desde los actores principales, abarcando las necesidades de los estudiantes, y basados también en una proyección como país”. P1

“(...) se necesita un cambio de mentalidad, pero que sería a un muy largo plazo. Tanto de la política, los políticos... que aunque hay muchos que tienen ideas buenas, pero cuando llegan a la política pareciera que se encontrarán con un zapato chino que no solucionan los problemas. P3. (...) a pesar de que en muchas oportunidades se da a conocer a luz pública de que se les pidió el apoyo a los profesores, a través de una encuesta, de una reflexión, que se yo, eso jamás se toma en cuenta. P1

Finalmente se plantea una crisis de utopía en torno a las expectativas de futuro, escenarios de bajas expectativas basado distancias y desconfianzas con lo político – institucional, pero también con desesperanza de la acción, una anulación de lo político en lo educativo.

“(...) Difícil... Un escenario ideal. (...) la educación de adultos creo que lo que menos tienes es de ideal muchas veces, porque tú vienes con una expectativa, y se te transforma todo como por muchos motivos negativos. P2. (...) al final parece que es más fácil seguir la misma senda no más, como estamos. Entonces no hemos cambiado mucho. (...) entonces claramente hay una gran distancia entre cómo debería ser la educación en general y también la de adultos con lo que hay hoy en día”. P3

5.2.11.2 Estudiantes y la función política de los actores en la EPJA

Establecen un significado de lo político desde una mirada institucional, pues asignan una importancia esencial a los actores de la Educación dentro de un todo con funciones determinadas en el sistema educativo. Plantean que los docentes deben socializar y profundizar en los procesos de aprendizajes sobre los DD.HH. y

Justicia para que haya un mayor desarrollo y consciencia. López de Maturana (2016) enfatiza:

“Los y las profesores/as deberíamos preguntarnos constantemente por qué, para qué enseñamos y a quienes les enseñamos, y los y las alumnos/as preguntarse para qué me sirve lo que aprendo, dónde lo puedo aplicar y cuál es el sentido de aprehenderlo. (...) frente a una sociedad dinámica, inestable, en transición permanente, no podemos admitir una educación que lleve al alumnado a posiciones “quietistas”, (...) sino que les lleven a escuchar diversas posiciones para elegir entre ellas las que más les hacen sentido (...)”¹³¹.

Ven la política institucional desde lo técnico, pero también se abren a plantear los impactos y aperturas que se pueden lograr desde la EPJA, donde aquí tiene importancia el Estado. Destacan que éste último debe tener presencia en términos económicos, desde la subvención. Redistribuir equitativamente recursos económicos para la mejora en la calidad de la EPJA. También valoran a los docentes por el esfuerzo que hacen en la modalidad. Tienen una mirada sobre la labor docente como un lugar/quehacer pauperizado. Remarcan sus esfuerzos por ayudar y por sacar adelante a los estudiantes. Relevan su labor con una visión autónoma de los docentes, ya que sostienen que ellos pueden direccionar la enseñanza de los DD.HH.:

“(...) creo que de quienes la organizan. Los profesores, los directores, autoridades, me imagino. Cada uno tiene que poner de su parte. E1. (...) O sea los profes, los inspectores, y todos... pero igual nosotros mismos. (...) todos tenemos que poner de nuestra parte pa´ ser mejores. E3. (...) obviamente de un equipo de docentes bien estructurados, realmente capacitados”. E2

“(...) los profes tienen que hablar de esto, en las clases y que nosotros también lo hablemos para que sea cada vez más grande. E1. (...) en este caso el colegio es municipal. Pienso que si en la educación se habla o no de los derechos humanos depende de ellos, de qué quieren que aprendamos”. E4

“(...) un trabajo ciertamente del Estado hacerse cargo de que la educación sea realmente buena, que la gente no venga como a sacar el

¹³¹Op. Cit. López de Maturana, Silvia. *El legado del maestro (...)*. Pág. 95

cartón e irte, que realmente se vayan con algo a sus casas. (...) el Estado tiene que subvencionar esto. Hacerlo con fondos, con personas que mantengan el equipo en constante evaluación, en realidad, todos tienen que aportar. Y tienen que poner de su parte". E2

"(...) yo veo que los profes vienen y también se esfuerzan como nosotros. Algunos llegan cansados, o no sé, pero igual nos ayudan, nos enseñan, y son buena onda. Hay como ganas de ayudar". E3

Plantean un sentido de Justicia en tanto Igualdad en la EPJA pues se entiende a esta como un espacio de diálogo y donde el pensamiento puede ser libre (sentido político). Lo ven como una oportunidad para mejorar, aprender y pensar futuros mejores. Desde esa perspectiva Magendzo (2018) ha enfatizado el enfoque controversial (*Pedagogía de la controversia*) y el diálogo como un componente central para la promoción de un Aprendizaje libre y crítico fundado en la reivindicación de los Derechos Humanos.

"(...) cuando todos nos escuchamos y podemos hablar tranquilamente. Así hay igualdad. Todos podemos decir lo que pensamos sin que nadie nos diga que no se puede". E1

"(...) acá se nos da la oportunidad de aprender y poder sacar la media para poder trabajar en un mejor lugar, o para ver si alguien quiere seguir estudiando". E1

Pero también se abren a un sentido político de lo educativo en la acción y organización local, como acto político que otorga justicia. Como los docentes y su rol político en términos de organización para plantear demandas sociales y generar una disputa de poder.

"(...) en el cerro mariposas, un grupo de muchachos que llevan una casa cultural juntaron, consiguieron docentes voluntarios y realizaron un preuniversitario". E2

"(...) o no sé porque cuando hay manifestaciones, no sé de profesores, es porque nadie los escucha y tienen que salir a protestar pa' que los escuchen". E4

Plantean posibilidades en la EPJA con una función más política, piensan en una mejor EPJA desde la inclusión tanto de docente como estudiantes, entendiendo que son adultos. Utilizar mecanismos democráticos para actualizar y estar constantemente haciendo los cambios necesarios a la modalidad.

“(...) por ejemplo, si un profesor, no cumpliera con sus capacidades, que se pudiese dialogar con él directamente, porque no nos sentimos conforme con como lo hace él, que pueda sacar lo mejor tanto de él como nosotros. Una votación. Una votación sería lo más justo, que se decidiera democráticamente...a través de todo un proceso de investigación, entonces tendríamos que hablar con distintas autoridades dentro del liceo, el MINEDUC.” E2

“(...) el compromiso, quizás. Por ambas partes. Tanto como el área de docente como de los alumnos. Desde la política, abriendo el reglamento... que sea participativo, que puedas tener la opción realmente de elegir realmente, como grupo organizado, Son pocos los casos en que estas cosas se llevan a la práctica. Como el tema de las funas, que muchas veces quedan en nada, o cuando hay un acosador en clases, muchas veces eso queda en nada. La institución no se hace responsable de eso.” E2

Finalmente y a pesar de lo anterior, consideran que las injusticias existentes son determinantes. En ese sentido reconocen una crisis de utopía: es un camino difícil poder lograr cambiar dinámicas, mecanismos y formas de reestructurar la EPJA, pensar que se pueden realizar cambios a lo establecido. Asimilan desde lo político institucional que los cambios son difíciles por el descrédito de la clase política, hay una desconfianza en las formas existentes de tratar la EPJA. Manifiestan confianza en la organización de los docentes.

“(...) las cosas hoy día a veces son difíciles, acá yo veo cómo la mayoría trabaja, y tiene que venir a sacar su cuarto medio. (...) a ver, ojalá se enseñen en todas las clases hablando de derechos humanos, pa' que todos sepan y tengan idea de eso. (...) si uno espera que lo ayuden, así como de las autoridades, uno esperaría eternamente”. E1. (...) pucha, no sé, no les creo mucho a los políticos, porque lo único que les interesa es como hacer sus cosas, y ver cosas para ellos. (...) igual hay beneficios, pero igual es distinto. Por algo los profes salen a marchar. O no sé los estudiantes también. Yo no veo como que se vayan a cambiar las cosas por los políticos. Ojalá sí. Ojalá”. E4

“(...) a ver no sé... emm, yo creo que no sé así como ideal es difícil, porque igual hay hartas diferencias, injusticias. E4. (...) igual siempre se ve que hay educación como para pobres y para ricos. Entonces igual acá se trata de hacer bien las cosas. (...) que no hayan diferencias entre los colegios, que todos seamos iguales. (...) como que ahora igual hay hartas diferencias, y en todos lados es como distinto. E3. (...) [Distancia de la realidad] es lejana, pero no es algo que se vaya a conseguir de la noche a la mañana. E2. (...) que los políticos ayuden a que la gente pueda aprender mucho más. (...) yo creo que igual deberían ayudarnos mucho más”. E3

5.2.12 Síntesis

En cuanto a las relaciones entre Derechos Humanos, Justicia y Política en la EPJA, los docentes establecen la política educativa como una dimensión central en esta dinámica, pues la plantean desde un escenario de crisis (educación en general y la EPJA en particular), donde el currículum y sus ajustes es visto con un sesgo instrumental/técnico que promueve la apropiación parcial de competencias básicas según grupos sociales¹³². El sentido ético-político está fragmentado, aunque incorporan y relevan a los agentes educativos, pero donde subyace una lógica de crisis de valor. Vale decir, en la medida en que los docentes son conscientes de dicha crisis y fragmentación, su función educativa la politizan desde una posición de autonomía para abrir paso a posibilidades con fines prácticos y valóricos. A su vez, identifican el rol del Estado como fuente de poder ligado a intereses de sectores o grupos dirigentes (clase política) para mantener una lógica economicista por medio de políticas educativas/curriculares. Allí radica la responsabilidad del Estado en los niveles de enseñanza y promoción de los DD.HH. fundado en el principio de Justicia Social. Explican que las políticas educativas son reproductoras de desigualdades desde muchos flancos principalmente vinculados a la noción mercantil de la Educación, marcando así una posición contraria en desmedro de lo público. Plantean, por tanto una posición política desde su acción educativa en tanto consciencia, generando una coexistencia/correlación con la política institucional para abrir caminos de justicia a

¹³² Op. Cit. Osorio, Jorge (2004). *Educación en los derechos humanos: desafío de la sociedad (...)*.

partir de un reconocimiento de su práctica como función social. Dentro de esto relevan el vínculo con la realidad experiencial de los sujetos, pensándolo como decisión ética, toda vez que permiten acceder a mayores niveles de justicia. Pero que también se tensionan con una visión limitante a partir de las posibilidades que entrega la EPJA en términos prácticos.

Se aproximan a una crítica a la función del Estado, ya que entienden que es éste el garante de derechos (como instituciones políticas y públicas), y por tanto tiene el deber ético de promover no sólo mecanismos (escuela) de inclusión para jóvenes y adultos, sino que para ampliar una modalidad basada en la promoción de una Educación en DD.HH. que tenga como fin la concreción permanente de Justicia. Sin embargo esta crítica pierde densidad al acompañarse de una crisis de utopía.

Los estudiantes, establecen una relación de lo político con una mirada institucional, donde visualizan a la modalidad en su conjunto como un sistema, un todo funcional con fines educativos. También perfilan la política educativa-institucional desde lo técnico, donde predomina la función de los actores del sistema: primero, relevando la posición docente con rasgos de autonomía frente a los procesos de enseñanza – aprendizaje, esto reforzado con una percepción y valoración de constante pauperización de su labor, pero a su vez, instalando expectativas para iniciar certeramente una modalidad basada en derechos y Justicia Social. Y, destacan la importancia del Estado como garante de la Educación (derecho), junto con dar una percepción de quien debe ejercer Justicia redistributiva para la mejora de la modalidad (calidad).

Asocian la EPJA como instancia de justicia con cualidades ético-políticas, pues se configura como un espacio de diálogo, interacción y discusión donde implícitamente se promueve un sentido reivindicador de derechos. Pero a la vez, también se desmarcan de la modalidad propiamente tal, moviendo el sentido político de lo educativo a la acción, en tanto organización social (organizaciones de pobladores y docentes).

Ambos actores dan cuenta de la existencia de altos niveles de desigualdades e injusticias sociales (en tanto experiencias contextuales) lo que determina un

distanciamiento y límites en las confianzas entre la ciudadanía y el poder político. Esto claramente merma en gran medida las proyecciones (crisis de utopía) de instalar procesos de cambio, tanto desde los procesos que se desarrollan desde la EPJA así como a nivel institucional.

REFLEXIONES FINALES

*“Desde una mirada elitista, los trabajadores chilenos carecían de hábitos laborales, lo que desataba un problema mayúsculo para un modelo de desarrollo basado en la industrialización. La disyuntiva que se generó entonces, en la década de 1880, fue cómo lograr el desafío sin el capital humano adecuado. Las múltiples respuestas coincidieron en señalar como fundamental el rol que tenía la escuela en la formación de aquellos hábitos. (...) El trabajador, o más precisamente la población mayor de catorce años que fue considerada en edad laboral se convirtió, por lo tanto, en el sujeto de la educación para el trabajo”.*¹³³

Al iniciar esta investigación partimos indicando una constatación irrefutable, esta es que la modalidad de la Educación de Jóvenes y Adultos se ha configurado desde distintas perspectivas y con múltiples propósitos, cargando con un problema de posición en el devenir histórico. Un punto interesante es ver que desde el siglo XIX el problema se circunscribe bajo dos aristas fundamentales: en ver cómo los sujetos se adaptan a las nuevas condiciones y formas contextuales que adquieren las estructuras económicas – políticas – sociales, en tanto hábitos (conductas), y también, en cómo responder a los requerimientos que se presentan desde la modalidad (la función compensatoria - económica). Para este caso, dicha lógica se fundamenta en la idea de progreso donde la Educación para el trabajo cumple su cometido, vinculado también a una idea civilizatoria.

En la actualidad, la modalidad no dista mucho de aquel panorama decimonónico, pues la EPJA aún carga con este problema de posición, entendiendo la existencia de un sistema educativo que estructura a través de la institución escolar y sus redes, los procesos de enseñanza – aprendizaje que se dan en la sociedad, en tanto políticas educativas, diseño del currículum, directrices organizacionales, etc., donde se ve tensionada por lógicas economicistas, a los avatares de las cambiantes decisiones gubernamentales de turno, así como a las diversas necesidades de la globalización. Hacia 1880 se justificó abrir procesos educativos para jóvenes y adultos por una necesidad de preparar individuos para los nuevos

¹³³ Op. Cit. Serrano, Sol; Et. Al. *Historia de la Educación en Chile (1810 – 2010). Tomo II (...)*. Pág. 417 – 418.

escenarios industrializadores que proveerían el progreso a la emergente sociedad *chilena* y el Estado nacional. Hoy en día esto se justifica por medio del andamiaje que se ha construido en torno a los DD.HH., vale decir, garantizar el Derecho a la Educación a todos los individuos de la sociedad. Sin embargo, como hemos constatado, las condiciones mundiales actuales expresadas a través del fenómeno de la globalización han puesto a la luz una serie de contradicciones, problemáticas y escenarios novedosos que por su naturaleza implican dar respuestas desde referentes que garanticen la paz, el desarrollo y la convivencia democrática. En ese sentido, se hace urgente ver esta coyuntura como una oportunidad para construir una EPJA con fundamentos y sentidos no sólo desde una función compensatoria y/o alfabetizadora, sino que mayoritariamente transformadora. Tal como mostramos durante esta investigación, en los últimos años ha habido múltiples iniciativas e instancias donde: “(...) *irrumpe en la reflexión educativa un paradigma de derecho ciudadano fundado en el derecho al aprendizaje durante toda la vida. Centrado en una visión optimista de las posibilidades de la sociedad del conocimiento, plantea la distribución social de los poderes (...)*”¹³⁴. Bajo este paradigma es que se han tomado posiciones, se han adoptado medidas, acuerdos y convenido múltiples tratados que garanticen y promuevan dichos principios. Si bien nuestro país muestra una adhesión a tales consensos, la realidad educativa actual muestra que la aplicación de políticas fundadas en los paradigmas de la Educación en Derechos Humanos, Aprendizaje a lo Largo de la Vida y Justicia son, por decirlo menos, difusos.

En ese sentido en esta investigación nos planteamos indagar sobre el estado de los referentes de Aprendizaje a lo Largo de la Vida, Derechos Humanos, y Justicia Social como principios que puestos en ejercicio educativo podrían abrir visiones transformativas en la EPJA en el escenario descrito a partir de las visiones de los participantes. Como hemos constatado esta requiere de una filosofía propia, pues tiene características particulares que la convierten en una modalidad educativa

¹³⁴ Op. Cit. Osorio, Jorge. *Educación en los derechos humanos: desafío de la sociedad civil (...)*. Pág. 95.

con fundamentos exclusivos, en términos de objetivos, población, dinámicas, etc. No comprender en la práctica la esencia de la EPJA desde esta perspectiva, es seguir negando su relevancia y pertinencia transformadora en los sujetos. En vista de lo anterior, se hizo imprescindible descomponer profundamente los testimonios y relatos de los actores participantes, utilizando métodos cualitativos de investigación para lograr nuestro objetivo central: *Analizar las perspectivas sobre el Aprendizaje, los Derechos Humanos y la Justicia Social que evidencian los estudiantes y docentes en el contexto de Educación de Adultos*. Pero también quisimos enfatizar la incorporación de los sujetos participantes con el fin de recuperar su palabra y experiencias como conocimientos para un aporte a la sociedad y como un deber ético, ya que son parte esencial de las dinámicas educativas. Nuestros análisis estuvieron enfocados en determinados objetivos específicos que nos permitieron acceder y explorar en las distintas perspectivas: visiones sobre Aprendizaje, Derechos Humanos y Justicia Social, sus relaciones con la realidad social, las perspectivas de futuro, con la EPJA y la Política. Pudimos constatar en los resultados del estudio que aquellas están compuestas de una multiplicidad de significados, fundamentos, relaciones y tensiones. Esto nos permitió, en consecuencia, responder a los objetivos propuestos: a) una profunda descripción de las perspectivas sobre el Aprendizaje, los Derechos Humanos y la Justicia Social, y b) describir y establecer las diversas relaciones de éstos en el contexto de Educación de Jóvenes y Adultos por parte de estudiantes y docentes, donde pudimos identificar y determinar evidencias sobre la integración de los referentes indicados a partir de un elemento en común: sus escenarios de desigualdad. Con todo, pudimos responder a los supuestos definidos al inicio de la investigación. En lo específico, las descripciones de ambos actores se centraron en una noción de aprendizaje marcadas por un tránsito hacia una amplitud y profundidad, colmada de matices lo que, en el fondo, mostró indicios de la permanencia de una visión de educación reproductora de conductas y de corte verticalista, pero que paulatinamente fueron evidenciando rasgos y cualidades de una visión activa del aprendizaje, horizontal y abierta hacia los sujetos, sus contextos y posibilidades de acción. Algo que se ajusta a los supuestos indicados

en un comienzo de la investigación, ya que existe una visión positiva y profunda de los aprendizajes, donde se combinan elementos propios de marcos escolarizados y con funciones compensatorias, hasta características del aprendizaje con sentidos formativos a partir de saberes sociales con componentes valóricos que enfatizan la vigencia del concepto. Sin duda esta amplitud marca una condición de tensión en cuanto a sus percepciones, lo que revela, a su vez, las contradicciones propias de la modalidad cuando se busca establecer insistentemente desde la política institucional, normas y órdenes homogéneas en el cariz de los aprendizajes, limitándola permanentemente a convertirse en un dispositivo para la capacitación instrumental (Osorio, 2004), pero que en el fondo emergen y exhiben diversos elementos que desbordan dichos marcos reduccionistas del Aprendizaje y en particular de la EPJA. Estos contrastes nos muestran un tejido vigoroso que reviste a esta modalidad no sólo en términos educativos, sino que también desde los alcances, misiones y niveles de incidencia que se pueden efectuar para otros horizontes de transformación social. La consideración del paradigma del Aprendizaje a lo Largo de la Vida nos propuso revisar sus principios, en tanto que busca crear un ser integral durante el trayecto de la vida de cada ser humano. Las etapas de la vida como categoría temporal, no son excluyentes entre sí (niñez – juventud – adultez), configurándose como un engranaje cohesionado a partir de experiencias y saberes que se complementan para la acción en la realidad social. Por tanto, hoy en día, la existencia de una Sociedad de Aprendizaje y del Conocimiento, deben propender a garantizar todos los medios disponibles para un Aprendizaje efectivo en perspectivas de Derechos y Justicia Social para todos los sujetos. En este sentido, pudimos constatar en las visiones de los participantes un grado de comprensión de los Derechos Humanos como principios éticos frente a escenarios de desigualdad social permanentes, donde la EPJA es percibida como un espacio de igualdad y justicia. Sin embargo, no se establece con precisión el desarrollo de éstos en la formación de sujetos para la transformación, pues en los docentes tiene una connotación de ayuda y control ante las desigualdades en lo inmediato, y en los estudiantes existe una

valoración de los DD.HH. y la Justicia como una necesidad de igualdad que en otros escenarios no existe, y por tanto es planteada como demanda.

A su vez, la orientación valórica de estos evidencia la disonancia entre política educativa y la realidad de la EPJA, en tanto formación en y desde los DD.HH. para la transformación social. Todo un reto, pensando en el carácter neoliberal de la Educación en los tiempos que corren, pero que insta un horizonte ético para pensar otros rumbos posibles. Y justamente los derroteros a los cuales busca abarcar la Educación fundada en estos referentes, se transforman hoy en día en enormes desafíos, dadas las condiciones sociales y económicas de desigualdad, vulneraciones, intolerancias y crisis de sentido en torno al desarrollo de una sociedad vertiginosa y cambiante. Con todo, el estado y vigencia de los paradigmas analizados lo que pretenden es consolidar una matriz referencial ética – política en la Educación y su ordenamiento (en su carácter de socialización, distribución del poder, y organizador de la vida pública) como sustento y promoción de una reflexión permanente sobre la acción humana, donde se redefinan las orientaciones y sentidos para el cambio. No obstante, esta investigación muestra que esta modalidad educativa acoge la multiplicidad de expresiones, realidades, visiones, creando otras, pero que se mantienen típidamente bajo pautas/estructuras que tensionan de modo latente formas, posiciones, discursos, sentidos que enmarcan finalmente rasgos de una crisis de utopía, donde cobra relevancia, pensar una EPJA en función de la formación de una ciudadanía activa que proyecte recuperar procesos reivindicatorios desde las distintas realidades para la transformación social.

Por último, la investigación educativa que se desarrolló ha logrado cumplir con los requerimientos metodológicos dados en la justificación, los objetivos y supuestos del problema. Los análisis efectuados lograron dar cumplimiento al propósito de la investigación en relación a generar conocimiento a partir de las visiones y significados de estudiantes y docentes frente a los referentes ya indicados. Específicamente, el estudio permite aportar conocimiento desde los escenarios locales de ejercicio educativo (EPJA), estructurando los diversos componentes y

perspectivas que emergieron sobre la apropiación y desarrollo de estos referentes a fin de lograr mayores niveles de justicia social, democratización y participación.

En efecto, los resultados permiten formular proyecciones futuras abriendo perspectivas para continuar en torno a diversos ámbitos como la elaboración de propuestas y orientaciones pedagógicas - didácticas para la incorporación y desarrollo de una Educación en Derechos Humanos en la modalidad de jóvenes y adultos, así como también proponer efectuar análisis sobre el estado de estos referentes en otros actores relevantes como directivos de instituciones educativas, autoridades técnicas y políticas y otras/os a cargo del diseño de políticas educativas sobre Derechos Humanos e Inclusión.

BIBLIOGRAFÍA

- ACÍN, Alicia. (2009). *Educación de adultos en cárceles: aproximando algunos sentidos*. En: Revista Interamericana de Educación de Adultos, n°31 (2), 63 - 83. <https://www.redalyc.org/pdf/4575/457545097003.pdf>
- ACUÑA, Violeta (2015). *Situación y desafíos post 2015 de la Educación de Jóvenes y Adultos en Chile en el marco de la metas del programa mundial de la Educación para Todos*. En: Revista Educación de Adultos y procesos formativos. UPLA. Consultado el día 12 de julio de 2020. Disponible en: <https://www.educaciondeadultosprocesosformativos.cl/index.php/revistas/revista-a-n-2/21-situacion-y-desafios-post-2015-de-la-educacion-de-jovenes-y-adultos-en-chile-en-el-marco-de-las-metas-del-programa-mundial-de-la-educacion-para-todos>
- AGUILAR, Jesús (2015). *Formación y desarrollo del concepto de justicia educativa en Argentina*. En: Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS), pág. 127 – 143.
- ÁLVAREZ, Cardemil, & Gorichon (2015). *La formación de adultos: algunas claves para favorecer el proceso de aprender*. En: Cuadernos de Educación n° 65, Facultad de Educación, Universidad Alberto Hurtado. Disponible en: http://mailing.uahurtado.cl/cuaderno_educacion_65/pdf/articulo_1.pdf
- BACHELARD, Gastón. (2000). *La formación del espíritu científico*. México: Siglo XXI.
- BAJO, Nicolás. (2009). *El principio revolucionario de la educación permanente*. En: Anuario Jurídico y Económico Escurialense, n° 42, 531 – 550. Disponible en <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2916341>

- BELTRÁN, José (2015). *Educación a lo largo de la vida: un horizonte de sentido*. En: Revista Sinéctica, (45), 01-11. Disponible en http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-109X2015000200002&lng=es&nrm=iso&tlng=es
- BERNAL, C. A. (2006). *Metodologías de Investigación*. México: Pearson Educación.
- BOLÍVAR, Antonio (2012). *Justicia social y equidad escolar. Una revisión actual*. En: Revista Internacional de educación para la Justicia Social (RIEJS), 9 – 45. Disponible en <http://www.rinace.net/riejs/numeros/vol1-num1/RIEJS%201,1.pdf>
- CABEZUDO, Alicia (2014). *Educación para la paz: una construcción de la memoria, la verdad y la justicia. Desafío pedagógico de nuestro tiempo en América Latina*. En: Cultura y Educación en Derechos Humanos en América Latina. UFPB Editoras. Brasil.
- CALDERÓN, Mercedes (2014). *Carta de la Dirección General del CREFAL*. En: Revista Decisio: Saberes para la acción en Educación de Adultos.Nº39, CREFAL. Michoacán, México.
- CARDENAL, Fernando. (2005). *Educación Popular y ética*. En: Revista Decisio: Saberes para la acción en Educación de Adultos nº10, CREFAL, México, 15 – 24. Disponible en https://www.crefal.org/decisio/images/pdf/decisio_10/decisio10_saber2.pdf
- CEAAL. (2017). *Procurando acelerar el paso 2017*. UNESCO, Consejo de Educación Popular de América Latina y el Caribe. Lima: UNESCO.

- CORTÉS, Liliana; Et. Al. (2020). *Desafíos de la política pública en torno a la desescolarización y la exclusión educativa en Chile*. En: M.T. Corvera V., G. Muñoz (Eds.), *Horizontes y propuestas para transformar el sistema educativo chileno*. Ediciones Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. Santiago de Chile, 2020.
- DELORS, Jaques (1996). *Los cuatro pilares de la educación*. En: *La educación encierra un tesoro*. En: Informe a la UNESCO de la comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI, UNESCO, 91 – 103, Madrid, España.
- DI PIERRO, María Clara. (2018). *Desafíos de las políticas públicas para el aprendizaje y la educación con personas jóvenes y adultas en América Latina y el Caribe*. En: Revista Decisio, Saberes para la acción en Educación de Adultos. Edición n°50, 3 – 9. Michoacán, México. Disponible en <https://www.crefal.org/decisio/images/pdf/decisio-50/decisio-50-completo.pdf>
- ESPINOZA, Oscar; Et Al. (2014). *La Educación de Adultos en Chile: Experiencias y expectativas de los estudiantes de la modalidad regular*. En: Revista Última década n° 40, Proyecto Juventudes. Santiago, Chile. Disponible en: https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-22362014000100008
- FLICK, Uwe. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa*. Segunda edición. Ediciones Morata. Madrid, España.
- FREIRE, Paulo (1969). *“La educación como práctica de la libertad”*. Siglo XXI editores, segunda edición – quinta reimpresión. Buenos Aires.
- HERNÁNDEZ, Gloria (2014). *Políticas en EPJA en América Latina y el aprendizaje a lo largo de la vida*. En: Revista Decisio: saberes para la acción

- en educación de adultos n°39, 12 – 17. Disponible en https://www.crefal.org/decisio/images/pdf/decisio_39/decisio39_saber2.pdf
- HERNÁNDEZ, R. Et. Al. (2010). *Metodología de la investigación*. Quinta edición. Mc Graw –Hill / Interamericana editores. México.
 - HERNÁNDEZ, R.;FERNÁNDEZ, C.;&BAPTISTA, P. (2006). *Metodología de Investigación*. Cuarta edición. México: Mc. Graw-Hill Interamericana.
 - JARES, Xesús (2004). *Los retos de la educación para los derechos humanos*. En A. Magendzo (Ed.), *De miradas y mensajes a la educación en Derechos Humanos*. LOM Ediciones.
 - JIMÉNEZ, Luis (2012). “*Educación en Derechos Humanos*”. Revista Decisio: saberes para la acción en Educación de Adultos. N°32, 3 – 8.CREFAL. Disponible en: https://www.crefal.org/decisio/images/pdf/decisio_32/decisio32.pdf
 - KALMAN, Judith. (2003). *Cultura escrita. El aprendizaje de la lectura y la escritura para su uso en la vida cotidiana*. En: Revista Decisio: saberes para la acción en Educación de Adultos n° 6, CREFAL, México, 3 – 9. Disponible en: https://cdn.designa.mx/CREFAL/revistas-decisio/decisio6_saber1.pdf
 - LÓPEZ DE MATURANA, Silvia (2016). *Posicionamiento político del profesorado: retos de la profesionalidad docente*. En: Revista Educación de Adultos y procesos formativos. UPLA. Disponible en <https://www.educaciondeadultosprocesosformativos.cl/index.php/revistas/revista-n-3>

- MAGENDZO, Abraham (2004). *De miradas y mensajes a la educación en Derechos Humanos*. LOM Ediciones. Santiago, Chile.
- MAGENDZO, Abraham (2004). *Alteridad y diversidad: componentes fundantes de la educación en derechos humanos*. En: A. Magendzo (Ed.), *De miradas y mensajes a la educación en Derechos Humanos*. LOM Ediciones. Santiago de Chile.
- MAGENDZO, Abraham (2012). *Algunos principios pedagógicos orientadores de la educación en derechos humanos*. En: Revista Decisio: saberes para la acción en Educación de Adultos n°32, 9 - 13. CREFAL. Disponible en: https://www.crefal.org/decisio/images/pdf/decisio_32/decisio32.pdf
- MAGENDZO, Abraham; Pavez, Jorge (2018). *Educando en la Declaración Universal de los Derechos Humanos desde una mirada controversial*. En: A. Magendzo y P. Morales (Eds.) *Pedagogía y Didáctica de la Declaración Universal de los Derechos Humanos a setenta años de su promulgación (1948 – 2018)*. Ediciones Universidad Academia de Humanismo Cristiano.
- MAGENDZO, Abraham (2014). *La educación en derechos humanos y la justicia social en educación*. En: Ana María Rodino, Et. Al. (Orgs.), *Cultura e educacao em direitos humanos na América Latina*, Editora da UFPB. Universidade Federal da Paraíba. Brasil.
- MAGENDZO, Abraham (2003). *Pedagogía crítica y educación en derechos humanos*. En: Revista de Pedagogía Crítica Paulo Freire. Santiago. Disponible en <http://revistas.academia.cl/index.php/pfr/article/view/516>
- MATURANA, Carolina (2017). Tesis para optar al título profesional de profesora de Historia y Ciencias Sociales. *Nuevos contextos para la enseñanza*

de la Historia y las Ciencias Sociales. Aportes de una sistematización de experiencias escolares con uso pedagógico del patrimonio cultural y memoria histórica. Valparaíso, Chile.

- MINEDUC. (2020). Ministerio de Educación. Educación de Personas Jóvenes y Adultas. Chile. Disponible en <https://epja.mineduc.cl/presentacion/presentacion/>
- MORENO-CRESPO, Pilar. *Educación a lo largo de la vida: aulas de mayores.* En: Revista Fuentes. Disponible en <https://revistascientificas.us.es/index.php/fuentes/article/view/2319>
- MUÑOZ, María Inés (2012). *Una mirada a la educación en personas mayores: de educación permanente a educación a lo largo de la vida.* En: Revista Electrónica de Investigación y Docencia (REID), n°7, 105 – 125. Disponible en <https://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/reid/article/view/1091>
- NAVARRETE, Claudio (2014). *Escenarios y reflexiones en torno a las nuevas bases curriculares en EPJA en Chile para la modalidad regular 2015 – 2018.* En: Revista Educación de Adultos y Procesos Formativos. UPLA. Disponible en <http://www.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>
- NAVARRO, Javiera.; Et. Al. (2014). *La Educación de Adultos en Chile desde el Estudio de Relatos Docentes.* En: Revista de Pedagogía Crítica Paulo Freire n° 16, Año 13. Valparaíso, Chile. Disponible en: <http://revistas.academia.cl/index.php/pfr/article/view/301>
- NÚÑEZ, Carlos. (2005). *Educación Popular: una mirada de conjunto.* En: Revista Decisio: Saberes para la acción en Educación de Adultos n° 10,

- CREFAL, México, 3 – 14. Disponible en http://www.infodf.org.mx/escuela/curso_capacitadores/educacion_popular/decisio10_saber1.pdf
- ONU (2015). Objetivos de Desarrollo Sostenible 2030. Disponible en <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/education/>
 - OSORIO, Jorge. (2016). Prólogo. En: C. Picón (Ed.), *El sistema que esperaba Juan García* (págs. 16-34). Lima: Foro Educativo.
 - OSORIO, Jorge (2004). *Educación en los derechos humanos: desafío de la sociedad civil para fortalecer la ciudadanía democrática*. En: A. Magendzo (Ed.), *De miradas y mensajes a la Educación en Derechos Humanos*. LOM Ediciones. Santiago.
 - OSORIO, Jorge (2011). *Educación en Derechos Humanos en América Latina: pedagogía del campo político y aprendizaje de la ciudadanía democrática*. En: *Revista de Pedagogía Crítica Paulo Freire*, año 10, número 10, 23 – 34. Disponible en: <http://revistas.academia.cl/index.php/pfr/article/view/428/569>
 - OSORIO, Jorge. (2015). *Desafíos de la Educación de personas adultas en el contexto de apertura a nuevos paradigmas de formación de capacidades humanas y ciudadanas*. En: *Revista Educación de Adultos y Procesos Formativos*, Edición n°1, primer semestre. UPLA. Valparaíso, Chile. Disponible en: <http://www.educaciondeadultosprocesosformativos.cl/index.php/revistas/revista-n-1/1-desafios-de-la-educacion-de-personas-adultas-en-el-contexto-de-apertura-a-nuevos-paradigmas-de-formacion-de-capacidades-humanas-y-ciudadanas>

- PÉREZ GÓMEZ, Ángel; GIMENO SACRISTÁN, José (2008). *Comprender y transformar la enseñanza*. Ediciones Morata S. L. Madrid, España.
- PIECK, Enrique (2009). *Educación de personas jóvenes y adultas. Un campo complejo y vital*. En: Revista Decisio: Saberes para la acción en la Educación de Adultos. Ciudad de México. Disponible en <https://biblat.unam.mx/es/revista/decisio-patzcuaro-mich/articulo/educacion-de-personas-jovenes-y-adultas-y-trabajo-un-campo-complejo-y-vital>
- PINTO, Rolando. (2015). *Filosofía de la Educación entre jóvenes y adultos en América Latina*. En: Revista de Educación de Adultos y Procesos Formativos, UPLA. Disponible en <https://www.educaciondeadultosprocesosformativos.cl/index.php/revistas/revista-n-1/4-filosofia-de-la-educacion-entre-jovenes-y-adultos-en-america-latina>
- PINTO, Rolando (2018). *Aportes teóricos y pedagógicos al legado intelectual de Paulo Freire*. En: J. Osorio (Ed.), *Freire entre Nos, a 50 años de Pedagogía del Oprimido*. Primera edición. Nueva Mirada Ediciones. La Serena, Chile.
- PINTO, Rolando; Williner, Alicia (2004). *La formación de la ciudadanía activa y la acción comunicativa crítica, resguardos esenciales de la educación en derechos humanos*. En: A. Magendzo (Ed.), *De miradas y mensajes a la educación en Derechos Humanos*. LOM ediciones.
- PEI (2018). *Proyecto Educativo Institucional Liceo Eduardo de la Barra "Tradición académica y ciudadanía activa para la transformación social*. Valparaíso. Disponible en: <http://wwwfs.mineduc.cl/Archivos/infoescuelas/documentos/1515/ProyectoEducativo1515.pdf>

- RODRÍGUEZ, Lidia. (2009). *La educación de adultos en la historia reciente de América Latina y el Caribe*. (P. Martínez, & C. Navarro García, Edits.) Perspectivas históricas de la educación de personas adultas, volumen 3 (1), 64-81. Disponible en http://campus.usal.es/~efora/efora_03/articulos_efora_03/n3_01_rodriguez.pdf
- RODRÍGUEZ, G., Gil, J., & García, E. (1999). *Metodología de Investigación*. Segunda edición. Málaga, España: Aljibe.
- ROJAS, Patricio. (2015). *Motivaciones de Estudiantes-Adultos que deciden finalizar su proceso de escolarización en la Educación Vespertina*. AFE para optar al grado de Magister en Educación, mención Curriculum y Comunidad Educativa. Universidad De Chile. Santiago, Chile.
- RUBIO, Graciela (2018). *La recuperación del sentido de la acción educativa desde las pedagogías críticas y la pedagogía de la autonomía de Paulo Freire*. En: J. Osorio (Ed.), *Freire entre no. A 50 años de Pedagogía del Oprimido*. Primera edición. Nueva Mirada Ediciones. La Serena, Chile.
- RUBIO, Graciela. (2015). *Saberes docentes para la educación de adultos*. En: *Revista Educación de Adultos y Procesos Formativos*. Edición n°1. UPLA, Valparaíso, Chile. Disponible en: <https://www.educaciondeadultosprocesosformativos.cl/index.php/revistas/revista-n-1/5-saberes-docentes-para-la-educacion-de-adultos>
- SALVAT, Pablo (2004). *¿Qué puede, si acaso puede, una cultura y ética desde los derechos humanos para promover una nueva gramática ciudadana?* En: A. Magendzo (Ed.), *De miradas y mensajes a la educación en Derechos Humanos*. LOM Ediciones. Santiago.

- SÁNCHEZ, Ricardo (2004). *El sentido de la época: sobre globalización y educación en derechos humanos*. En: A. Magendzo (Ed.), *De miradas y mensajes a la educación en Derechos Humanos*. LOM Ediciones. Santiago.
- SERRANO, Sol; PONCE DE LEÓN, Macarena; RENGIFO, Francisca. *Historia de la Educación en Chile (1810-2010)*. Tomo I. *Aprender a leer y escribir (1810 - 1880)*. Segunda edición 2018. Penguin Random House Grupo Editorial S.A., Santiago.
- SERRANO, Sol; PONCE DE LEÓN, Macarena; RENGIFO, Francisca. *Historia de la Educación en Chile (1810-2010)*. Tomo II. *La educación nacional (1880-1930)*. Segunda edición 2018. Penguin Random House Grupo Editorial S.A., Santiago.
- SOTO, Fredy. (2000). *Historia de la Educación Chilena*. Santiago, Chile: Ministerio de Educación - CPEIP.
- TCHIMINO, Marcela (2004). *La Educación ciudadana en la globalización*. En: *Revista Decisio: saberes para la acción en Educación de Adultos* n°7, 32 – 35. CREFAL. Disponible en: https://www.crefal.org/decisio/images/pdf/decisio_7/decisio7_saber6.pdf
- TORRES, Rosa María. (2006). *Alfabetización y aprendizaje permanente*. En: *Revista interamericana de Educación de Adultos* n° 1 - 13. Disponible en <https://www.crefal.org/rieda/images/rieda-2006-1/mirador2.pdf>
- TORRES, Rosa María (2008). *Entrevista a Rosa María Torres*. *Revista Iberoamericana de Educación*. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI). Disponible en <https://rieoei.org/historico/entrevistas/2613TorresRMa-Maq.pdf>

- UNDURRAGA, Consuelo (2007). *¿Cómo aprenden los adultos? Una mirada psicoeducativa*. Ediciones Universidad Católica de Chile, Santiago.
- UNESCO. (2000). *La educación de personas jóvenes y adultas en América Latina y el Caribe*. UNESCO, Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe. Santiago: UNESCO.
- UNESCO (2010). *CONFINTEA VI: Marco de acción de Belém*. Instituto de la UNESCO para el Aprendizaje a lo Largo de Toda la Vida. Hamburgo, Alemania.
- UNESCO (2017). *Tercer Informe Mundial sobre el Aprendizaje y la Educación de Adultos*. Instituto de la UNESCO para el Aprendizaje a lo Largo de Toda la Vida. Hamburgo, Alemania.
- VARGAS, Carlos (2012). *Pensar la educación con personas jóvenes y adultas como un derecho humano*. En: Revista Decisio: saberes para la acción en Educación de Adultos n°32, 40 - 44. Crefal. Disponible en: https://www.crefal.org/decisio/images/pdf/decisio_32/decisio32_saber8.pdf
- VARGAS, Carlos (2017). *El aprendizaje a lo largo de toda la vida desde una perspectiva de justicia social*. Serie de documentos temáticos sobre Investigación y Prospectiva en Educación, n°21. París, UNESCO. Consultado el 18 de julio del 2020. Disponible en: <http://agoradeeducacion.com/doc/wp-content/uploads/2018/09/Vargas-Carlos-2017-El-aprendizaje-a-lo-largo-de-toda-la-vida-desde-una-perspectiva-de-justicia-social.pdf>
- VARGAS, Carlos; BARRET, Shermaine (2018). *El aprendizaje a lo largo de la vida en América Latina y el Caribe. Un acercamiento desde las políticas e iniciativas de educación para la primera infancia, la formación profesional, la*

educación superior y la educación de personas jóvenes y adultas. Documento de trabajo: Reunión Regional de Ministros de Educación de América Latina y el Caribe, “Transformar la educación: una respuesta conjunta de América Latina y el Caribe para lograr el ODS 4 – Agenda E2030”, Cochabamba, Estado Plurinacional de Bolivia.

- VELADA, Cecilia; RIVAS, Axel & MEZZANDRA, Florencia (2011). *La construcción de la justicia educativa. Criterios de redistribución y reconocimiento para la educación argentina*. CIPPEC – UNICEF – Embajada de Finlandia, Buenos Aires.
- WILLIAMSON, Guillermo; NOGUEIRA, Adriano (2018). *Conocimiento técnico y conocimiento popular: una conversación educativa*. En: J. Osorio (Ed.), *Freire entre nos. A 50 años de Pedagogía del Oprimido*. Nueva Mirada Ediciones, La Serena, Chile.

ANEXOS

Entrevistas Profesoras/es

Entrevista 1 = P1

Profesora de Ciencias
<p>Ítem I:</p> <p>Objetivo: Describir las visiones sobre el Aprendizaje, que desarrollan los estudiantes y profesores en un contexto de Educación de Adultos.</p>
<p>1. ¿Qué es aprender?</p> <p>Adquirir conocimientos, desarrollar habilidades en temas generales y específicos que finalmente te van a llevar a desarrollarte bien en tu vida futura. En la medida en que uno puede aprender más cosas, va a tener mayores experiencias en esas cosas, en estas áreas que pueden ser generales o específicas, y eso va a generar un mejor desempeño en la vida, después de haber aprendido.</p> <p style="text-align: center;">*¿A qué se refiere con desempeño en la vida?</p> <p>Me refiero a que para mí el aprendizaje no está enfocado sólo a unas áreas del conocimiento, no tiene que ver con el conocimiento de una temática específica. Sino que tiene que ver con habilidades, con conductas, con todo lo que tú le puedas traspasar en términos de experiencias a una persona. Y desde allí, ella lo va a contextualizar en su realidad y se va a poder desempeñar de mejor manera.</p>
<p>2. ¿Qué es enseñar?</p> <p>¡Uff!... sería un traspaso de experiencias. Yo creo que en esta profesión, todos aprendemos y todos enseñamos. O sea yo no creo que la enseñanza sea particular de un profesor, porque yo creo que, yo he aprendido mucho de mis alumnos también. Siento que enseñar es desmitificar en algunos casos, sobre todo en educación de adultos, yo he estado súper centrada en lo que es la educación de adultos. Porque hoy día la educación de adultos es súper heterogénea. Tengo gente muy joven que viene con mucha experiencia de la calle, con muchos malos ejemplos también, desde ese punto de vista: familiar, amigos, etc., su contexto social, pero que finalmente son experiencias, y que algunas son muy erradas, otras basadas en el desconocimiento y la ignorancia de muchas cosas, y por eso siento que también es un poco desmitificar. Entonces, por lo menos en mi caso, apoyándome mucho en lo que ellos traen, en lo que ellos sienten, en lo que ellos piensan de algunas cosas, uno puede ahí redondear, profundizar, y poner un poco de conocimiento a su disposición. Vuelvo a insistir, en términos del área del conocimiento, pero también en términos de experiencias.</p>
<p>3. ¿Qué sentido le otorga a la expresión enseñanza – aprendizaje que se utiliza para comprender el ejercicio docente en la Educación de Adultos?</p> <p>Yo creo que la enseñanza – aprendizaje en la educación de adultos es compartida con el estudiante, para mí. Aquí estoy hablando desde mi experiencia y de mi forma de enfocarme en educación, por lo que te decía anteriormente, es decir, no es un proceso de enseñanza – aprendizaje que yo enseño algo y el otro lo tiene que aprender. Sino que es algo mutuo. Primero yo, como profesora, tengo que aprender de ellos para poder echar abajo algunos mitos, poder incentivarlos a conocer algunas cosas, hacer a lo mejor que en algunos casos cambien algunas actitudes que van en desmedro de su condición, digamos.</p> <p style="text-align: center;">*¿Qué ejemplos me podría dar en torno a esa forma de entender el ejercicio docente?</p>

Por ejemplo, yo cuando parto mis clases diciéndoles a los estudiantes que vamos a tratar un tema cualquiera, pero que ese tema está ligado... yo hago ciencias, y desde el punto de vista de la ciencia para mí, la ciencia es muy aplicable a su vida. Lo que yo te decía delante, yo tengo alumnos, o sea tengo un universo muy heterogéneo en edad, por lo tanto, la problemática que puede tener un joven, la tiene el adulto pero como padre, entonces se topan en algún momento, por lo tanto, si yo voy a pasar, por ejemplo: sistema nervioso, yo les digo desde qué punto lo vamos a ver. Entonces es súper importante, por ejemplo decirle a los chiquillos: a ver, el consumo de drogas, veamos cuáles son las drogas. ¿qué creen ustedes que son las drogas? Y ellos nombran principalmente las drogas ilegales. No se meten con las drogas legales. Pero en definitiva, también son drogas. Entonces ahí, cambiamos el concepto, lo ampliamos, y vemos lo que ellos tienen que saber para llegar a consumir. Yo, por ejemplo, no soy de las personas, de las profesoras que sean restrictivas con ellos. Yo no les digo: "tú no vayas a consumir esto", sino que a ver, ojo, si usted va a consumir alguna sustancia, tiene que saber de ella. Entonces ¿Qué saber usted de esta sustancia? Y ahí empiezan a salir un montón de cosas... de la calle principalmente, y ahí uno se da cuenta que cometen muchos errores, que hay una ignorancia a partir de eso, y ahí vamos entrando en.... Vamos viendo la temática del sistema nervioso, pero en función de eso. ¿te fijas? Entonces, yo aprendo también, por ejemplo, aprendo lenguaje de la calle, porque eso a mí me sirve para enfrentarlo en otros grupos y momentos, o con ellos mismos: ¿se acuerdan cuando ustedes me dijeron tal cosa? Entonces yo tengo que primer entender cómo es su lenguaje para llegar a ellos. Porque o si no, yo podría hacerles una clase netamente teórica, súper conceptual, técnica quizás, pero no estoy llegando. Pero si yo me aprendo sus códigos, entiendo sus momentos, entiendo lo que ellos sienten, el porqué están haciendo esto, entonces yo puedo desde esa perspectiva mejorar mi práctica.

4. ¿Qué elementos son característicos para definir la identidad de un profesor en la Educación de Adultos? Nombre y describa al menos 4 elementos.

Yo creo que características principales para mí... la empatía. La empatía, porque finalmente la educación de adultos estás tratando, aunque el estudiante no tenga la edad, pero socialmente es adulto, estás tratando con adultos. Por lo tanto, estás tratando con un igual, y eso al alumno le da un cierto nivel, y se empodera de eso... y tú le enseñas a actuar como adulto. Por lo tanto, la empatía es fundamental. Es decir, que ellos vean que el sacrificio que ellos hacen de venir a estudiar en este horario es difícil, que después de haber tenido una larga jornada de trabajo, nosotros también como docentes estamos en la misma. Entonces yo como profesora, te entiendo, entiendo tu cansancio, y desde ese punto de vista uno puede predisponer al estudiante a un mejor logro. Se desarrolla una suerte de compromiso, es decir, más allá que voy a aprender por mí, puedo aprender porque estoy comprometido con el profe. Entonces yo siento que con esa forma uno puede lograr muchas más cosas. Ahora, obviamente que uno tiene que tener un dominio de grupo, lo que significa un profe en cualquier nivel. Se mantiene ese elemento, dominio de grupo, pero para mí principalmente el dominio de grupo te lo da eso. Yo a veces le digo a los chiquillos: no creo mucho en la tolerancia, yo creo más en la aceptación. Pienso que la tolerancia es como que te tengo que aguantar... ya ok, te tolero, y te fijas que incluso puede ser un poco agresivo, para mí, como concepto. Entonces, les digo, yo prefiero aceptarte tal cual eres, porque tolerarte es entender que no estoy para nada de acuerdo, que se yo, pero, te tolero, no estoy aceptando. Hay un distanciamiento. Entonces ahí, para mí por ejemplo, que un profesor que acepte la realidad de ese adulto, y desde ahí pueda empezar a comprender al estudiante. Si nos distanciamos, nos va a generar un abismo y vamos a tener choques, no le vamos a enseñar a resolver problemas.

5. ¿Qué diferencias puede establecer entre el modo de enseñanza - aprendizaje que desarrolla en la escuela y la que realiza en la educación de adultos? Comente dos.

A ver, en el día creo que tú aún formas hábitos. En educación de adultos tiene que modificar hábitos. Porque ellos ya vienen con un ritmo de vida, tienen una experiencia, es decir, de alguna manera, e incluso los más jóvenes, si han llegado a la educación de adultos, es porque se aporrearón la educación. O sea tienen una experiencia, a lo mejor negativa, pero tienen una experiencia. En cambio el estudiante diurno, tiene todos los medios todavía, a pesar de que él no es consciente de eso, pero

tiene todavía esta libertad de moverse en un medio un poco más restrictivo. A un estudiante diurno yo le tengo que enseñar la autonomía. Aquí en educación de adultos, les tengo que hacer prevalecer su autonomía. Es decir, tú eres adulto, y como tal eres responsable de eso. Y eso hace que la relación que se forma sea diferente, entonces tú aún en educación diurna tú estás formando, en educación de adultos tú estás transformando, porque ya hay un camino recorrido, bueno, malo como sea, pero hay un camino recorrido. Entonces tú tienes que transformar muchas cosas.

***¿Cómo visualizaría esa transformación? ¿Podría darme un ejemplo?**

A ver, vamos a hablar desde el punto de vista de un alumno o alumna que llega a la jornada de adultos porque es papá o mamá. Ese alumno tiene una vida que... se viene a la jornada de adultos porque no tiene redes de apoyo, porque o si no estudiaría en la diurna. Se viene porque no tiene redes de apoyo. Por lo tanto, está haciendo una labor de crianza, donde no tiene tampoco el conocimiento, los medios, porque es joven. Te fijas, pero tiene a su cargo una nueva vida, por lo tanto, tú ahí lo enfocas a esta transformación de generar en él, el entendimiento, el lazo de que esa nueva vida no puede ser sin redes de apoyo, no puede ser sin amor, es decir, si un personaje, llega a embarazarse adolescente, es porque alguna falencia hubo antes, por lo tanto, tú tienes que transformar a ese personaje para que se pueda hacer cargo de este nuevo ser, y finalmente no reproduzca el modelo. Es lo que intentamos. Afortunadamente se cumple, pero muchas otras veces no se cumple. Pero es lo que se intenta. Esta transformación. Te puedo decir en el caso de las personas que ya son adultas, que trabajan, que tienen hijos adolescentes y que vienen a estudiar aquí en la noche... ¿qué es lo primero que ellos piensan cuando están acá? Que ellos no son capaces, tienen toda la presión del medio, incluso su medio cercano: "pa' que te vai a poner a estudiar", "pa' que a estas alturas", "qué vas a cambiar". Te fijas, ahí uno como profesor tiene que empezar a transformar sus vidas en términos personales, es decir, ahora tú vas a estudiar porque tú quieres estudiar, porque es para ti, es decir todo tu proceso de postergación, por los hijos, por la familia, por el marido, por lo que haya sido hoy día ya es etapa cumplida. Ahora nos vamos a dedicar a nosotros. Y ahí viene una transformación súper grande, en términos de creer en ti mismo, de creer en tus capacidades, de que has dejado mucho tiempo sin estudiar y que hoy día te sientes que no entiendes nada, que eres bueno para nada, entonces empezamos desde ahí a generar un cambio, de mirarte al espejo, de creerte, porque has estado mucho tiempo invisibilizado.

6. ¿Podría describir la relación que se desarrolla con los estudiantes en el aprendizaje?

Para mí, personalmente, yo parto de la base de que amo lo que hago. O sea, yo no podría haber sido ninguna otra cosa que profesora. Y me importa un pito que gane poco en esto, porque para mí eso no es lo esencial. Y de verdad, con sinceridad lo digo. ¿Por qué? Porque yo siento que planteo mi práctica desde el cariño, desde la acogida. Creo que la labor social que se hace en educación de adultos es tremenda, por todos los cambios que tú tienes que ayudar a hacer en la vida de un personaje. No es tan sólo entregar contenido, o pasar una materia, no es que tú tienes que llegar a sacar un título porque tienes que tener éxito y ganar plata. Tienes que empezar por quererte, por reconocerte, por saber cuáles van a ser tus beneficios, que tampoco lo tengo. Entonces yo siento que mi práctica va desde el cariño, desde el afecto. Una situación no vertical, yo no planteo una situación vertical con mis alumnos. Jamás es: "porque yo soy la profe, y listo". No. Jamás la autoridad porque sí. Yo creo que uno la autoridad se la gana, no la impone. Ese es un principio básico para mí. Y creo que los jóvenes, los adultos eso lo reconocen. Son capaces de reconocerlo, cuando actúas con el afecto. Entonces se establece una relación... primeramente afectiva, de compromiso, de uno por el otro, es decir, yo conozco tu realidad, la entiendo y quiero trabajar contigo y eso hace que se genere una confianza donde ellos también son capaces de confidenciarte cosas que a lo mejor no a cualquiera se las diría. Entonces ahí uno empieza a cumplir un rol social potente, muy conecedor del alumno. O sea para mí es primordial que tú conozcas la realidad de ese alumno. A lo mejor en el día yo también lo puedo conocer, pero en el día lo chicos cuentan, a diferencia de acá, con más redes de apoyo. Tienen una mamá, un papá, una tía, una abuelita, no importa su familia... o sea también en la escuela, tienes un montón de más gente, pero aquí estamos nosotros, los profesores, y ese es el contacto directo que se da. Donde tu pena, también es mi pena. Y pasa, de repente los cabros están

enfrascados en una situación terrible...

¿Qué situación, por ejemplo?

Cosas que se han presentado aquí... por ejemplo niñas jóvenes que tienen una pareja, que tienen niños, que dependen económicamente de esa pareja, que están sufriendo violencia extrema, y cuando digo violencia extrema significa que les pegan, que las echan de la casa, que no tienen dónde ir, porque no tienen dónde ir realmente, ni una mamá ni una abuela, ni nadie que les pueda abrir una puerta para que vaya con su hijo, con su hija a algún lugar. Y esa persona viene aquí a estudiar, o viene a dar la disculpa de por qué no viene, toda moreteada, llorando a mares... y la primera línea de contención somos nosotros, y tú como sea tienes que darle alguna solución, no importa si es la más efectiva, pero tienes que ayudar, tienes que ir, tienes que estar ahí con esa persona. Entonces, por eso te digo, es fuerte... si tú no hubieses generado ese lazo de confianza, de compromiso, de afecto, entonces la persona se va no más. Se va y tú desconoces por qué se fue. Y tú vas a decir entonces: desertó, así como han desertado un montón. Pero siempre hay un motivo mucho más fuerte. Entonces yo creo que el conocimiento de tu alumno, es importante, es decir, saber en la situación en que se encuentran. Si dejó de venir dos o tres días, o cuatro días seguidos algo pasó. Y algo grave, cuando están en esos círculos, digamos, de sumisión. Y aquí se presentan. Es decir aquí nosotros hemos tenido, hace varios años atrás, tuvimos un estudiante que se suicidó por una depresión... por no ser detectada. Entonces, y son cabros que vienen solo de repente también. Vienen solos.

¿Qué sucede que el sistema no detecta esas situaciones?

El sistema no funciona porque a veces tendemos a prejuizar.

¿Cómo considera usted el sistema de Educación de Adultos?

El sistema, primero, es un sistema súper rígido, que a ti te obliga de alguna manera a pasar ciertas temáticas, cierto, te dice las horas que tú tienes que tener, bueno todo el trabajo burocrático que uno sabe que lleva esta profesión, y que alguna manera, a pesar de que el discurso es otro, de algún manera tú tienes que cumplir con la parte teórica, el conocimiento teórico, los objetivos logrados, el contenido a pasar, el contenido mínimo, o sea los adultos tienen que saber esto sí o sí, pero no es un currículum centrado en la necesidad del estudiante. Teóricamente, en los programas de estudio salen una cantidad de conceptos, de cosas que cuando tú lo llevas a la realidad o te apoyas en algún texto que viene desde el Ministerio, o cuando ves las "sugerencias de actividades", finalmente es una cuestión súper somera, entonces no es lo uno ni lo otro. Te fijas, porque los programas son súper extensos. En la práctica, si tú los vez, te dicen hasta el cómo planificar en una estructura de 40 semanas... ¡Que no se tiene!, porque la educación de adultos es en 36 semanas, entonces ya, desde allí hay una incongruencia, te fijas. No calzan las cosas. Las personas no se van a llevar trabajo para sus casas, es decir, yo no puedo enviar trabajo para la casa. Por lo tanto, el trabajo es todo aquí en el colegio. Pero eso es lo que tú pones de tu parte, porque si fuera por seguir lo que dice el currículum, tendrías que cumplir con todo eso. Entonces, claro, hay muchas cosas que quedan fuera... entonces decimos ¿Cuál es el objetivo de la educación de adultos? Eso es lo que partimos, ¿Cómo se concibe este tipo de aprendizaje? ¿Qué persona voy a formar yo? ¿Quiero una persona especialista en algo? Porque si quiero eso tengo que dejar de lado todo lo demás. Entonces es más importante el individuo, que es una de las cosas que, para mí, nos hemos olvidado en la educación en general y de adultos en particular, hoy día estamos más preocupados del objeto que del sujeto, entonces estamos viendo cómo este personaje tiene que llegar allá, te fijas, a lugares... y utilizamos palabras como el éxito, que no está mal, pero ¿El éxito ligado a qué? ¿A lo monetario? ¿A la realización personal? ¿A qué? ¿A ser mejores personas? Uno dice a veces: no es que eso... hablan los "expertos de la educación", pero jamás han estado en una sala de clases, ellos dicen: no es que es todo eso. Bueno, pero cómo lo vas a conjugar con las horas de clases, cuando tienes que pasar una gran cantidad de materia... entonces si yo quiero cumplir con el currículum, tengo que dejar de lado... tengo que sacrificar algo. Entonces yo creo que las personas que trabajamos en educación de adultos hemos tenido una concepción de educación que hemos podido mantener, en términos de preocuparnos del sujeto. Realmente ese es

nuestro tema. Yo creo que en educación se da muy poco esto de preocuparnos del sujeto. Porque hay que cumplir con todo lo que te dicen.

¿Desde allí qué podría usted relevar de la educación de adultos?

Primero, que la educación de adultos se da en una jornada alternativa, por lo tanto, no todos los profesores quieren trabajar en educación de adultos. No todos los profesores creen que pueden ser un aporte, porque ellos ven que tampoco se van a poder desarrollar en su área. O sea también hay una cuestión de ego. Es decir, a ver “yo soy profesor de tal cosa... y por lo menos quiero que mis cabros sean”... no sé en el caso mío de ciencias, bueno “yo quiero que mis cabros sean científicos”. Yo no apunto a eso. Pero también eso es algo que uno va aprendiendo de aquellos que estuvieron en educación de adultos. Es decir, aquí el traspaso de experiencias es fundamental. Ahora, el que quiera aceptar ese traspaso de experiencias lo acepta, lo lleva a cabo y lo mantiene. El que no quiere también la educación de adultos es una pasada rápida. Y si tú te fijas, las personas que trabajamos en educación de adultos todos ya tenemos nuestros años. Es decir, si tú haces un catastro, te vas a dar cuenta que son pocos los profesores jóvenes en la educación de adultos. Porque sienten que lo que ellos estudiaron no lo pueden desarrollar plenamente, pero es su área. Y es ahí donde yo te digo que se olvidan del sujeto. No sé, después yo digo, ahora en la era de la información tú haces un click y vas a tener información o sea vas a tener... no sé quieres saber, quieres buscar cómo instalar un calefont, vas a ir a internet y te dan el paso a paso y vas a ser capaz de hacerlo. Pero ahora hacer eso bien, ser consciente, honrado, respetuoso frente a eso es a lo que nosotros tenemos que apuntar. Es decir, por lo menos en este tipo de cosas.

7. ¿Qué visión tiene de los/as estudiantes en el proceso de enseñanza – aprendizaje que desarrolla en la educación de adultos? Comente dos ejemplos.

A ver, ellos tienen varias etapas, para mí, tienen varias etapas. La primera etapa, cuando ellos llegan súper temerosos y un poco inconscientes de lo que pueden lograr. Con un autoestima bastante baja, y aquí hablo de los más jóvenes y los adultos, es decir, es como parejo la parte de autoestima, precisamente porque se sienten muy menospreciados por no haber subido el escalón de la secundaria, pero con el tiempo van adquiriendo más confianza, se van motivando más.

¿Qué los motiva?

Hablar de sus temas, hablar de sus temas, entonces por eso yo te decía, nosotros podemos hacer una clase desde su realidad.

Y ¿por qué desde su realidad? ¿Qué permite esto?

Primero, partícipes. Considerados en cuenta, que es súper importante, porque su problema de autoestima tiene que ver con eso: que soy el bueno para nada, digamos en su medio, soy el bueno para nada, que no logro tales cosas, que no voy a ser nada en la vida, que es el volao´ que está en la esquina, entonces cuando él logre incluso hablar desde su experiencia del “volaó” está traspasando algo. Y se sienten considerados. Y eso es súper importante para ellos. Entonces, eso los lleva a ser más partícipes, hay una autorregulación también, al ser un grupo heterogéneo, hay una autorregulación. Los más adultos, controlan a los más jóvenes. Les dan su experiencia, se da ese traspaso, te fijas, y los chiquillos también son más receptivos a recibirlas, y a respetar. Porque por ejemplo, en educación diurna como están todos a la par, son todos pares, son homogéneos, entonces se tratan como quieren, hacen lo que quieren, aquí hay un ente regulador, y eso lo da la experiencia, eso lo dan las personas que son de mayor edad. Y ahí se genera una autorregulación.

Ítem II:

Objetivo: Describir las relaciones que los estudiantes y profesores establecen entre el Aprendizaje, la realidad social y las perspectivas de futuro.

1. ¿Qué valor e importancia tiene para usted el aprendizaje en el contexto de la educación de adultos? (Esta pregunta se orienta más hacia el plano personal para diferenciarla de la que sigue)

Como algo fundamental, para mí es algo fundamental. Pero visto desde ese punto de vista, o sea yo no me salgo de eso, yo puedo no pasar todo el programa, porque no me interesa mucho ese contenido, pero sí voy a enfocarlo desde sus puntos de vistas, desde sus realidades. A ver no sé, te puedo decir por ejemplo que el capítulo de nutrición, que se hace en primer nivel y que tiene que ver con el inicio de toda la parte de los sistemas, a ellos se les enseña hasta un poco de economía doméstica, es decir, si yo voy a la feria y compro esto, esto otro, estoy ahorrando. Ahora para qué voy a comprar la oferta, si puedo comprar esto, y así hacemos matemática... te fijas, vamos uniendo todo eso, y uno les dice, bueno tú has esto de tal manera, y muchas cosas que ellos no saben: por qué la comida chatarra por ejemplo, porque es más rápida, más fácil y todas esas cosas, pero ojo, es menos tiempo, es más económico, es más saludable comprar esto otro, entonces hasta ese tipo de cosas te fijas y ahí están aprendiendo y eso es fundamental para su vida, porque si ellos pueden configurarse una minuta que sea mensual, yo les digo, les va a ayudar a no tener que levantarse todos los días y decir qué voy a hacer de almuerzo. Ya saben lo que van a hacer. Te fijas, entonces es un aporte a sus vidas, el aprendizaje desde ese punto de vista, de lo que yo voy a enseñar, no es una temática aislada, no es una temática de dioses, una temática técnica, es una cuestión que yo la puedo hacer en la casa, entonces que va a mi realidad, que es súper aterrizada. Y eso para ellos es... ese aprendizaje que ellos se llevan, además se lo llevan con agrado. Y es increíble. Yo te voy a confidenciar las cosas que dicen ellos, primero que les gusta mucho la clase, y no es por vanagloriarme ni mucho menos, sino que dicen que les gusta mucho la clase, que no se dieron ni cuenta cómo aprendieron, te fijas, entonces, esa inconsciencia de que tu mirai' al profesor, y que tú sabes que el profesor te va a mirar y te va a decir una serie de cosas, de cómo vas a entender, y qué se yo... ese concepto se desmitifica. Porque tú haces la clase con ellos. Entonces, ellos sienten que aprenden cosas conversando. Diálogo, mucho diálogo. Y también ellos son los que aportan, es decir, muchas cosas que de repente ellos me dicen: oiga profe sabía usted que... y yo les digo: no, no, no sabía. No tenía idea. Y por lo tanto eso te lleva a ser igual que ellos. es decir, tú también me puedes enseñar, y como te digo, el aprendizaje visto desde esa perspectiva, que es: el traspaso de experiencias, que aprendemos todos, entonces para mi es fundamental. Y ellos se van contentos.

2. ¿Qué expectativas tiene de los aprendizajes que se van desarrollando en la educación de adultos? Expectativas: laboral, familiar y comunidad/país. Comente cada una e indique por qué.

A ver, yo creo que desde el punto de vista personal, yo te puedo decir claramente, que al terminar el ciclo de enseñanza media los chicos se van mucho más conscientes de lo que son, de lo que pueden llegar a hacer, con ganas de seguir estudiando, con proyecciones, y eso creo que es un aporte fuerte. Es decir, por ejemplo nosotros tenemos muchos alumnos que trabajan en la contru, que no está mal que trabajen en la contru, pero hoy día están para hacer lo que nadie quiere hacer, lo que el maestro no quiere... es el ayudante de tercera por así decirlo, porque no tiene su cuarto medio, entonces, además que ojo, para ellos es más fácil trabajar en construcción porque no les exige un estereotipo, no les impide de repente fumar su pito, es decir, siguen manteniendo un poco sus realidades, pero cuando tú les muestras esto, a ver, "¿vas a estar cuarenta años acarreado la carretilla con cemento o pegando solamente clavos?. O ¿quieres en algún momento ser casco blanco?" Entonces, tú puedes. Si tú quieres, tú puedes. Lo puedes lograr de esta manera, les muestras mil caminos, y ellos enganchan. Entonces como crecimiento personal, sí se logra. Ahora vuelvo a insistir, en el área que ellos quieran. Por ejemplo, en mi área hay mucha gente de repente me dicen: Profe quiero seguir estudiando técnico en enfermería, o paramédico, o algo ligado a la salud. O manipuladora de alimentos, te fijas, que son cosas que en algún momento ellos trabajan en cocina, entonces ellos después ya salen con expectativas mucho más altas... Y eso yo siento que es una cadena, es decir, en tu crecimiento personal eso te lleva a ejecutar mejores funciones laborales. Vas a seguir trabajando con un mayor conocimiento, es decir, vuelvo a insistir, nosotros tocamos tópicos que son

super simples, tan simples y tan básicos como que: ¡ojo! Si va a ocupar la misma tabla con la que picó la carne, y va a picar la verdura, entonces, hechele cloro, y así elimina y no van las mismas bacterias de la carne porque así no tienen contaminación cruzada. Y ellos: ¡Oh en serio! ¡Verdad!... Y ellos se encantan con cosas tan simples como eso. Entonces ahora ya voy con una enseñanza. Entonces ellos ya saben que vienen con un plus. Eso les permite de a poco mejorar en su área laboral también. Y si eso va de la mano con un estudio superior, evidentemente mejora todo. Cachai, entonces vas a tener un ciudadano mucho más participativo, más consciente, y vas a encontrarle el sentido a estudiar. Y eso es una cuestión muy potente. Porque cuando llegan, no llegan con eso, ellos vienen a terminar su cuarto medio, porque ya tienen que terminarlo, porque se lo pidieron en el trabajo, por cualquiera de esas cosas, pero cuando se van se van contentos, se van con otra concepción. Entonces obviamente eso desencadena una mejora a todo nivel.

¿Qué futuro puede visualizar a partir de los aprendizajes que se desarrollan en la educación de adultos?: Comente dos situaciones.

Creo que lo que aprenden les ayuda mucho para su trabajo, para que puedan tener otras posibilidades. A la mayoría les pagan muy poco entonces sacar el cuarto les ayuda. Igual que se puedan hacer respetar. O también a muchos les da vergüenza no tener su cuarto medio y esto les sube mucho el autoestima.

Ítem III:

Objetivo: Describir las relaciones que establecen los estudiantes y profesores entre los Derechos Humanos, la Educación de Adultos y la justicia social en la educación de adultos.

1. ¿Cómo define los DDHH? Comente dos relaciones de éstos con la educación.

Yo creo que la condición mínima, es decir el punto de partida para que una persona pueda desenvolverse dentro de un ámbito de respeto. Personalmente es eso. Cuando yo respeto... es decir, cuando yo veo al otro como un sujeto merecedor de respeto, entonces, yo creo que ahí estoy fortaleciendo ese derecho que tiene. Para mí es como un principio básico, a ser respetado, a tratarlo dignamente. Para mí la palabra respeto es como un principio de vida, entonces siento que los derechos humanos se centran en eso, el piso mínimo, desde donde yo parto tratando a un ser... es una condición finalmente, de respeto, de igualdad, te marca por ser persona, nada más.

Entonces, ¿Cómo relacionaría los derechos humanos con la educación?

A ver, en la enseñanza y aprendizaje de valores a través del ejemplo, es decir, para mí, no me den una clase de valores. Así como solidaridad es igual a tanto. No, no es una definición. Los principios, los valores, no son definiciones para mí, yo se los enseño a mis estudiantes a partir del ejemplo. Entonces ellos merecen todo mi respeto, en realidad es lo que yo te decía delante: yo parto de la base del afecto. Siento que los seres humanos nos movemos por afecto. Y tenemos esta parte que no podemos... somos seres vivos, y los seres vivos tenemos esta parte que es el afecto, no es separable, por lo tanto yo parto desde esa base. Un ser humano es querible, por ser "ser humano"... o un ser vivo, porque para mí es mejor hablar de ser vivo y querible. Y eso yo se los hago notar a través de ejemplos: un buen trato, el respeto básico.

¿Podría establecer alguna relación dentro de la sala de clases?

A ver, hablamos mucho de actualidad, es decir lo que yo te decía delante, partimos siempre de la base de la alguna experiencia... "¿escucharon las noticias? ¿Supieron de esto...?" O a veces estamos haciendo la clase, y de repente alguien dice: "oye, ¿escucharon tal cosa? ¿vieron qué pasó con esto? ¿Qué opinan de eso?" Y obviamente muchas de esas cosas, muchas de esas cosas, están relacionadas a los derechos humanos. Desde el punto de vista de... de tus restricciones, si ellos están

de acuerdo con algo, o no están de acuerdo, qué les parecería a ellos, alguna ley que se está trabajando, y que se relaciona con algo científico, que lo pueden desarrollar en matemática, obviamente se forma. En la sala de clases el derecho a decir, a opinar, a opinar libremente. Entonces ahí no hay quien se ría del otro, porque se le tiene que dar su espacio, su tiempo. Muchos me dicen: "Profesora que tiene paciencia". Y no, no tengo paciencia, respeto su tiempo, te fijas. Y eso lo van después adquiriendo, van aprendiendo, entonces se da eso.

2. ¿Considera importante que se enseñen en la educación de adultos los DDHH? Si-no. Por qué. De ser sí, indique en qué aspecto.

Sí. Que se enseñe y se practique. Pero ¡joj! Vuelvo a insistir. No como un concepto o definición, sino que como hechos, como hechos en sí. Ni siquiera a través de situaciones ficticias de repente, nosotros ponemos las situaciones ficticias como para empezar algo... pero esto, lo que nosotros hacemos, te fijai. En este caso son situaciones reales que suceden en la sala de clases, es decir: "a ver paremos, ¿qué pasó aquí?" Te fijai. No sé, de repente alguien se enoja por alguna situación que no tiene mucho sentido, que podría haberse resuelto de otra forma, el otro va y lo insulta, o le echa un par de garabatos... y ahí: "a ver, paremos". Y paramos. O si... a ver paremos: "No corresponde, por esto, por esto... ¿Por qué lo hiciste?". Y me dicen: "No es que me sacan de las casillas". "No po', contrólense a sí mismo para que llegues a respetar. O sea aquí por ejemplo, muchas veces vienen los chiquillos con la ley de la calle, la ley del más fuerte, es decir, si puedo sacarte la calculadora, el lápiz, el celular, te lo saco. Porque soy más pillo. Entonces, ¿Cómo debo cambiar eso?

3. ¿El ejercicio de los DDHH debe estar presente en las prácticas de enseñanza – aprendizaje? Comente ejemplos.

Sí. De todas maneras. Yo te digo, hay gente que viene a estudiar en educación de adultos, y cada uno tiene una historia, y a veces esa historia no es tan buena. Entonces ellos también de alguna manera, les han violado sus derechos, si no es tan sólo de que los agredan físicamente... porque ahí hay mucha violencia desde el punto de vista del sistema en sí: la pobreza en la cual se desenvuelven, el medio de drogadicción en que se desenvuelven, cómo ellos sobreviven en la calle, algunos limpiando parabrisas, haciendo malabarismo. No es que uno vaya a mirarlos en forma peyorativa, si no que tenemos que ver su contexto real. Y frente a eso tú también puedes decir: oye y ¿dónde están sus derechos? Como son ellos, es un reflejo de cómo los trata finalmente el sistema. Nada más. Y por lo tanto también se les violan sus derechos humanos. Y cuando ellos quieren "violiar" ellos tienen las excusas. Es decir, se sigue un patrón. Por lo tanto, es súper importante porque uno lo tiene que integrar. O sea necesariamente. Ahora vuelvo a insistir, hay muchas cosas que no están en un programa, que no están en una práctica programada, pero que está en uno, uno sabe, lo conoce, se sabe que tiene que ir desde allí, te fijas. Y lo que uno más hace hincapié es en el respeto por el otro.

4. ¿Cómo definiría justicia social?

A ver, a veces... Para mí, para mí, la justicia social tiene que ver como... cómo yo me relaciono con el otro, con mi entorno, con la sociedad. Que para mí justicia debiera ser un trato igualitario. Y partimos nuevamente de la base del respeto. O sea yo te respeto porque tú eres persona. No te respeto por tus condiciones. Y eso es una de las primeras cosas que yo le digo a mis estudiantes. Si ustedes me respetan, es porque yo soy una persona, y no porque soy una profesora. Yo los respeto a ustedes porque son personas. Entonces, allí se van dando en el día a día esta conexión de respeto; por ejemplo: a mí, hay niños que me dicen "Profe, si traigo un pendrive, ¿usted me pasaría la PPT que está presentando?" Y lo le digo: "no, porque no sería justo para aquel que no tiene computador. Usted correría con ventaja. Nos guste o no, acá las clases se hacen para todos igual". Entonces yo pregunto de la clase. Si todos tienen un computador, si todos tienen un teléfono inteligente, donde van a poder ver, reproducir lo que yo mande, entonces sí. Pero si hay uno que no puede, no, porque no es justo. Y ellos lo entienden. Entonces si tú me dices, ¿esa práctica es de justicia social? Porque ahí hay una igualdad para todos. Yo no puedo privilegiar a alguien: "ah ok, tú tienes computador, entonces te mando a tu correo el power, qué se yo, esto otro". Corre con ventaja, y eso no puede ser. Serían

distinciones, privilegios, y solamente por una cuestión de poder adquisitivo, porque uno puede adquirir un computador y este otro no puede. Entonces yo no puedo hacer una diferencia de ese estilo.

5. ¿Los DDHH aportan a la justicia social? Sí-no. Por qué y dé dos ejemplos/razones.

(Intentar averiguar si establecen una relación entre valores como solidaridad, respeto, actitud dialógica con el ejercicio de los derechos humanos)

Yo creo que sí, lo entienden. Pero que lo practiquen, es difícil. Muy difícil, porque yo siento que en estos grupos que son postergados, se genera mucha rabia. Se genera mucha rabia. Entonces lo mismo que hablaba recién, esto que me dijeron aquí, que aquí funcionó, es como algo ficticio, es como la tele, se ve todo bonito, pero aquí no es aplicable. Entonces yo creo que ahí hay que generar un punto de inflexión.

¿Podría dar ejemplos?

Por ejemplo, yo te puedo decir que yo tenía estudiantes que han intentado salir de la pasta base, que mientras que están aquí en el colegio ellos tienen un compromiso contigo, hacen un compromiso contigo, te fijas, y pueden entender que están haciendo lo que corresponde. Pero el medio en el cual están insertos, es tan fuerte, tan potente, que logra sacarlos de eso. Entonces, yo tengo estudiantes que han podido permanecer tres meses en clases, yendo todos los días, vistiéndose bien, bañándose todos los días, así de específicos. Pero si llega el amigo, sale el amigo de la 'cana', si llega ese amigo que lo impulsa, que lo tira, eso es más fuerte, y vuelve a recaer. Y después lo tienes limpiando vidrios, metido en el cuento. Entonces es como claro, o sea puede vivir un ratito no más. Después cuando uno no esté para apoyarlo cambia todo.

6. ¿Considera que existe alguna relación entre enseñanza – aprendizaje y justicia social? Comenta.

Debiera existir. Debiera. Primero, como te digo, por lo que te dije. Es decir, hay una información que es para todos igualitaria, hay un trato que es para todos igualitario, hay concesiones de acuerdo a las realidades de cada uno. Si tengo un alumno que estuvo enfermo por un mes, obviamente tiene derecho a recibir una concesión, en la misma medida que el otro estudiante que trabaja, que lo cambiaron de turno, que se yo y no pudo venir durante un tiempo, ese también va a tener concesiones... pero cada cosa de acuerdo a... es decir, todos van a tener una concesión en algún momento de acuerdo a su realidad, te fijas. No es que "Tú sí, pero este otro, no".

¿Considera entonces que desde esa dinámica se puede generar justicia social?

Yo creo que los niños lo notan. Yo hablo de niños, pero son adultos. Yo creo que lo notan, lo aceptan. A ver, también tenemos que entender que no todo lo pueden llevar a la práctica, por lo que hablábamos delante. Que tiene que ver con su entorno: si su entorno es golpeado, ellos no pueden ver esa justicia, no la pueden traspasar, te fijas. Es como es mentira lo que me enseñaron, no era tan así me lo dijeron... Entonces desafortunadamente nosotros no podemos extrapolar... yo lo que siempre le digo a los chiquillos, es que ellos lleven la educación a la pobla, no traigan los mitos y vicios de la pobla al colegio. Te fijas, sino que ellos...yo les digo: "ustedes son entes que ya tienen un conocimiento superior al compadre que está en la pobla y que no está haciendo nada. Entonces llévelo, motívelo". Pero ¿cuál es el entorno de la pobla?: "¡Ay! Estay' estudiando, ¿pa' qué?. Y todo el cuento, soy pavo, soy longi". Te fijas, entonces a ellos también le cuesta mucho poder situarse en ese mundo. Y ahí yo creo que se produce un cuestionamiento: "no es tan bonito, no están así". Hay como un punto de inflexión, es decir, tengo que llevar a la práctica lo que me han enseñado, pero hay tanta injusticia en mi pobla que lo que se les enseñó lo ponen en entredicho, en duda. O sea funciona, pero funciona aquí en el colegio, no funciona de forma generalizada. Es por una cuestión de sistema que los trata mal. A estos cabros por no tener educación, los trato mal, los mira mal, y son abusados, ¡abusados! En términos de explotación, de repente si tienen una urgencia de trabajar, ahí se aprovechan, porque les pagan lo pueden, a veces los contratos ni siquiera los entienden, entonces ahí

tú estás para eso. O sea acá hay cabros que presentan su contrato de trabajo y yo les digo: “Oye y esto ¿por qué?”. “Ah es que no lo sabía, no lo entendí”. Entonces hasta eso tú llegas de repente. Tratar de que ellos vayan creciendo en esas cosas.

Ítem IV:

Objetivo: Establecer las relaciones que los estudiantes y profesores desarrollan entre los Derechos Humanos y la Justicia Social, la Política y la Educación de Adultos.

1. ¿De qué depende que se desarrolle una educación en derechos humanos en la educación de adultos en la actualidad? Comente dos situaciones e indique por qué.

Primero yo creo que las bases curriculares también estén centradas en eso. Es decir en el sujeto. Nosotros de repente le hablamos a los chiquillos del éxito, de que puedes mejorar tu condición de vida, de darle la posibilidad, es decir que cuando yo veo que hay un cabro que se esfuerza, que está ahí, de poder seguir con ellos acompañándolos en su tránsito. Porque si hay... es que yo siento que está muy focalizada en este cuento de... dirigido, de ser alguien, la educación superior, que se yo. Y siento que se deja mucho de lado sus realidades. Hay personas que si tú les dices: “oye tienes que estudiar”, no va a ver el cambio, pero si tú vas de a poco, y sientas las bases curriculares, por eso yo te decía, nosotros nos saltamos muchas veces las bases curriculares, porque es más importante el sujeto, y ese cabro a la larga del tiempo, cuando terminen sus dos años de enseñanza media sale con ganas de estudiar. Y tú nunca les dijiste: “tienes que estudiar, tienes que estudiar, tiene que ser alguien en la vida”. O sea siento que no es el camino, el impacto que tienen las bases curriculares actuales, no es tan... No produce gran impacto en ellos. Por ejemplo, no se po', tú les vas a enseñar... en el programa viene química orgánica. Ya listo, y te aparecen los grupos funcionales y un montón de cosas que a lo mejor para ti puede ser chino, o para mucha gente puede ser chino, pero si yo le digo a un cabro: “¿usted sabe lo que es el alcohol? Es un producto orgánico, que tiene este grupo, esto es lo que hace tal cosa, por esto se quema, se combustiona, por esto pasa aquí, pasa allá. Y el cabro queda sorprendido. Y usted sabe de dónde viene el alcohol, viene de aquí, y usted puede tomar solamente este tipo de alcohol, porque este otro alcohol es tóxico, porque tiene esta otra composición ¿estás pasando química orgánica o no?, ahora, ¿es necesario que ese cabro sepa química orgánica teórica? Cachai' o no, es decir, él con su propio trabajo lo va a aprender, al comienzo no sabe que está aprendiendo química orgánica, cachai'. Luego uno lo puede asociar con procesos de evaluación, donde en momentos finales se pueda consolidar eso, donde pueda describir: ¿qué tenían en común estas moléculas? Y ellos van viendo, y tienen esto mismo, pero se comportan de manera diferente, ¿sí o no? sí... Entonces tú les dice: ¿Cómo se llamaba esto? – Grupo funcional – ya, entonces ¿qué son los grupos funcionales? – a lo mejor ellos no te van a describir con palabras técnicas, pero lo van a entender, van a saber que eso hace diferente a esta molécula de esta otra. Entonces ya, es una forma diferente, porque tú sabes que la química orgánica e inorgánica y su profundidad, ¿quién la va a necesitar? Un químico farmacéutico, un profesional, un perico que va a ir a la universidad, que va a tener todo el tiempo para estar. O sea si tú la piensas, carreras científicas, no tienes en la noche, tú tienes más que todo carreras que son humanistas. Esas si tienes en horario vespertino. Pero estos cabros necesitan seguir trabajando, y por lo tanto necesitan estudiar en la noche. Necesitan algo que no dure cinco años, porque tienen necesidades más inmediatas, te fijás. Entonces, puedo yo hacer que este cabro logre ese proyecto a tres años y medio más. Sí. Pero para eso tengo que empezar yo a pulir la base curricular, si es eso.

Entonces ¿de qué depende finalmente?

De que se estructuren las políticas educacionales a la medida de las necesidades reales de la sociedad, de las necesidades de este tipo de estudiantes que... o sea, yo te digo: si hay jóvenes que tienen el tiempo, la dedicación y tienen las capacidades para ir a la universidad, ¡fantástico! Nosotros aquí teníamos estudiantes que entraron a la universidad. Logramos una preparación para comenzar. Pero no es excluyente, ni es el único camino, porque la realidad de ese estudiante, al ser grupos muy

heterogéneos, la realidad de ese estudiante es esa. Pero la del otro, que necesita darle de comer a dos o tres cabros chicos que de repente tienen, es más inmediata su necesidad. No puedes proyectarlo a tan largo plazo. Entonces empezamos de ahí. Y ahí es donde uno tiene que ir a las bases curriculares.

2. ¿Cómo se expresa la justicia social en la educación de adultos? Comente dos ejemplos/situaciones.

Sí, se hace justicia en este tipo de educación. Desde los profesores, no viene... no está incluido en ninguna base curricular, es decir, forma parte de tu práctica solamente. Si tú tienes un profesor que, que su especialización sea más importante que el sujeto, tú vas a ver entonces que ese profesor se va a dedicar a aquellos estudiante que sí... a desarrollarles las habilidades a los que sí quieren y van a lograr algo. Pero... y por lo tanto vas a discriminar al otro resto. Les vas a negar también la posibilidad de... porque esta cuestión no va en una nota. Uno no concibe el aprendizaje como una cuestión que finalmente se va a traducir en una nota. Yo podría ponerle a todos un siete, perfectamente. Porque ¿quién me lo impide? Te fijas. Pero no va en la nota, sino que es lo que realmente ellos son capaces de reconocerse en sí mismos. Y eso es lo importante. Entonces cuando nosotros logremos entender que no se pasa con una nota, que la nota al final no te marca excelencia ni nada, la nota es una nota, es un número, es una calificación momentánea, entonces de repente, el cabro que tiene como promedio un cinco, a lo mejor ese cabro puede llegar mucho más lejos, que aquel que tiene como promedio un seis o un siete. Entonces le cambias el concepto al cabro. ¿Por qué estás estudiando? ¿Quieres sacar el primer lugar? Bueno, si tú lo quieres, porque sí, porque tienes proyecciones y tú quieres lograr muchas más cosas, qué bueno que así sea, pero si es el hecho de tener la nota, porque sí nomás, te sirve poco. Muy poco. Quizá aprenderás a memorizar un montón de cosas, y finalmente si te vas a topar en la vida con ese profe, que va a cachar que no tienes las habilidades, las actitudes que desarrollaste en su área, ¿qué va a hacer? Te va a dejar pasar, no te va a desarrollar. Y pasa. Entonces desde la función que cumple un docente, se puede hacer justicia social. Y para eso, yo creo que nosotros como profesores tenemos que formarnos para eso.

¿Están preparados los docentes para eso?

Fíjate que yo creo que desde hace mucho tiempo, dada la desvalorización que tiene la labor del profesor, y la profesión del profesor, yo creo que cada vez son menos los personajes comprometidos con esto. Es fuerte lo que te estoy diciendo, es súper fuerte lo que estoy diciendo, porque tampoco es que uno más viejo se crea con la panacea de esto, pero yo creo el actuar de los profes más jóvenes donde entienden que la justicia es que nos podamos tratar de tú a tú, y que de repente si el cabro hizo algo mal lo puedo garabatear porque estoy tratando en un tú a tú. Y no. Yo le tengo que demostrar a ese cabro que podemos tener diferencias, que podemos discutir y que esa discusión va a ser en base al respeto, que no tenemos que insultarnos para eso. Y si quieres decir garabatos, okay, eres libre. Pero yo les digo a los chiquillos: "Yo también digo garabatos. Soy igual que ustedes, a lo mejor hablo hasta más garabatos que ustedes pero aquí no". Entonces, el cómo, dónde y cuándo es importante. Cosa que mucha gente lo confunde. Entonces, siento que ahí es donde los estudiantes se dan cuenta que hay cierta falencia en la formación pedagógica. Los cabros notan diferencias, las notan. Y ellos lo expresan, cuando tú les das la posibilidad... a ver, cuando yo digo que yo lo creo, que yo quiero formar a un personaje crítico, yo tengo que aceptar que ese cabro me critique a mí, porque o si no... o sea le estoy diciendo, es como la reforma educacional, puedes elegir entre todas estas cosas, pero la verdad es que yo no tengo 27 ramos para ofrecer y que puedan elegir, tengo 6 no más para ofrecerte, y por lo tanto, elige entre esos. ¿Eso es elección? Cachai', entonces eso es lo que uno les debe demostrar a sus estudiantes. Quiero que seas crítico, bien po', pero no crítico para que critiques otras cosas, sino que a mí también. A veces yo les digo a los chiquillos: "a lo mejor me estoy poniendo muy latera, así es que díganmelo chiquillos". O a veces ellos mismo se disculpan. "No es que profe es que tengo sueño, porque me pasó tal cosa". Te fijas, entonces a veces uno está acá adelante y tú dices oye ese cabro que esté durmiendo ahí, que se está cayendo, tú no sabes lo que estuvo haciendo toda la noche anterior, a lo mejor el cabro trabajó, a lo mejor trabajó de noche... nosotros tuvimos un

alumno, aquí mismo, en esta misma sala que se quedó dormido pero profundamente, a tal punto que Murillo lo tuvo que levantar, y nosotros pensábamos que le había pasado algo, porque lo movían, lo movían y lo movían y no despertaba. El cabro estaba aprovechando dos pegas, venía a estudiar... o sea venía de un trabajo, venía a estudiar, luego se iba a la jornada nocturna, trabajaba de noche, toda la noche, se bañaba, y se iba al otro trabajo de día, se venía a estudiar. Y claro, llegó un momento en que colapsó. Colapsó. Y eso te lo puede contar Murrillo. Entonces, un profe que no cache eso o cómo reaccionar, ¿qué va a decir? ¡ah! Vaya a lavarse la cara, no sé, no puede estar con esa actitud. Cachai' o no. O sea ahí es donde yo te digo, tenemos que ser respetuosos, tenemos que conocer la realidad, y nos tienen que importar todos. Primero partir diciéndote: yo amo mi pega. Yo no podría haber sido ninguna otra cosa en la vida que profesora. Ni siquiera profe de química. Me da lo mismo. Pero profe. Porque yo no concibo la educación desde la temática, entonces siento que sí es posible, enseñarles a los chiquillos sus derechos, enseñarles valores, que se respeten, hablar de todo: de biología, de química, de fútbol, de una noticia, de lo que sea, pero hagámoslo. Hagamos. No es que lo mío es más importante que lo del otro. Yo no creo en este cuento de que... a no, si lo mío es más importante que... O sea perdón, yo hago ciencias, así como que esto es más que educación física, música. No. No me interesa eso. Yo educó. Eso es un paso, un salto mucho más grande.

3. ¿Cómo sería el escenario ideal en donde se relacionen los DDHH, justicia social y política, y educación de adultos? Luego, ¿cómo podría explicitar la distancia entre la realidad actual y ese escenario ideal? ¿Qué cambios/transformaciones haría?

A ver, primero hay una cuestión que es súper cierta, todas las políticas públicas se hacen entre cuatro paredes, y a pesar de que en muchas oportunidades se da a conocer a luz pública de que se les pidió el apoyo a los profesores, a través de una encuesta, de una reflexión, que se yo, eso jamás se toma en cuenta. Eso es súper real. A nosotros nos hicieron, en varias oportunidades participar de reflexiones, encuestas sobre ciertos temas, que se yo, y la ley ya estaba hecha. O sea eso se hace para decir: "se les consultó a los profes". Que eso sea pertinente o no sea pertinente, eso da lo mismo, lo que ellos dicen es: se presentaron la oportunidades. Pero nuestro grupo jamás ha sido tomado en cuenta, y la forma de compatibilizar todas estas cosas es hacer las reformas educacionales, las políticas educacionales desde lo alto, cachai'. Si tú te pones a pensar, las personas que tenemos en la dirección de educación no son profesores de aula, no son... o sea, se hacen políticas públicas con un consejo nacional de educación que no sólo son personajes, cachai', a ver yo no quiero desconocer sus títulos, pero la distancia de eso con la realidad... o sea ¿vienes a hacer clases a este colegio? ¿Conoces realmente, o solamente has leído que este tipo de estudiante, o alguien te contó antes de ir a ese colegio que aquí el porcentaje de vulnerabilidad de los alumnos era tanto? ¡¿Pero tú conoces a esos estudiantes?! ¿Sabes de sus miserias del día a día? Y son ellos los que hacen las políticas. Bueno la ministra es abogada. Entonces están a años luz, no saben cuáles son las necesidades, y por eso tenemos la sociedad como la tenemos....

Y ¿cómo sería ese escenario ideal?

Con políticas públicas, hechas primero, porque son las que nos rigen, por lo tanto esas políticas públicas debieran estar centradas en las necesidades... hechas desde los actores principales, abarcando las necesidades de los estudiantes, y basados también en una proyección como país. O sea no es posible que hoy día tengamos no sé cuántas carreras universitarias, no sé cuántas universidades en Chile, que están sacando profesionales, sacando profesionales, en función del mercado. Entonces cuando nosotros seamos capaces de sacar la educación, precisamente de lo que es el mercado, ahí vamos a poder recién empezar a generar políticas que realmente vayan en ayuda de los estudiantes. Entonces, ¿se puede hacer? Sí. Hoy día como están las cosas, nosotros tenemos que saltarnos eso para poder hacer algo similar, pero incluirlas en las bases curriculares, incluir las necesidades de estas personas, porque los que vienen a la educación municipal, son los que vienen de la mayor miseria, y nosotros además, les mostramos estructuralmente la miseria en educación, ¿cachai' o no? cuando tú de repente no tienes un implemento para la clase, a veces ni siquiera hay plumones, hay colegios que ni siquiera tienen plumones. Hoy día nosotros tenemos todos los vidrios en la sala. Pero vamos a ver todas las salas. Hay salas que no todas tienen sus vidrios, entonces

quieres enseñarles... o sea quieres enseñarles, que ellos aprendan algo para su vida, que se yo, o quieres cambiarles, a través de esta educación quieres cambiarles sus condiciones de vida, pero lo que les estás mostrando y donde los estás llevando es ¿dónde?... ¿Se puede hacer? Sí se puede hacer, pero para eso tenemos que poner la educación pública en el centro. Con los recursos que realmente se merece, y no suponiendo que estos cabros son un cheque. Porque estos cabros son un cheque en cualquier lado, en cualquier lado. Hoy día son una subvención a la municipalidad, mañana van a ser un cheque en blanco que paga el Estado a través de la gratuidad, pero son vistos como cheques. Entonces cuando ese cabro deje de ser un cheque, y nos preocupemos realmente de formarlo a él, las cosas van a ser distintas. Por lo menos para mí es así.

Entrevista 2 = P2

Profesora de Lenguaje y Comunicación

Ítem I:

Objetivo: Describir las visiones sobre el Aprendizaje, que desarrollan los estudiantes y profesores en un contexto de Educación de Adultos.

1. ¿Qué es aprender?

Bueno si tuviera que definir, para mí aprender es adquirir conocimientos o algunas competencias que no tienes a partir de información nueva, de experiencias, de conocimiento. Así lo entiendo.

2. ¿Qué es enseñar?

Enseñar es justamente entregar toda aquella información que necesitan, pero no solamente entrega de información, sino que también facilitar el proceso donde el estudiante pueda adquirir nuevos conocimientos. Entonces no solamente tiene que ver con exponer algo, sino que tiene que ver con entregar herramientas, con conducir un poco ese aprendizaje de los estudiantes. Yo lo veo desde algo más amplio, como una mezcla de todo, en realidad, no solamente limitado a un espectro, sino que un poquito... Se me va la palabra... más completo.

*De acuerdo a eso: ¿en qué se refleja esa amplitud del acto de enseñar?

Lo que pasa es que cuando uno habla de un área actitudinal, o un área del conocimiento, cierto, entonces, no sé, por ejemplo, yo en una clase perfectamente podría estar hablando de un género literario, pero lo voy involucrando también con todo un tema valórico, como también defensa de opiniones, formas de ser, o sea voy como mezclando de todo un poco. Tiene que ver también con una formación desde lo humano, no solamente desde lo disciplinar, sino que también desde el involucrar situaciones o experiencias que sean para los chiquillos una forma que ellos puedan relacionarla con su vida cotidiana.

3. ¿Qué sentido le otorga a la expresión enseñanza – aprendizaje que se utiliza para comprender el ejercicio docente en la Educación de Adultos?

Sí. Mira hoy en día igual es como complejo. Igual es complejo. Porque uno habla mucho del proceso enseñanza – aprendizaje pero yo creo uno tampoco está muy consciente del proceso, sino que tú lo practicas, lo realizas, a veces es tan rutinario que uno lo toma como algo más simple. No estás como consciente de que estás ejerciendo un proceso, cosa que uno debiera siempre tenerlo en cuenta.

*Y, ¿por qué crees que sucede esto?

Yo creo que tiene que ver con el día a día, la cotidianidad, con el tema de que está tan inserto en

uno, y como que uno llega a hacer la clase de repente... y tiene que ver también, con que hay días en que estoy con más ganas, otros días con menos ganas, o estás más preparada que otros días, es decir un ámbito anímico que a uno lo hace estar más consciente un día que otro, pero en sí el proceso, por ejemplo, cómo lo veo yo el proceso de enseñanza – aprendizaje es justamente cuando yo logro compartir con los chiquillos toda la información, en el sentido que no solamente yo les estoy entregando, sino que además ellos me retroalimentan. Se produce el proceso en que yo capto que ellos están entendiendo porque son capaces de parafrasear lo que uno ha dicho, o ejemplificar, desde ese punto de vista.

4. ¿Qué elementos son característicos para definir la identidad de un profesor en la Educación de Adultos? Nombre y describa al menos 4 elementos.

Mira, yo llevo recién... empecé el año pasado. Es decir, como un año y medio. Qué diferencias puedo ver yo que los chiquillos tienen más autonomía de trabajo.

***(Interrumpo) Disculpe, pero ahora me gustaría saber principalmente qué características observa usted que son definitorias de la identidad de un profesor en la Educación de Adultos.**

Justamente, yo creo que el rol del profesor acá es como, es más como de guía, más que nada. Hay una cierta simetría en cuanto... tiene que ver con la edad, características etarias, pero yo veo que hay una mayor cercanía en ese aspecto, porque quizá uno se puede vincular de manera distinta con los alumnos de la jornada nocturna. Puedes hablar otros temas con ellos, abordar un contenido desde otra perspectiva. Aunque igual los alumnos de la nocturna tienen dificultades que uno como profesor tiene que ir atendiendo, pero el tema es que, al menos como yo lo veo, el tema de los tiempos, como que uno no está mucho tiempo con ellos en el aula, porque son menos horas, entonces, todo es como más rápido, en el sentido de que tenemos que tener las evaluaciones más... o como más determinadas, determinado, todo muy, muy planificado porque así no te pilla la máquina, pero en cuanto a las características de un profe de la nocturna yo te podría decir que hay mayor cercanía, pero porque está determinado por un tema etario. Así lo veo yo

5. ¿Qué diferencias puede establecer entre el modo de enseñanza - aprendizaje que desarrolla en la escuela y la que realiza en la educación de adultos? Comente dos.

Bueno que acá uno puede tener más confianza con todos, hablar temas que no se hablan normalmente en la jornada del día, eso yo creo que es una gran diferencia. No hay que estar detrás de ellos, o retando o viendo constantemente que hagan las cosas. La idea en esta jornada es que ellos puedan llevarse algo bueno de lo aprendido, algo que les sirva.

Acá ellos saben a lo que vienen, y por ende hay mayor seriedad, y se comprometen mucho más porque se entiende que si no aportan o no le ponen empeño, quizá no cumplan el objetivo de, primero, sacar su cuarto medio, pero también de aprender otras cosas... cosas para la vida.

6. ¿Podría describir la relación que se desarrolla con los estudiantes en el aprendizaje?

Mira uno de los principales obstáculos que hay acá es el tema de la asistencia, entonces te genera como hartito problema en el sentido de que muchas veces no hay una continuidad de los contenidos porque... o uno trata de tener continuidad, pero no sé, hoy día vinieron 5 alumnos, y en la otra clase te vinieron otros 5, pero incluso no son los mismos que vinieron la clase anterior. Entonces luego llega el tema de las evaluaciones y no puedes evaluar. Creo que eso produce también una relación de no tanta cercanía, no hay... es decir, es más distante en ese aspecto porque no logras generar una confianza mayor, porque no vienen siempre, entonces es como es de entrada y salida. Con algunos no po', con los que vienen siempre, los que vienen mucho más, uno les conoce el nombre, uno ya tiene otro tipo de relación, de conversar otro tipo de temáticas, pero en general yo en lo personal no he generado una relación de tanta cercanía, por esto mismo.

Bueno y a ellos también les cuesta. Hay que entender también, que son personas que vienen de... muchos son personas que vienen de realidades bien complicadas, y por otro lado vienen de haber dejado de estudiar hace mucho rato, entonces... esto se refleja en que muchos tienen dificultades de aprendizaje, muchos, que se transforma. El hecho de que hayan estado tanto tiempo algunos fuera del sistema educativo, les ha generado ciertos vacíos, entonces, cuesta ,mucho llenar algunas cosas, entonces uno tiene que partir por lo básico, muy básico, y de ahí ir complementando, ir como un poco elevando el nivel, a pesar de que hay chiquillos que, no se po', son de la mañana y se pasan para la noche, que vienen con otra onda, pero igual, te genera que no puedas avanzar, o nivelar un poquito más arriba porque la verdad es que la mayoría vienen con muchos vacíos. Vienen con mucho contenido que, no es que no lo hayan visto, sino que no se acuerda. Entonces, ya en algunos han pasado varios años. En ese sentido, igual en algunos produce frustración.

***¿Y en usted?**

No tanto, porque también yo... uno viene con la disposición de saber que hay ciertas cosas que no vas a lograr con ellos y por ende no te pones una meta tan alta. Entonces las metas que uno se pone son más a corto plazo. Eso sí. Por lo menos yo, me pongo metas más a corto plazo, por lo mismo.

7. ¿Qué visión tiene de los/as estudiantes en el proceso de enseñanza – aprendizaje que desarrolla en la educación de adultos? Comente dos ejemplos.

Mira, los que realmente vienen a clases y todo, hay un compromiso. Yo destaco mucho que gente por decisión propia tomó la iniciativa de volver a estudiar, de entender de que el tema del estudio, de terminar el cuarto medio, es muy importante, por los motivos que sean. Hay gente acá que... hemos tenido alumnos acá porque en el trabajo les exigen cuarto medio, entonces, vienen a terminar. Otros que, no se poh', se cambiaron, y se cansaron con el sistema tradicional y se cambian de jornada, por mayor flexibilidad, entonces... pero lo que yo rescato, es como la iniciativa que tienen los adultos de poder terminar su educación, independiente del motivo que sea, también independiente de que si después sigue o no estudiando. La mayoría no sigue estudiando, pero por los menos tienen la posibilidad de hacerlo, ya con el cuarto medio se te abren un poquito más de puertas en ese ámbito.

Ítem II:

Objetivo: Describir las relaciones que los estudiantes y profesores establecen entre el Aprendizaje, la realidad social y las perspectivas de futuro.

1. ¿Qué valor e importancia tiene para usted el aprendizaje en el contexto de la educación de adultos? (Esta pregunta se orienta más hacia el plano personal para diferenciarla de la que sigue)

Tiene un tremendo valor, de que ellos logran alcanzar conocimiento que no tenían. Que puedan, a lo mejor, su bagaje cultural ampliarse más allá de un contenido. Quizás también haya un desarrollo de habilidades que ellos tenían dormidas, entonces, en ese aspecto, creo que es súper valorable, tiene un valor bastante significativo el que ellos continúen su educación. Es muy importante.

***¿Y con el profesor?**

Bueno, el quehacer del profesor es muy importante. Y se manifiesta porque hay una preocupación permanente, o sea, nosotros no solamente nos enfocamos en la clase, sino también hay una preocupación por la situación externa que pueda tener el alumno. Muchas veces nosotros tenemos casos especiales, en donde veces no pueden venir por muchos motivos y uno les da, no se po', la posibilidad de hacer trabajos, entonces hay también otras instancias donde uno les entrega la posibilidad de finalizar el proceso con éxito. Y porque uno entiende que cuando tú ya tienes familia, tienes hijos, y en un contexto de alta vulnerabilidad, o sea acá lo importante es que terminen de

estudiar, más allá de que si la nota, va un poco más allá de eso. Entonces eso también nosotros como profesores debemos considerarlo y tratar de entregar todas la opciones y posibilidades que existan para que ese alumno pueda terminar su educación.

2. ¿Qué expectativas tiene de los aprendizajes que se van desarrollando en la educación de adultos? Expectativas: laboral, familiar y comunidad/país. Comente cada una e indique por qué.

Bueno, te decía denante, la mayoría llega acá justamente para terminar el cuarto medio porque lo necesita para trabajar, entonces, por lo mismo el terminar la educación media para ellos ya le genera una posibilidad de permanecer en su trabajo, de postular a otros trabajos, entonces, obviamente que sin cuarto medio hoy día, es casi imposible tener... a pesar de que acá hay varios que trabajan igual, pero la mayoría, es porque en sus pegas le han pedido que saquen el cuarto medio. Y de todas maneras eso también les permitiría acceder a otras cosas.

Igual nosotros hemos tenido casos de familias completas estudiando acá. Padres, hijos, y por ende, ya que uno de la familia genere como estas ganas de terminar, también conlleva a que se abra esta idea que tiene la educación dentro del entorno familiar. Acá los alumnos, la mayoría viene de contextos súper vulnerables, donde la educación no es lo primordial, por ende, que ya tomen la decisión de venir, genera obviamente un cambio en las expectativas de sus familias. Por eso mis expectativas son altas con respecto al desarrollo de las familias de los chiquillos.

Bueno, no tengo mucha idea con respecto a porcentajes ni nada por el estilo, te lo voy a hablar así como más de sensación, para mí el tema de la educación de adultos tiene que ver con un desarrollo país también. O sea, mayor gente preparada nutre una sociedad, o sea tiene que ver con mejorar expectativas de vida, más allá de que si esas posibilidades de trabajo por ejemplo, son reales o no, que una persona, ya termine su educación es un crecimiento a nivel social. Es una ganancia, de todas maneras. Y a eso apuntamos, a que más jóvenes y adultos terminen su educación, porque también estarían siendo un ejemplo para la sociedad.

3. ¿Qué futuro puede visualizar a partir de los aprendizajes que se desarrollan en la educación de adultos?: Comente dos situaciones.

Mira, yo desde que estoy, he visto como de todo, he visto gente mayor que termina y logra entrar a estudiar a un instituto, otros chiquillos también que van a la universidad, bueno no se tanto el número tampoco de la gente que sigue en la educación superior. Por ende yo creo que el tema de la finalización de estudios, tiene que ver netamente con un tema práctico que es trabajar.

Igual en términos personales, la educación de adultos supone como un desafío bastante grande, porque no es tan fácil llegar a hacer clases a adultos, porque a diferencia de los niños, los adultos vienen con un pensamiento formado, ya viene con una idea de vida que... porque ya viene con una historia, por lo tanto, tú no solamente estás educando en relación a un conocimiento, sino que estás influyendo también en su vida, o la forma en que ha visto la vida hasta que llega acá. Entonces de repente, tú generas cambios de actitud, generas cambios de pensamientos, a lo mejor no son tan relevantes, pero igualmente existe como ese cambio de switch. Claro para mí siempre es un desafío, en el sentido de que quizá lo que yo les vaya a aportar a ellos les pueda servir quizá para muchas cosas, o quizás no le sirve de nada. Entonces en ese aspecto creo que la educación de adultos sí genera, o sea para uno por lo menos, en lo personal, es una tremenda, un tremendo desafío, todos los días.

Ítem III:

Objetivo: Describir las relaciones que establecen los estudiantes y profesores entre los Derechos Humanos, la Educación de Adultos y la justicia social en la educación de adultos.

1. ¿Cómo define los DDHH? Comente dos relaciones de éstos con la educación.

Los derechos humanos, también se definen como derechos fundamentales. O que solamente por el hecho de nacer, tú ya tienes derechos que tienen que ser defendidos y que tienen que ser exigidos también. O sea para mí los derechos humanos son vitales. Como por ejemplo el derecho a la educación, el derecho a la vida dentro de lo que yo quiero desarrollar, no sé po', no me sé todos los derechos que existen (risas).

***¿Cómo se manifiestan los derechos humanos?**

Se manifiestan en valores por ejemplo. Para mí el tema de la tolerancia, el respeto, y la empatía. Creo que esos son fundamentales para poder desarrollarlos, y poder también, hacer valer nuestros derechos. Para mí por lo menos es lo fundamental.

***Entendiéndolos así: ¿Cómo los podría relacionar con la educación?**

O sea, por ejemplo, el educarme me permite acceder a mayores expectativas de vida, y además me permite tener un pensamiento crítico de la sociedad, o sea, no solamente quedarme con lo que veo, con lo que escucho, sino que además, me permite ampliar mi visión de mundo. Bueno y eso se hace a través de la educación.

2. ¿Considera importante que se enseñen en la educación de adultos los DDHH? Si-no. Por qué. De ser sí, indique en qué aspecto.

Por supuesto que sí. Por ejemplo, si tú, si te pones a escuchar alguna experiencia, tú te das cuenta de lo vulnerado que ha sido muchas veces. De lo que los han pasado a llevar.

***¿Cómo puede dar cuenta de esa vulneración?**

No se po'. Ellos, los chicos, se sienten discriminados. Solamente por no tener, por ejemplo, su educación terminada. Se sienten también... sienten que tienen menos herramientas que el resto de la personas para poder defender cualquier cosa. Entonces...

***¿Podría dar ejemplos?**

Por ejemplo, el otro día una guía de trabajo donde se hablaba del tema de la discriminación y muchos acá han sido discriminados por su condición social. Porque son pobres, por su condición social, o a veces por su condición sexual también. Entonces, obviamente que una persona que tiene mayor educación, ese tipo de situaciones no le van a pasar. O no deberían pasar. Por eso yo creo que es importante que se enseñen los derechos humanos.

***Y ¿Se enseñan?**

Más que enseñarlos, yo creo que uno los refuerza. Porque, claro, uno lo da como... y el error que uno comete muchas veces es que uno lo da como por sabido. Como que todo el mundo lo sabe. Y no, no es así. Entonces uno trabaja con esos valores, pero... o los derechos que tiene cada uno, pero en los mismos contenidos, de las lecturas. Pero así como que se enseñe: mira estos son los derechos humanos, no. Aunque yo creo que es importante que se enseñen.

***Según usted, ¿Cómo tendría que ser esa enseñanza de los DDHH?**

Yo creo que tendría que ser a través de experiencias, a través de... más allá de lo teórico, sino que a través de lo práctico.

3. ¿El ejercicio de los DDHH debe estar presente en las prácticas de enseñanza – aprendizaje? Comente ejemplos.

Sí, porque... o sea yo te mencioné que dentro de los valores que yo consideraba era el respeto. Entonces para mí es fundamental una relación respetuosa dentro de una sala de clases. Y ese respeto parte, porque yo también tenga que respetar la individualidad de cada uno de los chiquillos. Obviamente que es muy difícil de repente atenderles en su individualidad, también uno tiene que ponerse en el lugar de las dificultades de ellos... o ponerse en el lugar del otro, entendiendo las dificultades para poder darle una atención correcta a esa persona. Sobre todo con los chiquillos acá, que de repente, no sé po, tuvieron problemas con los hijos, se les enfermó, de repente llegan las chicas acá con sus hijos a clases, entonces, obviamente, yo no puedo pasar a llevar eso. No podría. Entonces para mí una relación respetuosa se rige en eso, en que yo pueda darle también las posibilidades a esa persona de... de facilitarle el estudio de acuerdo a sus condiciones. Por eso nuestra práctica tiene que estar basada en los derechos humanos. Yo creo que acá si se ejercen... acá si se hace la educación respetando los derechos humanos.

4. ¿Cómo definiría justicia social?

A ver, la justicia social para mí es igualdad de condiciones. Igualdad de condiciones en salud, en educación, en derechos laborales, o sea para mí todo eso tiene que ver con la justicia social. Debería estar dirigida a todos. Chile es un país donde hay mucho clasismo, donde hay muchas diferencias de... por el apellido, por quién soy, por lo que estudié, por cómo me visto, por dónde vivo... entonces, para mí la justicia social parte con que seamos... no sé si todos iguales, porque también la igualdad genera injusticia, desde algún punto de vista; pero sí que tengamos todos las mismas posibilidades de acceder por lo menos a una salud donde yo no tenga que esperar 8 horas para que me atiendan, por ejemplo. O sea así yo definiría justicia social, tratar de equiparar la cancha, y que haya igualdad de condiciones más que nada.

5. ¿Considera que existe alguna relación entre enseñanza – aprendizaje y justicia social? Comenta.

O sea sí. Porque el hecho de que yo pueda enseñarles a los estudiantes, que les nutra y también les abra un poco los ojos con respecto a muchas temáticas, también ahí yo les estoy dando las herramientas para que ellos puedan exigir sus derechos y para que ellos también puedan defender a la hora que sea necesario y exigir igualdad de condiciones, y en cualquier situaciones.

***¿De qué manera podría ejemplificarlo?**

Por ejemplos las personas que tienen dificultades de aprendizaje yo tengo la atención suficiente, o sea yo genere mi clase también para ellos. Porque en general no todos tendemos a fijarnos en los que aprenden más rápido, pero no incluimos a los que no aprenden rápido o se quedan atrás. Entonces, ¿cómo puedo yo generar justicia social desde la sala?, equiparando la cancha para todos. O sea, a lo mejor un mismo contenido lo puedo evaluar de manera distinta o darle mayor tiempo, o sea un poco lo que se hace en la mañana, con los chiquillos que son más chicos, con los adultos también se pueden hacer. Ellos también tienen... y más que dificultades de aprendizaje, tiene que ver con modos distintos de aprender, o tiempos distintos de aprendizajes, porque quizás hay gente que es más lenta no más. Entonces por lo mismo, yo tengo que ir generando que ese estudiante aprenda lo mismo que el de allá, pero a lo mejor este de acá se va a demorar dos clases, y el otro una clase.

***Y ¿El profesor?**

Ah claro, el profesor va regulando... bueno esa es pega de nosotros... debiera ser... a lo mejor no nuestra experticia, pero debiéramos justamente, partir de esa base, porque no todos aprenden de la misma manera. Si yo tampoco aprendí igual que el resto de mis compañeros cuando me tocó estudiar, tanto en la universidad como en el colegio. Entonces ¿por qué yo tendría que partir entendiendo que todos aprenden de la misma manera, cuando no es así? Entonces por lo mismo, generar instancias de aprendizaje donde el estudiante pueda poner en práctica sus formas de aprender.

6. ¿Los DDHH aportan a la justicia social? Sí-no. Por qué y dé dos ejemplos/razones.

Sí, claro que aportan. Porque, insisto, al ser fundamentales los derechos humanos te generan una igualdad, y a partir de eso es donde se debieran desprender todos los valores que están vinculados a la justicia social. O sea, si existe una potenciación.

Ítem IV:

Objetivo: Establecer las relaciones que los estudiantes y profesores desarrollan entre los Derechos Humanos y la Justicia Social, la Política y la Educación de Adultos.

1. ¿De qué depende que se desarrolle una educación en derechos humanos en la educación de adultos en la actualidad? Comente dos situaciones e indique por qué.

¿De qué depende? Yo creo que depende de condiciones... a ver. (¿Puedes repetirme la pregunta?). (Se repite la pregunta) Ok. O sea yo creo que depende también de nosotros, desde los docentes. Cómo planteamos nuestras maneras de hacer las clases. O desde nuestros objetivos también, cómo nosotros pretendemos que estos chiquillos logren finalizar, o logren aprender de manera... en donde yo vincule, aspectos de los derechos humanos con los valores también.

***¿De qué más cree usted que depende que se desarrolle una educación en derechos humanos en la educación de adultos?**

Va a depender también de... cómo el ministerio, por ejemplo, establezca los objetivos de la educación de adultos. Es decir, cómo ellos la ven... la visión que ellos tienen respecto de cómo debiera ser la educación de adultos. Partiendo desde esa base. Creo que tiene que ver con una cuestión de... porque nosotros podemos hacer muchas cosas, pero también el órgano, digamos, institucional o gubernamental que tiene que entregarnos la directrices para poder enfocar estos objetivos.

2. ¿Cómo se expresa la justicia social en la educación de adultos? Comente dos ejemplos/situaciones.

Yo creo que partiendo ya, con darnos la posibilidad de que una persona que dejó el sistema tradicional o el sistema de educación diurno por ejemplo, ya se le brinde la posibilidad de terminar creo que ya está brindando una posibilidad de justicia. Insisto, para mí, ya teniendo la posibilidad de terminar la educación, para mí ya eso ya es justicia.

***¿En qué otra situación se puede expresar justicia social?**

Es que no sé como algo específico, porque para mí el tema de que ellos puedan venir a clases para mí ya es... yo les estaría otorgando... yo como Estado le estoy otorgando a esa persona la posibilidad de que pueda estar en las mismas condiciones que otros.

***Desde esa perspectiva:¿Visualizas algún problema que no permite que se desarrolle justicia social en la educación de adultos?**

Yo creo que más allá de la... del problema de la educación de adultos, como... sino que tiene que ver con las particularidades de las realidades de los chiquillos. Porque ellos muchas veces no pueden venir a clases, tiene que ver con la asistencia, tiene que ver con otras, con otras situaciones que escapan al sistema, digamos. Que están fuera de, que son variables que yo como profesora no puedo manejar.

***¿Quiénes se deben hacer cargo entonces?**

Es que en la educación de adultos es difícil de quién se pueda hacer cargo. Acá, por ejemplo no hay apoderados. ¿A quién llamo si el alumno no viene? Me entiendes. Aquí eso se genera, hay una autonomía, entonces: si no vienes a clases, bueno, no vienes. Y te vas a tener que poner al día, preguntar si falta algo, si hay alguna evaluación, pero... por ejemplo con aquellos que no tenemos respuestas, tienen que eliminarse no más. Porque después de cierta cantidad de inasistencias se da por entendido que ese alumno no va a seguir. Entonces, se elimina.

***¿Qué rol juega ahí la política?**

La política... lo que pasa es que igual hay que entender, que este es un sistema que es opcional, así está dado. Por lo tanto, que hayan chicos desertores del sistema estudiando aquí, es una de las pocas opciones que les va quedando para poder finalizar sus estudios pero también, aquí, además, la posibilidad está, pero también está el otro lado, que está el tema motivacional. O sea, el que decidió venir a estudiar, no fue porque lo obligaron, fue porque lo decidió, entonces ahí claro, se produce una problemática, porque uno dice "pucha" qué hago, tampoco puedes hacer más porque esta es una educación para gente adulta que toma decisiones y que más allá de que, "pucha" que a uno le de lata que algunos de tus alumnos se retiraron porque no pudo seguir porque.... No sé. Más allá de eso, no puedes hacer más. Con los chiquillos menores de edad, en la mañana, claro que hay todo un aparataje estatal que nos hace a nosotros preocuparnos de que ese chiquillo no deje el sistema, pero educación de adultos, no es lo mismo.

3. ¿Cómo sería el escenario ideal en donde se relacionen los DDHH, justicia social y política, y educación de adultos? Luego, ¿cómo podría explicitar la distancia entre la realidad actual y ese escenario ideal? ¿Qué cambios/transformaciones haría?

Difícil... Un escenario ideal. No sé, creo que sería con que. O sea como que me complica decir un escenario ideal, porque la educación de adultos creo que lo que menos tienes es de ideal muchas veces, porque tú vienes con una expectativa, y se te transforma todo como por muchos motivos negativos. Porque, no sé po, por lo que te decía recién de la asistencia a la clases, es un tema que es una problemática así muy... que te va limitando, porque hay muchas inasistencias. Por eso como que me cuesta poner un ideal a la educación de adultos. O sea lo ideal es que todos vinieran a clases, en donde pudiéramos hacer una clase así súper motivante, con trabajos en grupos, que traigan materiales, y que aprendan, pero eso es muy difícil.

Yo creo que igual, por ejemplo, el Estado ahí tiene una deuda pendiente, porque esos problemas... no sé, los recursos para la educación de adultos son muy escasos. Entonces creo que por ahí puede, a lo mejor ir el tema. Porque no sé, si hubiera becas de mantención, como hay en la mañana, quizá eso podría hacer que los chiquillos vinieran a clases. Por ejemplo acá lo que yo sé que hay, es que la JUNAEB les da cuadernos, tienen su once, pero no tengo conocimientos si realmente hay otros beneficios. ¡Aaah! La PSU para ellos creo que es gratis, pero de ahí nada más.

***¿Qué cambios o transformaciones cree usted que se deberían hacer?**

Yo creo que la educación de adultos tuviera la atención y la importancia que tienen también para... que tiene el sistema diurno, porque siento que la educación de adultos, es la hermana pobre del ministerio. No hay mayor... creo que es para justamente no tener tanta gente sin finalizar sus estudios, y ahí faltan recursos para eso y creo que ahí está al debe. Bueno. La educación de adultos, sabemos que su objetivo es para mejorar las expectativas laborales, preparar mejor para el trabajo. Habría que hacer grandes cambios.

Entrevista 3 = P3

Profesor de Matemática

Ítem I:

Objetivo: Describir las visiones sobre el Aprendizaje, que desarrollan los estudiantes y profesores en un contexto de Educación de Adultos.

1. ¿Qué es aprender?

Bueno para mí, es desarrollar el pensamiento, digamos, uno aprende desde que nace y son experiencias y participaciones que tiene en la vida, y con lo que interactúa, ya sea con los padres, con la familia, con los amigos, profesores, etcétera. Es decir el aprendizaje está en todos lados. O sea aprender es una experiencia, y que se va dando de manera comunitaria y participativa en todas nuestras... partes que nosotros integremos o participemos. Aquí particularmente en la jornada de adultos, se ve, se nota.

2. ¿Qué es enseñar?

Bueno, enseñar para mí es, guiar, digamos, ciertos aprendizajes, que en el caso mío sería de matemática... yo lo trato de encuadrar en una línea científica, enseñar ciertos conocimientos, digamos, que son importantes que el currículum nos dice que debemos enseñar, pero eso no quita que también aprendamos otras cosas, de la vida diaria... como por ejemplo, en la forma de ser, en la forma de actuar de cada uno de los alumnos, así es que, no sé, yo los guío por la parte científica, como le digo, pero también entiendo que eso no quita que se enseñen otras cosas anexas a lo que uno debe enseñar.

3. ¿Qué sentido le otorga a la expresión enseñanza – aprendizaje que se utiliza para comprender el ejercicio docente en la Educación de Adultos?

Es una dinámica muy rica, es decir es muy enriquecedora, tanto para el que está aprendiendo... mmm, bueno es que en el fondo todos estamos aprendiendo y el que está enseñando... porque el que está enseñando también está aprendiendo, entonces la dinámica que se da es muy rica, que de hecho, le cuento que yo he hecho clases en el día y en la noche, pero siento que en la noche se da mucho mejor, con mayor seriedad, se toma más en serio y se puede trabajar mejor.

4. ¿Qué elementos son característicos para definir la identidad de un profesor en la Educación de Adultos? Nombre y describa al menos 4 elementos.

Bueno, todos los profesores tenemos que tener, primero, los conocimientos que nos da la universidad, cierto, pero a su vez creo que se requieren otros elementos sumamente importantes, como es la disposición, la cercanía con los alumnos, para poder entregar de mejor manera los contenidos y aprendizajes, y puedan así aprender. Entonces creo que se requieren varias cosas en varias situaciones múltiples, porque si hay una buena interacción el aprendizaje va a ser más, más, contundente.

***Desde esa perspectiva que usted plantea: nombre y describa características que definan la identidad de un profesor de la educación de adultos.**

Creo que el profesor de la educación de adultos debe tener ciertas particularidades que tienen que ser sumamente destacadas. Por ejemplo, ser capaz de entender al grupo, que en realidad es muy heterogéneo, que si bien en el día también es bastante heterogéneo, siento que en la noche se da una heterogeneidad mucho mayor, y muy distinta. Entonces saber que hay alumnos que tienen capacidades, otros que tienen capacidades más regulares, o que a otros le cuesta mucho más aprender. Por lo tanto, el profesor tiene que estar dispuesto a repasar, y repasar, y repasar, muchas veces la materia que está enseñando si es que no todos entienden, porque va haber algunos que les va a costar. Por eso tiene que tener una dinámica también que sea distinta para ir enseñando también de diferentes formas, porque si de una manera, o con una fórmula no le resulta tiene que ir variando, digamos, para que todos los alumnos logren las capacidades que se requiere que tengan.

***Entonces, ¿cree usted que todos los profesores cumplen con esos requisitos?**

En realidad, yo creo que ese es el patrón que se debe seguir, pero igual me he dado cuenta que en este liceo, la mayoría de los profes tienen como adquiridas esas características, ese patrón, o sea se da en todo el trabajo muy rico, que es enriquecedor, muy minucioso. Yo le veo en lenguaje, en inglés, en historia... se da en todos los ramos eso de tener una predisposición para los alumnos, para que aprendan lo que tienen que aprender. Pero igual nos fijamos en que la disposición del alumno es muy importante y que deben poner de su parte.

***De acuerdo a lo que usted comenta, entonces: ¿Cómo se expresaría en la práctica docente la riqueza de la que usted habla?**

Bueno, primero tiene que acoger muy bien al alumno, desde el saludo, partir con esas cosas mínimas que demuestran educación, siendo acogedor. Segundo teniendo la paciencia y también la *sapiencia* cuando el alumno no está aprendiendo, hay que buscarle, toda la... las aristas del problema, del porqué no aprende lo que se está enseñando, para lograr especificar y entender; y tercero yo creo que algo muy importante, es que si se equivoca, no hay que criticarlo, sino que todo lo contrario, si acá venimos a aprender....comprensión, eso es lo que debe tener un profesor, tener buena llegada.

5. ¿Qué diferencias puede establecer entre el modo de enseñanza - aprendizaje que desarrolla en la escuela y la que realiza en la educación de adultos? Comente dos.

En el día la enseñanza es mucho más estructurada, porque en el día te piden contenidos específicos que hay que pasarles, tales o cuales, y en cambio acá en la noche se le da más libertad al profesor, porque así se tiene mucha más amplitud para enseñar mejor, de mejor manera, porque no está con tiempos acotados, ni nada, es decir, los tiempos son más bien determinados por los momentos que se van dando en las dinámicas. Entonces, siento que no hay como una estructura rígida. Por lo tanto, a mí me encanta la educación de adultos. Aunque yo llevo recién este año haciendo clases en esta jornada, porque en la enseñanza media yo ya llevo más de treinta años, digamos, en básica y media. Puedo distinguir rápidamente cuáles son sus diferencias. Otra diferencia creo que podría ser que los alumnos tienen otra manera de recibir lo que uno les está enseñando. O sea igual hay cabros que a veces no quieren o se aburren, pero son pocos. La mayoría sabe a lo que viene y están mucho más dispuestos a lo que uno les tiene que enseñar. Por eso me gusta.

6. ¿Podría describir la relación que se desarrolla con los estudiantes en el aprendizaje?

Ah, ya. Bueno por el poco tiempo que llevo acá, o sea recién este año, bueno, no puedo dar una línea absoluta, pero encuentro que la relación profesor alumno es muy buena, partiendo como dije en un principio, con un saludo, es decir, manifestar el respeto mutuo. También la otra parte que pone el alumno y que es muy importante: la predisposición al trabajo, entonces esas partes la hacen enriquecedora porque al profesor le facilita el trabajo. Yo creo que es buena la relación.

***En ese misma línea: ¿Qué aspecto desventajoso o negativo, cree usted que está presente en la relación profesor – estudiante?**

Yo, en verdad, hasta el momento no he encontrado ningún aspecto negativo. Aunque sí, el único aspecto negativo que he encontrado es que hay una gran cantidad de alumnos que falta mucho a clases. Entonces de repente desaparecen, cosa que no permite que todos entiendan lo que se está pasando y se tiene que avanzar muy lento. Hay que estar apoyando en otros momentos, fuera de la hora, pasándoles guías para que las resuelvan en sus casas. Siento que ese es un aspecto que en la relación del profesor con el alumno es negativa. Aunque igual, uno tiene la disposición de ayudar, muchos a veces faltan muchas clases y hay que estar apoyando.

[PAUSA DE 2 MINUTOS POR ENSAYO DE BANDA DE GUERRA DEL LICEO]

***¿Qué opinión le parece que se haya puesto pausa a la entrevista, considerando que**

hay clases en este minuto de otras asignaturas?

Esto me parece nocivo, porque el aprendizaje requiere silencio, concentración y cualquier cosa que pase aquí afuera distrae la atención. Claro, pero como son actividades extra programáticas de la jornada diurna, ensayan en esta jornada interrumpiendo a veces, sobre todo para los 21 de mayo y todo eso. Bueno, hay que lidiar con eso.

7. ¿Qué visión tiene de los/as estudiantes en el proceso de enseñanza – aprendizaje que desarrolla en la educación de adultos? Comente dos ejemplos.

Yo encuentro que son alumnos esforzados, que tienen como una... una, un objetivo, que es terminar su enseñanza media, entonces... yo creo que sí, son esforzados.

***Entonces, ¿Cómo se expresa el esfuerzo de los estudiantes?**

Bueno, a mí, por lo menos, la dinámica de trabajo en clases, lo encuentro muy rico y además el que falta a clases, pide la materia, se informan también, son muy solidarios. En realidad la solidaridad de ellos, entre ellos la encuentro muy buena. Supongamos, hay... de los veinticinco, hay quince, pero por los otros que no vinieron, ellos me piden otra guía porque así yo se la paso, entonces, cosas así.

***¿Observa usted que ellos hacen consciente el valor de la solidaridad?**

Sí, son conscientes de su propia solidaridad. Les sale espontáneo.

***Y, ¿qué otra característica podría nombrar, que refleje la visión que usted tiene de los estudiantes en el proceso de enseñanza – aprendizaje?**

Lo otro que me ha gustado mucho, es el respeto entre ellos. Se respetan mucho entre ellos.

***¿A qué cree usted que se debe?**

Acá es que es el objetivo que alumno tiene, es decir, tiene claro hacia dónde va la máquina: terminar su enseñanza media, para poder dedicarse al mundo del trabajo, e inclusive hay algunos, varios de ellos que tienen las capacidades más que suficientes para seguir enseñanza superior, o sea son alumnos muy inteligentes que tengo en la noche, capos. Claro, aunque hay de todos.

Ítem II:

Objetivo: Describir las relaciones que los estudiantes y profesores establecen entre el Aprendizaje, la realidad social y las perspectivas de futuro.

1. ¿Qué valor e importancia tiene para usted el aprendizaje en el contexto de la educación de adultos? (Esta pregunta se orienta más hacia el plano personal para diferenciarla de la que sigue)

Bueno, debo partir diciendo que yo tengo las mayores expectativas de mis alumnos. Por mí que llegaran todos a la universidad. Por lo tanto, yo los preparo con esa visión para que sigan estudios superiores. Bueno, de ellos va a depender, digamos, que sigan o no, pero yo los preparo al mejor nivel, digamos, que logre, sin dejar muchos en el camino, tratar de llevarme todo el grupo ojalá, lo más parejo posible. Aunque es muy difícil eso, pero no imposible. Y yo sé que muchos de ellos van a seguir estudio superiores, y tienen las capacidades y los aprendizajes. Por eso yo veo en ellos gran capacidad, y los preparo en ese nivel, lo más alto posible. Yo les enseño, entonces lo que tienen que aprender, porque entiendo que mientras más aprenden más oportunidades pa' adelante van a tener.

Entonces, es importante que aprendan mucho. Bueno, y más que enseñarles... ahora lo bueno que tienen es que copian páginas, sacan fotos con el mismo celular, graban la clase, o sea tienen distintas formas, de hecho algunos me dicen: "profe vamos a buscar por internet también esta materia". Yo les digo: "está bien. Me parece". Entonces no se quedan solo con lo de la clase. Lo que en el día poco se da eso, de que ellos busquen más allá de lo que se les entrega. Entonces ellos están... o el que está realmente interesado busca diversos caminos.

2. ¿Qué expectativas tiene de los aprendizajes que se van desarrollando en la educación de adultos? Expectativas: laboral, familiar y comunidad/país. Comente cada una e indique por qué.

Yo creo que en el aspecto laboral salen sumamente bien preparados con su... especialmente aquel que termina su cuarto medio, y pueden entonces entrar al cualquier trabajo, porque tienen la forma de actuar, la responsabilidad, que se la da la jornada de la noche y, por lo tanto tienen los aprendizajes.

***Por ejemplo: ¿Cómo se les enseña a ser responsable?**

Por ejemplo yo he dado algunas tareas que no llevan ni punto base, ni nada y digo la próxima clase voy a revisar y la verdad que cumplen más del 90% el trabajo encomendado, digamos.

***¿Punto base?**

Sí, punto base, porque en el día siempre hay que dar punto base: "¿Profe, la tarea es con punto base?". En la noche nadie te pide nada. Claro, es un punto para la prueba que viene. Acá en la noche no, de hecho nos piden una guía: "Profe, ¿nos puede dar una guía para prepararnos mejor?" Y yo les digo: "¡Qué bien! Eso es lo que yo esperaba". Así que les hago una guía, se las entrego. Ellos lo piden. Tienen la consciencia de que el aprender, ellos van a quedar mejor preparados para la vida, para el campo laboral o para estudios superiores, como le digo.

***A nivel familiar: ¿Qué expectativas tiene de los aprendizajes que se van desarrollando en la educación de adultos?**

Yo la verdad no he tenido contacto, porque soy profesor jefe de un primer nivel, pero no he llamado a las familias para ver que piensan o quiere. Pero yo pienso que las familias deben sentirse sumamente orgullosas, porque el hecho de venir de noche sus hijos con esfuerzo y sacrificio. Yo creo que si yo tuviera un hijo que estuviera así, en esas condiciones, me sentiría muy orgulloso. Mi curso por ejemplo, el rango de edad es de adulto jóvenes, están entre los 17 y los 25 o 30, máximo 30. En cambio acá hay, en el segundo nivel, está un caballero... o sea que está el papá y la hija. Ahí puede que se llegue a los 40.

***En relación a las expectativas de comunidad local o a nivel país: ¿cómo son?**

Bueno, yo creo que he podido comprobar cuando era profesor de aula en la mañana y en la tarde, cuando era profesor jefe... tuve muchos apoderados que habían estudiado en la noche, y en verdad que le había ido muy bien en la vida a nivel regional y a nivel país. Me decía: "Profesor, yo estudié en un liceo nocturno, y es súper bueno". Y ahí tuve varias experiencias, donde a ellos le ha ido muy bien, digamos, han salido del subdesarrollo, y han encontrado buenos trabajos y ahora yo me doy cuenta, que ahora que estoy en la noche, que sí, que es verdad, porque el aprendizaje que logran, y la responsabilidad y el trato entre ellos es muy bueno, entonces, como se dice: van a caer paraos' en cualquier trabajo. Sí. Muchos que comienzan a percatarse de cosas que en el día muchos no comprenden. No sé, por ejemplo, el caso de ir a un consultorio, o ir a la municipalidad a hacer trámites, son cosas que cuando más cabros no se entienden mucho, pero siendo adultos, acá se dan cuenta de lo importante que son esas cosas para ellos.

3. ¿Qué futuro puede visualizar a partir de los aprendizajes que se desarrollan en la

educación de adultos?: Comente dos situaciones.

¡Ah! Bueno, puedo ver que para ellos se les presenta un futuro muy bueno, muy próspero. Porque acá aprenden a ser más responsables y conscientes de lo que valen, de sus capacidades, de sus inteligencia. Acá ellos, como le dije, son muy solidarios entre ellos, entonces quieren ser buenas personas. Claro, ellos aprenden lo que les enseñamos, matemática en mi caso, pero también otras cosas, que les va a permitir ser mejores trabajadores, mejores familias, no sé, que quieran entrar a estudiar estudios superiores y tener una mejor vida. Sí, yo les veo a la mayoría un futuro bueno.

Ítem III:

Objetivo: Describir las relaciones que establecen los estudiantes y profesores entre los Derechos Humanos, la Educación de Adultos y la justicia social en la educación de adultos.

1. ¿Cómo define los DDHH? Comente dos relaciones de éstos con la educación.

Bueno, la verdad, es que tengo que decir que no he tratado mucho el tema, digamos, no se ha dado mucho el tema, excepto en un paro de profesores que tuvimos, pero al tiro noté que hay conciencia social aquí... bueno este liceo siempre lo ha tenido, y apoyan las causas justas, digamos, de paro... no por el paro mismo, sino por la causa que está detrás, así es que... puedo decir que más de día, jornada diurna, que donde más trabajé, y la verdad es que hay mucha conciencia de los derechos humanos, y tanto a nivel de las mujeres, hombres, de igualdad.

***Desde ese contexto, usted como docente ¿Qué entiende cuando hablamos de Derechos Humanos?**

Bueno, yo como profesor... el derecho humano yo creo que es... es un derecho esencial que, bueno todos tenemos, y que tiene que ser y haber un respeto desde las familias, desde la calle, desde el profesor, desde la escuela, debe estar cubierto por el Estado de Chile para toda la comunidad, digamos, para que esté resguardado tanto los derechos de los hombres como las mujeres, de la misma forma, en igualdad de condiciones.

***De acuerdo esta definición: ¿Qué relaciones podría establecer entre los Derechos Humanos y la Educación?**

Ya, bueno, yo tengo al ser humano como la máxima figura de este mundo, digamos, por sobre todo, por lo tanto el aprendizaje, la educación, el entregarle educación para que desarrolle su mente, sus capacidades, es como... es lo que yo pienso que es lo que tenemos que hacer todos los profesores para... resguardar sus derechos. Los derechos humanos son irrenunciables, que como profesores tenemos que entregar protección a ese niño, a ese joven, a ese adulto que no tuvo la fortuna de estudiar cuando era más niño, y ahora lo está haciendo, entonces, tenemos que entregarle... esa... es como un derecho humano que es intrínseco que hay que entregarle, sí o sí, antes de que sea demasiado tarde, porque después no se lo vamos a poder entregar. O sea la educación es un derecho humano fundamental, porque de ahí él se va a poder desarrollar mejor y va a poder formar familia, etcétera; y va se ser impactante en la sociedad. Los derechos humanos para mí son relevantes y significativos.

2. ¿Considera importante que se enseñen en la educación de adultos los DDHH? Si-no. Por qué. De ser sí, indique en qué aspecto.

Sí. Porque yo creo que... de repente están un poco mal enfocados los derechos humanos, que no se le puede llamar la atención a nadie, y es todo lo contrario, hay que también corregir en derechos humanos, porque no es llegar y lanzar a un niño o un joven que tiene todos los derechos, pero yo creo que también tiene que tener deberes. Hay que enseñarlos, sí, pero yo creo que no solo en la

educación de adultos, sino que también, en todos los niveles para que tengamos todos claros hacia dónde vamos con los derechos humanos. Yo tengo mi visión clara: que el derecho humano es todo, pero también obviamente, es respetar al otro, es no pasar a llevar al otro, y poner reglas que se deben cumplir... exigencias, no sólo los derechos humanos son: "yo hago lo que quiero". Ese no es derecho humano. Se tienen que seguir reglas.

3. ¿El ejercicio de los DDHH debe estar presente en las prácticas de enseñanza – aprendizaje? Comente ejemplos.

Obviamente. Sí, por supuesto. Porque cuando uno respeta al alumno, lo trata con dignidad. Por ejemplo, cuando un alumno me pide que lo ayude: "Profe, me puede ayudar que no entiendo", entonces uno tiene que ayudar, y hacer una forma de acercarse, ya eso es un derecho humano, porque él me está pidiendo una ayuda, y yo se la tengo que dar, pero con respeto y con derecho humano, porque sé que al frente tengo un ser humano, no tengo una cosa, o un computador que no funciona. Tengo a la persona que tengo que enseñarle con cariño, con respeto. Y tendré que repetir eso "N" veces, entonces... Por lo tanto el profesor enseña en derecho humano, aunque no se hable del derecho humano, la palabra específica, pero yo creo que el derecho humano está en cada instante de la vida, en lo que enseña, en el saludo, en el respeto, en todo, en corregir también está el derecho humano: "Siéntese derecho, baje la voz, baje el tono, hablemos bien", esos ejemplos también son derechos humanos que son esenciales. El derecho humano no es sólo dar, dar, dar y dar, también hay que restringir algunas cosas.

4. ¿Cómo definiría justicia social?

La justicia social en Chile hoy está hartamente precaria, porque la verdad está muy mal repartida la torta. Justicia, entonces sería, una igualdad, así como en las educaciones, se tiene que mantener una igualdad, una ecuación matemática. Y aquí no hay mucha... en realidad, hay una desigualdad muy grande, entonces partimos de un punto negativo. Pero a través de la educación los alumnos, los seres humanos, pueden salir del subdesarrollo y emparejar un poco la cancha, pero la verdad es que es difícil. La justicia social busca subsanar desigualdades, y eso está presente en varios aspectos, porque, por ejemplo, donde un niño que nace pobre, le es muy difícil salir de la pobreza, entonces, ese niño parte con una injusticia, que él nació en un lugar determinado, o nació que el padre era un borracho, o un delincuente, etcétera, entonces yo creo que ahí el Estado se tiene que hacer cargo de muchas cosas que no se hacen en verdad.

5. ¿Los DDHH aportan a la justicia social? Sí-no. Por qué y dé dos ejemplos/razones.

(Intentar averiguar si establecen una relación entre valores como solidaridad, respeto, actitud dialógica con el ejercicio de los derechos humanos)

Obviamente que sí, en la misma educación. Decíamos que hay un derecho humano esencial que es educar, cierto. Entonces si este alumno se educa de buena forma, es decir aprendiendo lo que tiene que aprender, pero también siendo buena persona, y sale de su cuarto medio y tiene su cartón y encuentra un trabajo, ya él se integra mejor a una sociedad y la justicia social actúa y se hace más equivalente a nivel superior. O al revés. Si un alumno no estudia, va a tener muy pocas posibilidades y oportunidades, y lo más probable es que caiga en la delincuencia y lo vamos a categorizar como un delincuente, un vagabundo, un vago.

6. ¿Considera que existe alguna relación entre enseñanza – aprendizaje y justicia social? Comenta.

Hay un vínculo muy fuerte, digamos... yo al menos lo he vivido desde la cuna. Yo nací en un lugar de campo, campestre, pobre, y me costó mucho llegar, primero a la enseñanza básica, porque era una escuela que estaba muy lejos, después a la media, que era en Chillán, y ahí también vivir en condiciones paupérrimas, pero logré salir y después llegar a la universidad, pasando hambre, pero también logré salir, entonces logré salir, y equiparar un poco la justicia social, entender la justicia

social. Pero no todos tienen esa fuerza, porque el temple se lo da la familia, o no sé si viene... bueno yo soy creyente, y digo entonces que viene desde Dios, sí. Y también el contexto social donde uno se mueva. Yo al menos vivía en un campo pero no tenía maldad... tenía animales, gatos, perros y muchos animales. Tenía el apoyo de mi madre, de algunas primas, por aquí por allá, mi padre, que ni siquiera sabía leer ni escribir, pero logré salir adelante con mucho esfuerzo. Fue difícil, porque de repente estaba por tirar la toalla, pero después pensaba y dije que no, tengo que salir de aquí, salir, salir, salir. Y lo logré. Eso uno también entonces lo transmite de una u otra manera cuando está enseñando a los jóvenes, los muchachos y las muchachas.

***En ese contexto: ¿Qué valores cree usted que hay en el fondo?**

Bueno, el derecho humano tiene que trabajar con la igualdad, con la verdad, y la justicia social creo que en ese sentido hoy en día está al debe, porque no existe mucha justicia social por las diferencias de clase que se han dado en este país. Estamos muy lejos: el pobre del rico, hay algunos que tienen demasiado, y otros que no tienen nada, y hay educación para ricos, educación para pobres.

***Siguiendo esa línea, ¿cómo aportan los DDHH para hacer Justicia social?**

Los derechos humanos tratan de hacer lo posible, digamos, hay personas que trabajan, algunos son mal entendidos, pero hacen lo posible por sacar del... es decir, equiparar la justicia social, pero muchas veces no se logran esos objetivos.

Ítem IV:

Objetivo: Establecer las relaciones que los estudiantes y profesores desarrollan entre los Derechos Humanos y la Justicia Social, la Política y la Educación de Adultos.

1. ¿De qué depende que se desarrolle una educación en derechos humanos en la educación de adultos en la actualidad? Comente dos situaciones e indique por qué.

Yo creo que el Estado debería ser el primer impulsor a través del Ministerio de Educación debería poner más énfasis en que los derechos humanos estén en cada instante del aprendizaje, si eso no ocurre no le queda de otra que a los profesores poner de nuestra parte, de acuerdo a cómo sentimos que son los derechos humanos. Bueno, también está en la parte... no sé las municipalidades, entidades anexas que están dirigiendo, pero que en realidad ellas no encuentro que tengan mucha conciencia y más que todo administran recursos y cosas por el estilo, pero falta mucho para llegar a una educación de derechos humanos, para llegar a una mayor justicia social. En mi caso, uno hace lo que puede pero falta mucho yo creo, porque tiene que partir desde el Estado de Chile, entender una educación que el Estado marque la pauta, y no la marca, todo lo contrario. Ahí, no sé si hay intereses creados de mantener la desigualdad, hay muchos comentarios de hecho, de que la desigualdad se trabaja para que siga existiendo, para que haya mano de obra barata, digamos, entonces, no hay una plena conciencia para salir y seamos un país desarrollado, más equilibrado y más equitativo. Depende también, como le dije de los profesores, porque nosotros podemos hacer una parte, pero si todos apuntáramos hacia un mismo objetivo, yo creo que sería más fructífero nuestro trabajo.

2. ¿Cómo se expresa la justicia social en la educación de adultos? Comente dos ejemplos/situaciones.

Sí, en parte sí. De hecho he visto aquí que, en primer lugar, no se cobra un peso por la educación de adultos, ya sea por la matrícula, ni por mensualidades, ni nada por el estilo, o sea absolutamente gratis. También se les da cuadernos, materiales, entonces en ese sentido se está mejorando ya que se les dan los recursos. Ahora bien, lo que falta es que... no sé, se comenta, que aún hay alumnos que faltan a clases porque no tienen dinero para el pasaje para que puedan venir, entonces en ese sentido habría que indagar mucho más, y si es así, habría que hacerle un aporte, y ahí es donde se

tiene que ligar el Estado, porque el profesor no podría estar aportando para el pasaje de todos los alumnos. Ahí yo creo que se expresaría justicia. Operaría la justicia social, y tendríamos mejores resultados, aunque los resultados no son malos. Pero tendríamos mejores aún. Porque el hecho que falte mucho un alumno, y por no tener plata para el pasaje... se dice que en lo que va del año, hay más de 900 mil faltas a clases, cerca de un millón. O sea ha faltado mucha gente a clases, y no solamente por resfrío, por enfermedades. Falta harta gente, y se nota. En este año se nota más que cualquier otro año, según lo que me han comentado los colegas, bueno usted va a entrevistar a la profesora, y ahí se va a dar cuenta de eso. Que este año yo he encontrado altos y bajos, pero más bajas que altas, sí. Eso está ligado a los derechos humanos y a la justicia social... de tener acceso a la educación. Por ejemplo de que estén bien alimentados y que tengan plata para el pasaje sino... Aunque acá se les da un vaso de té con un pan. Acá llegan y se sirven sus cositas. Pero en la parte económica propiamente tal del pasaje, ahí sí que no hay aporte. Cero aporte.

***Y en términos de aprendizaje: ¿Cómo se refleja o expresa la idea de justicia social?**

Bueno, acá para todos es igual, digamos, ahí, dentro de la sala de clases existe la justicia porque a todos se les ve en forma normal y equitativa, no hay favoritismos ni nada por el estilo, a todos se les enseña de igual manera. Lo único que el que llega atrasado queda un poco atrás, o es más despistado, por la hora, porque les da sueño, pero hay que respetar al que llega primero, y uno no puede estar yendo hacia atrás y hacia adelante a cada rato. Entonces eso, se trata de ser lo más justo posible, obviamente que van a ver siempre, por el hecho de ser seres humanos, algunas injusticias por ahí.

3. ¿Cómo sería el escenario ideal en donde se relacionen los DDHH, justicia social y política, y educación de adultos? Luego, ¿cómo podría explicitar la distancia entre la realidad actual y ese escenario ideal? ¿Qué cambios/transformaciones haría?

Habría que primero hacer un gran escenario donde estuvieran presente el Estado, los profesores, los líderes de los derechos humanos y hacer un consenso para sacar una política pública a nivel nacional que estén presentes todas estas cosas, y de ahí ver la falencias, ya sean económicas, educativas, etcétera, para equiparar la cancha hacia arriba, digamos, y que exista una verdadera justicia social en nuestro país, pero eso no se da. No se ha dado. Todos trabajan sectorialmente, entonces el profesor pone una parte, si es que la pone, el Estado pone otra parte, separado también, y los que trabajan los derechos humanos están por otro lado, entonces no se ha dado esa unión, esa conjunción de idea. Yo creo que tendrían que juntar todos esos elementos, ponerlos sobre la mesa, y ahí se daría una pauta general y mucho más equitativa.

***Entonces: ¿cómo podría explicitar la distancia entre la realidad actual y ese escenario ideal?**

Está muy lejos. Sí, muy lejos. Por ejemplo, tenemos muchas alumnas que son mamá, entonces ellas tienen serios problemas con sus niños, porque son niños pequeños, de 2 años, de 3 años y no hallan con quien dejarlo, entonces cualquier problema que tengan con ellos, pierden el día de clases. Entonces ahí se ve claramente que está muy distante, porque no están las facilidades para que la educación de adultos sea expedita, donde esa mamá joven que no terminó su enseñanza media por equis motivo, vaya a dejar su hijo en algún lugar y después vuelva, y sea un lugar seguro, que lo cuiden. No están esas condiciones. Y es el Estado de Chile quien debería entregar esas condiciones. Por ejemplo, gastar menos en armas y gastar más en educación, como en este caso que le comento. No gastar un 35% en armas y gastar un 5% en educación. Es ilógico. Es como que una familia gastara 35% en un revolver y un 5% en la educación de sus hijos.

***Según usted entonces: ¿Qué cambios se necesitan?**

Yo creo que... un cambio de mentalidad, pero que sería a un muy largo plazo. Tanto de la política, los políticos... que aunque hay muchos que tienen ideas buenas, pero cuando llegan a la política

pareciera que se encontraran con un zapato chino que no solucionan los problemas, al final parece que es más fácil seguir la misma senda no más, como estamos. Entonces no hemos cambiado mucho. Y un derecho humano que quiero recalcar ahora que somos el país más... con más... problemas de grasa en Sudamérica, y dejan educación física en forma electiva. Eso manifiesta que los políticos no tienen idea de educación ni de salud. Porque así y todos los hospitales están llenos de enfermos, ahora van a estar más llenos. La salud humana se va... la obesidad, las enfermedades cardiovasculares van a crecer de todo tipo. Así que el deporte, para mí es primordial. Así que ahí se perdió otro derecho humano que era hacer deporte. Cuerpo sano, mente sana, decían los griegos hace más de 3 mil años. Entonces claramente hay una gran distancia entre cómo debería ser la educación en general y también la de adultos con lo que hay hoy en día.

Entrevistas Estudiantes

Entrevista Estudiante Mujer 1 = E1

Ítem I:

Objetivo: Describir las visiones sobre el Aprendizaje, que desarrollan los estudiantes y profesores en un contexto de Educación de Adultos.

1. ¿Qué es aprender?

Aprender es conocer algo que a lo mejor no sepa, o que sí se pero que puedo aprender mucho más sobre eso. Poder incorporar información que me den más fácil para poder investigarlo más, y así aprender más. Para mí aprender es como investigar.

¿En qué situaciones se puede ver eso? ¿Qué ejemplo me puedes dar?

Cuando en las clases el profesor comienza a preguntar algo y un alumno tiene una perspectiva distinta a lo que el profesor está planteando, entonces ahí se genera una conversación, y a través de eso los distintos alumnos aprenden cosas no solamente del punto de vista del profesor, sino que también de lo que dicen los demás.

Tratando de llevarlo a un modo más general, pues no solo en la sala de clases ¿Qué otra concepción puedes tener del aprendizaje?

Cuando uno está en las familias, o entre los amigos, cuando a veces se exponen puntos de vista y alguien saca un tema que uno no sabe o que no conoce, y él te explica y comienzan a derivar en distintas ideas.

¿Qué características o elementos son relevantes del acto de aprender?

Potencia mucho lo que es el conocimiento. Está sujeto a saber, a investigar. Uno aprender pero a la vez se empieza, no solamente... hay personas que se quedan con lo mismo, pero si tú empiezas a investigar, a conocer cosas, no quedarse solamente en ese círculo que es como de comodidad de uno, y si uno empieza a abrirse más...

¿Alguien que no tenga interés de aprender, puede aprender?

No. Porque a veces aprendes lo que solamente a él le interesa. Puede aprender, pero no de la manera correcta.

Y ¿cómo sería la manera correcta?

Con un profesor que te esté explicando, y uno queriendo escuchar y saber, porque eso que uno aprende es beneficioso.

2. ¿Cómo se expresa el aprender en este contexto de educación de adultos? ¿Podrías dar dos ejemplos?

Es un punto de vista más maduro, digamos, yo estuve en la diurna y todos mis compañeros tenían mi misma edad, en la nocturna se ve distinta, hay distintos puntos de vista, porque algunos son mucho más adultos, otros más jóvenes, entonces se ve de todo tipo.

Y eso ¿qué está expresando?

Que hayan muchas opiniones, y que se ve si hay mucha incomprensión hacia la persona porque muchas veces uno por ser menor, lo miran en menos, porque por ejemplo cuando yo entré, muchos adultos me miraban así como raro... entonces y di un punto de vista, y muchos estaban así como "será verdad o no será verdad", entonces al ser menor te critican mucho los que son más adultos que uno, o en verdad a veces, no, a veces son más comprensivos.

¿De qué otra forma crees tú que se expresa el aprendizaje en la jornada de adultos?

En las vivencias de cada personas, porque no todos estamos acá por... algunos están porque trabajan en la mañana, y uno aprende de las personas, de la vida de las personas, en verdad, no solamente uno aprende en la clase, también uno aprende de las experiencias, de las distintas vidas de las personas.

Igual eso fue un poco chocante para mí, porque pasé problemas de adolescentes a problemas de adultos, entonces fue como... ver otras edades, y fue como ¡buaa! (impacto) tuve que cambiar así como muy de golpe, fue un golpe muy rápido. Entonces la perspectiva fue como muy distinto. Pero en verdad considero que es positivo.

3. ¿Qué diferencias observas entre el modo de aprendizaje que desarrollabas en la escuela y el que realizas hoy? Comenta dos diferencias (ejemplos)

Acá se genera como más conversación, más diálogo, en cambio en la diurna, no sé po', los profesores tratan con niños y te tratan como niños, entonces, te tratan como un adolescente, y acá no, acá no es el mismo trato, acá como adulto. Entonces, las clases son distintas, el manejo entre los profesores y las personas es distinto.

¿En qué se manifiesta esa distinción, ese trato distinto?

En la cercanía, o a veces en los chistes, o en las conversaciones, en las mismas conversaciones. No son las mismas conversaciones del día, como que el profesor siempre trata de mantener el margen con la persona cuando es diurna, aquí es como más alumno... acá igual es como alumno – profesor, pero es más de un adulto a un adulto.

¿Qué otra diferencia puedes tú manifestar entre el modo de aprendizaje que se desarrollaba en la escuela y la que desarrollas hoy en esta jornada?

Las clases son más tranquilas, porque acá siento que como que la gente quiere terminar su cuarto medio, quiere terminar, entonces está enfocado en eso, y no tanto en como echar la talla, o sea echan la talla, sí, pero no tanto como es en la diurna. En la diurna son más adolescentes entonces siempre el profesor te hace callar y tú no lo obedeces, entonces pasa eso y se genera más atraso en las clases y acá no pasa eso. Es más ordenado.

¿Sientes que en ese contexto se puede aprender más? ¿Se aprende más?

Sí. Todos podemos aprender más, porque en la diurna muchos están enfocados en su mundo, entonces, si aprendieron, aprendieron. Yo tuve muchos compañeros que a veces estaban en el fondo de la clase y estaban conversando toda la clase y a veces interrumpían al profe. Acá se conversar, pero hay como conciencia.

4. ¿Podrías describir la relación que se desarrolla con tus compañeros/as en el aprendizaje?

Buena. La verdad es que en general es buena. Me llevo bien con todos. Sí igual mejor con unos que con otros. Pero no tengo problemas. Al principio cuando llegué, igual me miraban como raro porque era muy joven, y como que no sé, no sé qué cosa creían de mí. Pero al final pasó. Igual converso con unos más que con otros. Igual pasa que algunos faltan harto, entonces no he generado como una cercanía más grande. Igual cuando hay que hacer algo con algunas compañeras nos ayudamos. Como igual hay quienes faltan harto, me piden cuadernos o la materia.

5. ¿Qué visión tiene del profesor en el aprendizaje que desarrolla en la educación de adultos? Comente dos ejemplos.

Una visión... es que ya no es como un profesor, es como un adulto. Un adulto que te está enseñando. Porque ya no es... o sea uno cuando está en la diurna, uno sabe que es un profesor, entonces uno sabe y tiende a tratarlo como profesor. Acá igual se le trata como profesor, porque yo igual estoy como acostumbrada a eso, pero he visto y se da que las personas que son más de la misma edad, se tratan así como de tú a tú.

Y ¿qué otra visión tienes de profesor?

Siento que se explayan mucho más que en la diurna. Como que tienden a mostrar más ideas, porque de por sí en la diurna el profesor muestra las ideas, pero no tanto, ni tantas, acá es como que si te plantean una idea básica de un libro, tratan de explicarte, te muestran la otra visión quizá, por ejemplo el libro "lolita" que tiene dos visiones, la profe no solo mostró la visión de la niña, sino que la visión del pederasta, la visión de él, de todo, del libro en sí.

¿Por qué crees que el profesor se puede explayar más?

No son tan cerrados de mente, yo creo que a lo mejor los más adultos, más adultos, pero no tanto. Hay más confianza igual. Los profesores tienen más confianza y dan sus opiniones y hacen que nosotros también la demos, pero con cosas más profundas, con ejemplos más profundos.

Ítem II:

Objetivo: Describir las relaciones que los estudiantes y profesores establecen entre el Aprendizaje, la realidad social y las perspectivas de futuro.

1. ¿Qué valor e importancia tiene para usted el aprendizaje? Comente dos ejemplos. (Esta pregunta se orienta más hacia el plano personal para| diferenciarla de la que sigue)

La importancia que le doy a estudiar. Ese valor tiene para mí. A ver yo voy a ser mamá, entonces tuve que pasar de ver por mí misma, a ver por alguien más, entonces terminar mis estudios es lo más importante ahora, y aprender me sirve mucho, porque yo le voy a enseñar cosas a él, y para mí, aparte de tener mi hijo y todo, a mí no me hace ser tan cerrada, porque yo... en mi familia, siempre se quedan con una visión, y yo no. Yo siempre trato de investigar más, de saber más, porque no quiero ser una persona que después se queda con lo que está, ahí, con lo que te plantean, y no saber más sobre eso. Quizá lo que me están planteando es algo malo, y yo no lo sé, por quedarme ahí. Entonces

estando acá me ayuda a terminar y saber más. Entonces eso es lo que más quiero.

2. ¿Qué expectativas tiene de los aprendizajes que se vas desarrollando en la educación de adultos? Expectativas: laboral, familiar y comunidad/país. Comente cada una e indique por qué.

Como el ingreso al trabajo, por ejemplo hemos hablado en historia... no se po' hemos hablado de que supongamos en un trabajo te dicen: "mire su sueldo es tanto", pero a ti te dijeron una cosa, entonces en historia te plantean que... de la economía, entonces uno ahí aprende como algo laboral. Porque yo por ejemplo, trabajé una vez, trabajé en un restorán y no me pagaron, porque estaba haciendo una práctica, yo estaba en un liceo técnico, y cuando me decían muchas cosas: "ustedes son practicantes, no tenemos por qué pagarles, porque son de liceo". Y después acá conversando con profesores, me dicen que me tenían que haber pagado porque tú aún así estás haciendo una práctica, estás haciendo un trabajo. Las personas que trabajan, entonces dan una perspectiva más madura y eso te ayuda mucho en el trabajo porque uno no queda como tonta. Y esas cosas se pueden aprender acá, pero más que por las clases, por las personas, porque acá hay mucha gente que trabaja y que estudian en la noche, entonces con las experiencias de ellos uno aprende.

A nivel familiar ¿Qué expectativas tienes?

El ser más consecuente con las acciones que uno comete y a ser más consciente, porque uno acá... cuando uno estudia en el día, ve solamente la visión de adolescente, no ve la visión del adulto, entonces acá uno empieza a comprender a todos, a tu abuela, a tu mamá, tu papá.

¿A comprender qué?

A comprender el cansancio, porque acá hay gente que viene a clases, pero está cansada, pero viene igual, porque tienen que venir. Yo creo que son motivaciones personales de cada uno, porque quieren terminar algo, porque quizás quieren llegar a más, a más de lo que ya tienen. En mi caso me ha llevado a comprender a mi familia, por ejemplo, cuando a veces mi mamá llega del trabajo, y yo a veces la saludaba y me iba para mi pieza, y ella a veces se quedaba, empezaba a servir la once, entonces ella ya estaba cansada, entonces yo veo acá que viene gente cansada, pero está estudiando, entonces uno ahí se da cuenta que es gente que se saca la cresta. Yo creo que ahora en este mismo instante mi mamá llegó del trabajo y debe estar sirviendo la once, jajaja. Mi mamá trabaja en Concón y es asesora del hogar, y tiene que venirse a Valparaíso todos los días, entonces llega cansada.

A nivel de comunidad o de país ¿Qué expectativas tienes?

Es que está muy mal vista la educación de adultos.

Pero ¿qué expectativas tienes tú de lo que aprendes con respecto a lo que pasa en el país?

Que eso sería lo que yo le entregue a la ciudad y al país.

¿Qué cosa?

¡Ay! Es que mi mamá no me deja meterme en la política. No, porque este país está como las *weas*. Aunque esto si lo veo, igual me ayudaría a por ejemplo, no votar por cualquier persona que me cuente un cuento. Porque mucha gente tiende a contar... "*Va a llegar mucha plata a Chile y blablabla...*", pero no sabe de qué manera va a llegar. Y no sabe si realmente lo va a cumplir. Yo me acuerdo del presidente que tenemos que ahora, dijo... contó muchos cuentos, y la gente, la misma gente le creyó, y ahora ve... no sé po', eso de los tiempo mejores, y estamos igual po', y seguimos igual, siguen habiendo robos, siguen habiendo gente que roba, políticos... entonces, yo creo que acá con esto uno puede aprender, y enseñarles a otras personas que no hay que creer el mismo cuento de siempre. Porque todos los políticos que han pasado por Chile, nos han contado siempre el mismo cuento,

vamos a hacer lo mejor por este país, y la gente ahí está, toda la manada. La gente es conformista.

Y ¿tú crees que lo que aprendes acá?

Yo creo que por ejemplo me ayuda a tener más conciencia. Yo quiero votar las próximas elecciones. Sí, porque encuentro que cuando lo pusieron opcional, mucha gente lo da... porque no vota, con el simple hecho de que "ah, sí ahí no más", pero por eso sigue saliendo la misma gente. Mi generación como que siento que critica, critica, pero no va a votar. Cuando yo acompañé a mi mamá a votar. Eran más personas ancianas, y esas personas de a poco de van muriendo, y nosotros quedamos, y nosotros hacemos los cambios. Pero no se hacen porque no está la conciencia de que hay que ir a votar.

3. ¿Qué futuro imaginas a partir de los aprendizajes que estas desarrollando en este contexto?: Comente dos situaciones.

Yo creo que querer más. Yo por ejemplo, llegue con la expectativa de que quiero terminar y que quiero ir a la universidad, entonces yo creo que a lo mejor muchos quieren ir a la universidad, o quizá algunos quieren como terminar cuarto medio y así conseguir un mejor trabajo.

Ítem III:

Objetivo: Describir las relaciones que establecen los estudiantes y profesores entre los Derechos Humanos, la Educación de Adultos y la justicia social en la educación de adultos.

1. ¿Podrías definir los DDHH y comentar dos relaciones de éstos con la educación?

Respetar mis decisiones, respetar mis acciones y no oprimir a las personas. No matar, que no decidan sobre mí. Eso es como un derecho humano, de tener decisión por mí misma.

¿Cómo lo vinculas con la educación de adultos?

Yo creo que uno entra ya a la educación de adultos cuando no tuvo el derecho, cuando ya tenía la edad, o cuando tuvo el momento, por ejemplo, muchos tuvieron que trabajar y dejaron de estudiar, entonces les quitaron el derecho a estudiar cuando debían hacerlo. Entonces, es como... la educación de adultos te da la oportunidad de volver a lo que te quitaron. Ahora se te está dando el derecho a estudiar si tú lo quieres. Es entonces como una oportunidad, un momento que se da para quienes habíamos perdido esa oportunidad. Igual ayuda harto, porque uno igual acá se pone a pensar más y quiere mejores cosas.

2. ¿Consideras importante que se enseñen en la educación de adultos los DDHH? Si-no. Por qué. De ser sí, indique en qué aspecto.

Porque así uno aprende cómo hay que defenderse... por ejemplo mucha gente vive pensando que matar es normal, entonces ya enseñar los derechos humanos uno aprende que no puede pasar por sobre una persona, un ser humano, por los seres vivos. Entonces al enseñarlos uno aprende y puede entender muchas cosas... y también tanto del pasado, como del presente, cosas que están pasando ahora, de repente cuando se pasan a llevar a las personas en cualquier ámbito, en un trabajo, en la calle, en la escuela, o en la misma familia.

En el caso de la educación diurna por ejemplo, a veces no te dejan, no se por cosas simples... te reprimen mucho lo del uniforme, entonces ahí te dicen, use bien el uniforme, no use el piercing, no ande con las uñas pintadas... no sé y eso te marca ciertos límites y te están reprimiendo. Te están haciendo ser una persona que no quieres ser. Pero también cosas más grandes.

¿A qué te refieres con cosas más grandes?

No sé, es importante que se enseñe para no repetir la historia. Por ejemplo con el golpe militar. Para no repetir esas atrocidades que pasaron. Habían otras formas de solucionar las cosas... habían otras formas, no así matando gente, arrestando gente, torturándolas, habían otras maneras. Y por lo mismo, porque la gente no sabía lo que era... o sea todas esas personas que hicieron esas atrocidades no sabían que nosotros tenemos derechos. O sea el derecho a tener una opinión distinta, por muy incorrecta o correcta que sea. Entonces yo creo que si es importante que se enseñen, que se estudie para que todos tengamos esa conciencia y no pasen nuevamente esas cosas, esas atrocidades.

3. ¿El ejercicio de los DDHH debe estar presente en las prácticas de enseñanza – aprendizaje? Podrías dar ejemplos.

Sí. En el respeto la verdad. El respeto tiene que estar en todo, y eso expresa los derechos humanos. Que a ti no te traten con respeto... supongamos una persona a la que se le critica su vestimenta o como se viste, o por ser lesbiana o por ser gay, ya no habrían derechos, te pasarían a llevar tus derechos, te pasarían a llevar el respeto....

Por ejemplo que me saquen de la sala de clases, ya me quitarían el derecho a estudiar, así por cualquier cosa, así supongamos que estoy mirando la ventana... como pasaba mucho en la diurna, que uno por meter mucha bulla, también uno le está quitando el derecho al profesor, pero te sacan de clases y te dejan hasta el recreo ahí, sin clases, y quizá uno si quiere aprender. Y esto muchas veces por distintas razones, a veces por uno estaba hablando, porque no prestó atención, entonces son cosas mínimas, súper chicas que al final igual te quitan el derecho. Quizás eso en una conversación se puede hablar, pero no sacándolo... porque una vez yo vi que sacaron del brazo a mi compañero y lo tiraron para afuera, entonces... y cuando alegamos por el profesor la escuela tapó todo, no dijo nada, eso fue. Y lo sacaron, y nos tocaba todo el día con ese profesor, y mi compañero estaba todo el día afuera, y le cerraba la puerta, y él trataba de entrar, iba a hablar con la directora, pero ella no hacía nada. Entonces le quitaron el derecho y lo trataron también como cualquier cosa.

4. ¿Podrías definir la justicia social?

Bueno, la justicia, no sé, puede ser así como que se tienen que hacer cosas que busquen equilibrar las cosas. O sea que todos tengamos los mismos derechos. Eso es po', algo justo. Me acuerdo cuando salió en la tele que las farmacias se habían puesto acuerdo en subir precios, y eso nos afectaba a todos. Y obvio a los más pobres. Entonces se tiene que hacer justicia, o sea hacer que las cosas sean justas pa' todos, no pa' algunos no más.

5. ¿Consideras qué existe una relación entre Aprendizaje y Justicia Social?

Sí. Cuando uno está acá en aprendiendo una materia, también aprende otras cosas. No sé, a hablar con otra gente, a expresarse. Los profesores nos motivan a que pensemos y digamos lo que pensamos. Yo creo que eso puede ser. Bueno y para que no nos hagan tontos en la sociedad.

6. ¿Crees que los DDHH aportan a la justicia social? Sí-no. Por qué y dé dos ejemplos/razones.

Yo creo que sí porque los derechos humanos son igual así como las decisiones que cada persona toma para ver qué hace con su vida. Entonces si alguien quiere hacer algo distinto con su vida lo puede hacer, y nadie puede prohibirlo. No sé igual así como pensar distinto, o creen en otras cosas que no todos creen, o vestirse distinto, o que tengas otros gustos. Y eso se debe respetar.

Ítem IV:

Objetivo: Establecer las relaciones que los estudiantes y profesores desarrollan entre los Derechos Humanos y la Justicia Social, la Política y la Educación de Adultos.

<p>1. ¿De qué depende que se desarrolle una educación en derechos humanos en la educación de adultos en la actualidad? Comente dos situaciones e indique por qué.</p> <p>O sea, yo creo que de quienes la organizan. Los profesores, los directores, autoridades, me imagino. Igual cada uno tiene que poner de su parte. No sé, los profes tienen que hablar de esto, en las clases y que nosotros también lo hablemos para que sea cada vez más grande.</p>
<p>2. ¿Cómo se expresa la justicia social en la educación de adultos? Comente dos ejemplos/situaciones.</p> <p>Como se expresa... yo creo que... no sé, cuando todos nos escuchamos y podemos hablar tranquilamente. Porque así hay igualdad, y todos podemos decir lo que pensamos sin que nadie nos diga que no se puede. Yo creo que igual los que venimos en realidad igual queremos salir adelante, y acá se nos da la oportunidad de aprender y poder sacar la media para poder trabajar en un mejor lugar, o para ver si alguien quiere seguir estudiando. Puede ser.</p>
<p>3. Imagina el escenario ideal que relaciones los DDHH, la justicia social y política, y la educación de adultos. Luego, comente qué tan distante es la realidad actual y ese escenario ideal. ¿Qué cambiarías? Ejemplifique.</p> <p>Puede ser que todos podamos respetarnos, que podamos vivir dignamente con buenos trabajos y con una educación de calidad. O sea igual ahí los políticos tienen que hacer bien su trabajo y no hacer lo que hacen hoy día, que muchas veces roban o hacen eso... fraudes y cosas así.</p> <p>¿Y qué tan distante está ese ideal de la realidad?</p> <p>Yo creo que igual falta mucho pero de a poco se avanza. Igual hay mejoras.</p>

<p>Entrevistas Estudiantes</p>
<p>Estudiante hombre 1 = E2</p>
<p>Ítem I:</p> <p>Objetivo: Describir las visiones sobre el Aprendizaje, que desarrollan los estudiantes y profesores en un contexto de Educación de Adultos.</p>
<p>1. ¿Qué es aprender?</p> <p>Bueno el aprendizaje envuelve tanto lo que se aprende aquí en clases, pero también va más allá de lo que uno aprender también cotidianamente, a las experiencias, como a las necesidades de un profesor. Una constante necesidad de alguien que esté, en constante apoyo. Es una faceta muy importante de eso. Pero el aprender en sí, es... es como una ambición, un deseo de conocimiento, que bien se puede estancar a ratos, también es perpetuo en las personas, es permanente, es una necesidad.</p>
<p>2. ¿Cómo se expresa el aprender en este contexto de educación de adultos? ¿Podrías dar dos ejemplos?</p> <p>Bueno, más que claro que el apoyo de los profesores que nosotros recibimos acá es fundamental en</p>

todas nuestras aspiraciones individuales como colectivas como grupo de estudio. Entonces, bueno, tanto como, nosotros ponemos de nuestra parte, cada uno de nosotros, porque muchos de nosotros... bueno sabemos que muchos desaparecen en la educación vespertina, el apoyo y la constancia de los profesores como de todo el equipo acá docente es excelente. Nada que decir con respecto a eso.

***Desde esa perspectiva: ¿De qué otra manera se aprende en este contexto?**

Bueno, obviamente por la voluntad de uno, del deseo del aprendizaje, de la necesidad del aprendizaje, en la cotidianeidad también.

***Concretamente, ¿qué ejemplo podrías darme?**

Por ejemplo, un trabajo en un restaurante, dentro del trabajo un barman, pero el barman eventualmente también va conociendo las necesidades de la pega, y obviamente comienza a conocer la pega del garzón, la pega del barista, la pega en cocina, entonces es como la necesidad, el deseo...

***Siguiendo esa lógica, ¿De qué forma se aprende aquí en el contexto de educación de adultos?**

Bueno, obviamente con el material que nos entregan, así como el que nos hacen investigar, o como lo que nosotros descubrimos en grupos de estudio, como que nosotros descubrimos temas, y este tema me lleva a otro, y esto también es interesante, y así como que van dando las herramientas para que nosotros podamos también sacar el máximo provecho. Por ejemplo acá con el grupo que yo me junto personalmente, todos tenemos una meta. Todos queremos aspirar a la educación superior. Entonces obviamente la motivación a esto es que nos vaya lo mejor posible, y lo que tengamos que hacer... bueno lamentablemente tenemos que tener un buen NEM para la PSU, pero es una motivación, te dan las herramientas para que nosotros podamos ser mejores.

3. ¿Qué diferencias observas entre el modo de aprendizaje que desarrollabas en la escuela y el que realizas hoy? Comenta dos diferencias (ejemplos)

Bueno al estar en convivencia con personas que han dejado la educación hace muchos años, también tiende esto a relentizarse un poco, porque no ha todos nos cuesta lo mismo, como a enchufarnos, entonces no se puede seguir tanto una constancia como se hace más en la educación diurna. Es un poco más difícil. Yo lo veo como experiencia propia pero también en mis compañeros. Por ejemplo a mi me cuestan mucho las matemáticas y yo no me enchufo en matemática, pero otras personas, claro digamos, mayores también que dejaron los estudios superiores después no se enchufan muy bien. El dejar la constancia de la educación diurna, porque obviamente aquí como al ser muchos adultos, muchos trabajan, muchos tienen hijos, tienen más responsabilidades, de repente tenemos que apoyarnos entre nosotros anímicamente para que no se po'... oye ya po, anda a clases, también se ve mucho compañerismo dentro de esto, pero, como también le digo, también mucho individualismo, por el hecho de que somos todos adultos, estamos en otra, de repente nuestra cabeza no está aquí.

***¿Qué otra distinción puedes establecer entre los modos de aprendizaje que desarrollas en la educación de adultos con respecto a la educación diurna?**

Bueno, al ser todos más adultos, por lo menos yo aquí, he hecho muy buenos lazos con mis profesores, o sea me llevo muy bien con ellos, tenemos confianza, podemos hablar plenamente de temas que quizás en otras circunstancias no se hubieran podido dar, por un tema de edad, por un tema de confianza, por distintos casos. Yo creo que se puede estrechar una relación mucho más con los profesores acá.

4. ¿Podrías describir la relación que se desarrolla con tus compañeros/as en el aprendizaje?

Nada que decir, dentro de mis compañeros... he conocido a muchos personajes, muy interesante, inteligentes, que de verdad son un apoyo en los momentos difíciles, como... porque en el ámbito escolar son un gran apoyo. O sea no tengo nada que decir de mis compañeros, así mismo como en otras, por ejemplo, en otros liceos que estudié en nocturnas también no era así mismo, era más bien arisco el trato, no nos llevábamos bien con nadie.

***¿A qué crees tú que se debe la cercanía con tus compañeros?**

Bueno igual... muchos de mis compañeros, estuvimos el año pasado acá también, entonces hay como una relación que lleva tiempo, no es como que llevamos recién conociéndonos... igual llevamos...

***¿Es mucha la diferencia de edad? ¿Influye?**

No, no es mucha, pero tampoco es significativa la diferencia de edad. Entre 21, 28 años, 29 años, 24 años, es como ese el rango. Al menos igual yo no me junto mucho con los compañeros que sean mayores que yo, o también menores, como que prefieren como, pese a que también nosotros hemos intentado integrarlos a todos lo más posible, prefieren como mantenerse en su plano más individual.

***Desde esa perspectiva: ¿Cómo describirías la relación con aquellos compañeros que no te involucras mucho?**

Obviamente que distante, pero no por eso mala. Hay mucho respeto mutuo... bueno, llevándolo a la práctica, obviamente las preferencias que siempre uno tiene en hacer los trabajos, o no sé, el posicionamiento físico, en realidad no es algo realmente relevante, sino que es más bien por un tema de gusto, no sé, contextos sociales, es por eso, intereses principalmente.

5. ¿Qué visión tiene del profesor en el aprendizaje que desarrolla en la educación de adultos? Comente dos ejemplos.

Bueno... buena en realidad. No tengo nada que decir con respecto a los profesores, más que ciertos casos específicos, que me imagino que obviamente están siempre ocupados, y como hacen clases también en otras partes, de repente les cuesta llegar con una clase preparada, igual es un poco molesto a veces, porque están rellenando, y eso se nota, pero esto ha sido únicamente, un par de veces, o sea no es algo que me haya que recalcar así, pero ha pasado.

***Y ¿A qué crees tú que se debe?**

Por ejemplo, el año pasado teníamos un profesor que llegaba y nos pasaba la materia, y nos miraba y nos decía: ya miren, tomen y hagan esto. Y bueno, se entendía. Él era un hombre ya... se jubiló este año de hecho, era un hombre mucho mayor. Y así mismo como esos casos. Pero nada personal en realidad. Las herramientas están, la relación que se ha forjado, ha sido buena.

Ítem II:

Objetivo: Describir las relaciones que los estudiantes y profesores establecen entre el Aprendizaje, la realidad social y las perspectivas de futuro.

1. ¿Qué valor e importancia tiene para usted el aprendizaje? Comente dos ejemplos. (Esta pregunta se orienta más hacia el plano personal para diferenciarla de la que sigue)

Para mí es importantísimo mantenerse en constante evolución y aprendizaje, porque obviamente esto va a llegar a nuestros cercanos, a nuestros grupos, ya sea de amigos, familiares, de compañeros de cualquier tipo, va a verse reflejado, y siento que es bueno ser un aporte en realidad donde uno está, o sea...

***Y ¿Cómo crees tú que se refleja ese aprendizaje específicamente?**

Bueno, la educación, por ejemplo, sexual se aprecia mucho cuando alguien tiene una buena enseñanza sexual. Cuando alguien está preparado para, no sé, cambios... cualquier tipo de cambio que esté... que esa persona esté dispuesta a ser un aporte en la vida de los demás. Personalmente yo quiero estudiar pedagogía, yo quiero apoyar desde la raíz a también a las personas, también por lo misma razón yo no tuve mucho las herramientas desde temprana edad, las vine a tener más adulto, entonces creo que es indispensable tener que alguien te apoye en el momento del aprendizaje, es importantísimo para ser un aporte, obviamente a las sociedades en general.

2. ¿Qué expectativas tiene de los aprendizajes que se vas desarrollando en la educación de adultos? Expectativas: laboral, familiar y comunidad/país. Comente cada una e indique por qué.

En términos laborales, bueno son expectativas prácticas. Los estudios que se desarrollan acá son prácticos. O sea van a ir al caso, no están... no sé, por ejemplo, alguien que se quiera especializar en matemática tiene la opción de, digamos en el electivo, de desarrollarse mejor en matemática. Si alguien quiere desarrollarse en lengua, tiene la opción de desarrollarse específicamente, pero no se ve como esta sobrecarga académica en realidad, si no que es más específico. A lo que tú vas... todos saben que acá, todos saben que están acá porque, lamentablemente, tú ya sin un cuarto medio no puedes hacer nada, no podí trabajar en ningún lado, así es que es muy útil, realmente.

De acuerdo a eso: ¿Cómo crees que impacta en ti el aprendizaje desarrollado acá en la educación de adultos?

Yo, por ejemplo, trabajo en gastronomía en realidad, así que... bueno igual, bueno sí me ha impactado, en las relaciones humanas, por ejemplo en lenguaje y en historia han sido parte fundamental de cómo me desarrollo yo laboralmente. Antes de esto igual, era distinto. Yo mismo me notaba distinto. Como que tuviese menos preparado realmente.

***En términos familiares: ¿Qué expectativas tienes de los aprendizajes que vas desarrollando en la educación de adultos?**

Bueno, todos se sienten orgullosos de que esté... estemos acá en realidad luchando, porque acá muchas veces todos trabajan y estudian, entonces se valora como algo que realmente nos cuesta por ejemplo, hijos, trabajo, la independencia, todo eso no es algo que uno vea en la educación diurna, entonces realmente, de repente es difícil llegar, porque uno viene muerto de sueño, no quiere nada, pero eso, se valora.

3. ¿Qué futuro imaginas a partir de los aprendizajes que estas desarrollando en este contexto?: Comente dos situaciones.

Yo quiero aspirar a la educación superior. No sé como es el caso realmente ahora, porque me dijeron que se podía sacar educación vespertina en la universidad que quiero estudiar yo, pero bueno mi aspiración es estudiar pedagogía, pedagogía en historia. Y eso, tener los profesores que tengo acá, el profesor Eric en particular, ha sido un gran apoyo y una gran motivación... él y un profesor que tuvimos el año pasado, el profe Gonzalo, han sido motivaciones fundamentales para seguir motivado.

Ítem III:

Objetivo: Describir las relaciones que establecen los estudiantes y profesores entre los Derechos Humanos, la Educación de Adultos y la justicia social en la educación de adultos.

1. ¿Podrías definir los DDHH y comentar dos relaciones de éstos con la educación?

Bueno, los derechos humanos se podrían definir como una serie de normas en las que toda persona debería tener, valga la redundancia, el derecho de vivir dignamente. O sea, no es solamente como el derecho a existir, sino que el derecho a desarrollarse, el derecho, por ejemplo a trabajar para tener una vida digna, que lo enriquezca, que no lo haga alguien miserable su día a día. Derecho a la educación, a la salud, a la vivienda, al trabajo, bueno eso.

***Desde esa perspectiva: ¿Cómo podrías relacionar esa idea que tienes de DDHH con la educación?**

Que todos tenemos derecho a desarrollarnos. Que todos debiésemos tener el derecho a desarrollarnos, y la educación vespertina es una herramienta, realmente útil para las personas que no pueden asistir ya a la educación diurna.

2. ¿Consideras importante que se enseñen en la educación de adultos los DDHH? Si-no. Por qué. De ser sí, indique en qué aspecto.

Sí. Completamente. Porque no todos tienen muy claro el concepto, por ejemplo lo que pasó ahora, hace poco que se quiere eliminar la educación de historia en tercero y cuarto medio justamente cuando se pasa toda la materia de DDHH. Y por eso es importante tener eso claro, porque es cuando realmente nosotros podemos ejercer nuestros derechos, que se hagan respetar, y por eso creo que es muy importante en este caso. Y la educación entonces, es muy relevante porque potencia esos derechos.

3. ¿El ejercicio de los DDHH debe estar presente en las prácticas de enseñanza – aprendizaje? Podrías dar ejemplos.

Sí. La práctica es sumamente importante. La experiencia empírica hace todo aprendizaje más soluble, más fácil. Por ejemplo, el hecho de educarse ya es una... ya el acto en sí es una práctica del derecho... obviamente, el trato con respeto hacia, tanto alumnos como profesores, la paciencia que yo sé que a veces no se hace fácil, pero...por ejemplo, yo fui a un muy mal liceo cuando era más chico, entonces vi constantes... que pasaban a llevar a los alumnos, o los mismos profesores... o sea igual son niños. En el momento uno no lo veía así, pero son niños. Hagan daño o no, entonces es como... no sé. El mutuo respeto, realmente va a llevar a una práctica de derecho humano más consistente.

4. ¿Podrías definir la justicia social?

Difícil. Porque si lo defino así como justicia social, justiciamiento social sería como... es como poner... es como un grupo organizado pone en jaque a un otro que está oprimiendo constantemente, por ejemplo: las funas son una herramienta importante, invaluable. Cuando una comunidad se organiza, y por ejemplo consigue vacunas, ese es un caso de justicia social, porque no ejerce el valor del Estado... es independiente del Estado, es cuando la misma gente consigue esto y demuestra que en realidad no tienen tanto poder sobre ellos.

Yo creo por ejemplo que la organización vecinal es importantísima, o sea, todo esto de la justicia social también tiene que partir por un tema de comunidad, no tanto de individualidad.

5. ¿Consideras qué existe una relación entre Aprendizaje y Justicia Social?

Sí. Es importantísimo. La educación cívica. Que es lo que le decía antes que es lo que nos querían

quitar. Hace que sepamos votar, ejercer nuestros derechos legítimamente, que podamos manifestarnos, que podamos organizarnos, que podamos armar sindicatos o movimientos sociales. Bueno, por ejemplo, lo que pasa en la ciudades que están siendo contaminadas. El caso de Quintero, Los Vilos, Caimanes, Salamanca, la comunidad ahí se ha organizado en estos pequeños poblados con tal de conseguir que el Estado se haga cargo de algo realmente... de cómo están pasando a llevar sus derechos, justamente eso, el derecho básico que es la salud. No se le está cubriendo realmente, sino que se está olvidando completamente con el fin de intereses monetarios.

6. ¿Crees que los DDHH aportan a la justicia social? Sí-no. Por qué y dé dos ejemplos/razones.

Sí. Completamente, aportan completamente a la justicia social. Son un respaldo, bueno es aun aprendizaje que muchas veces uno saca del colegio, o de la casa, pero es algo que te avala al momento que querer hacer cualquier manifestación.

Ítem IV:

Objetivo: Establecer las relaciones que los estudiantes y profesores desarrollan entre los Derechos Humanos y la Justicia Social, la Política y la Educación de Adultos.

1. ¿De qué depende que se desarrolle una educación en derechos humanos en la educación de adultos en la actualidad? Comente dos situaciones e indique por qué.

Bueno, tanto de... obviamente de un equipo de docentes bien estructurados, realmente capacitados. También un trabajo ciertamente del Estado hacerse cargo de que la educación sea realmente buena, de que la gente no venga como a sacar el cartón e irte. Sino que realmente se vayan con algo a sus casas. El Estado tiene que subvencionar esto. Y hacerlo con fondos, con personas que mantengan el equipo en constante evaluación, por ejemplo este mismo caso de una entrevista a los alumnos hace que puedan mejorar directamente la educación porque es cuando se mantiene un desarrollo constante de ambas partes. En realidad todos tienen que aportar. Y tienen que poner de su parte.

2. ¿Cómo se expresa la justicia social en la educación de adultos? Comente dos ejemplos/situaciones.

Por ejemplo, no específicamente aquí, en el cerro mariposas, un grupo de muchachos que llevan una casa cultural juntaron, consiguieron docentes voluntarios y realizaron un preuniversitario. Totalmente gratuito para la comunidad, y para todo aquel que se quiere integrar.

***Y en esta realidad, en la educación de adultos: ¿Cómo se expresa la justicia social?**

Yo creo que con el hecho de que los profesores realmente se sientan apasionados con lo que están haciendo y que... bueno uno al aprender, cuando uno nota realmente están ahí para enseñarte cuando se sientan apoyados, eso es precioso, es un acto de justicia social.

Yo creo por ejemplo, la constancia, la voluntad de responder una pregunta que quizá no es demasiado importante, pero si es una duda y ellos te quieren apoyar con eso solucionándola, es excelente.

3. Imagina el escenario ideal que relaciones los DDHH, la justicia social y política, y la educación de adultos. Luego, comente qué tan distante es la realidad actual y ese escenario ideal. ¿Qué cambiarías? Ejemplifique.

Bueno, por ejemplo, si un profesor, no cumpliera con sus capacidades, que se pudiese dialogar con él directamente, porque no nos sentimos conforme con como lo hace él digamos. Todo esto en un escenario ficticio. Que pudiésemos hablar con él, que se yo, realizar una votación, total de que pueda

sacar lo mejor tanto de él como nosotros.

¿En términos políticos?

Una votación. Una votación sería lo más justo, que se decidiera democráticamente...

¿Y en términos de la política a nivel nacional?

Bueno esto obviamente sería a través de todo un proceso de investigación, entonces tendríamos que hablar con distintas autoridades dentro del liceo, el MINEDUC.

¿Y cómo crees tú que son las políticas de educación de adultos hoy en día?

No son participativas. Porque, bueno como le decía todos venimos aquí como a salir lo más rápido posible de esto.

Entonces: ¿qué tan distante es la realidad actual con un escenario ideal donde se conjuguen DDH, justicia social y política en la educación de adultos?

No demasiada, mientras la participación de todos los alumnos posibles sea frecuente y constante. Pero es lejana, pero no es algo que se vaya a conseguir de la noche a la mañana.

¿Qué cambiarías?

El compromiso, quizás. Por ambas partes. Tanto como el área de docente como de los alumnos. Y desde la política, abriendo el reglamento... que sea participativo, que puedas tener la opción realmente de elegir realmente, como grupo organizado, porque son pocos los casos en que estas cosas se llevan a la práctica. Como el tema de las funas, que muchas veces quedan en nada, o cuando hay un acosador en clases, muchas veces eso queda en nada. No pasa nada, la institución no se hace responsable de eso.

Entrevistas Estudiantes

Estudiante Hombre 2 = E3

Ítem I:

Objetivo: Describir las visiones sobre el Aprendizaje, que desarrollan los estudiantes y profesores en un contexto de Educación de Adultos.

1. ¿Qué es aprender?

Para mí es tener más conocimientos, comprender distintos lenguajes, comprender nuestra historia, cómo crecimos, aprender acerca de todo lo que nos rodea.

Para mí es algo fundamental. Igual depende de uno. Si uno quiere aprender, aprende. Si eres flojo va a ser difícil que aprendas.

***¿Cómo aprendes? ¿En qué escenarios?**

En varias partes. En el liceo obviamente. Pero también en la casa. Cuando... el respeto, respetar a los mayores, respetar a los demás. Lo que tu madre te enseña. El respeto.

2. ¿Cómo se expresa el aprender en este contexto de educación de adultos? ¿Podrías dar dos ejemplos?

Tomando atención, escuchar lo que dice el profe, y ser activo. Participando en las clases.

***¿Qué es ser activo para ti en clases?**

Haciendo todos los trabajos, le tomo atención a los profes. Escribo lo que dicen. Hago las guías. Me esfuerzo.

***¿De qué otra forma crees tú que se aprende en la educación de adultos?**

Yo aprende un poco más rápido que mis compañeros. Pero igual el profe les enseña más y más para que no sea tan difícil.

3. ¿Qué diferencias observas entre el modo de aprendizaje que desarrollabas en la escuela y el que realizas hoy? Comenta dos diferencias (ejemplos)

En la mañana es más completo el estudio. Es más completo.

***¿Cómo se refleja eso?**

Con más materias, con más horas de clases, con más profesores, etcétera. En cambio en la nocturna, no po', es más resumido, más sintetizado.

***¿Qué otra diferencia encuentras?**

La tranquilidad, porque en la mañana es un... ¡nooo! No es tranquilo por los mismos compañeros... son montones y montones. Y que todos hagan lo mismo. En cambio acá todos ponen atención, que no hacen burla, no se ríen, no molestan en clases, nada de eso. A eso me refiero.

***¿Qué otra diferencia encuentras?**

Acá hay menos alumnos y los profes están muchos más dispuestos.

4. ¿Podrías describir la relación que se desarrolla con tus compañeros/as en el aprendizaje?

Buena. Tranquila. Hay opiniones cuando los profes... Hay comunicación.

***Y ¿Cómo se manifiesta la comunicación entre ustedes?**

Si, cuando se debate de un problema por ejemplo todos dan opiniones. A veces esos debates los planteamos nosotros o a veces los plantea el profe.

***¿Y sobre qué debaten?**

Por ejemplo en calidad y consumo de vida, nos tocó hablar de las AFP y ahí todo el curso hablando y hablando sobre las AFP y ahí el profe calladito escuchando. Y le tocó al profe decir y todos volvieron a hablar.

***¿Y cómo es la relación en términos generales? ¿Previo o posterior a las clases?**

Buena, tranquila. Si uno puede, ayuda.

5. ¿Qué visión tiene del profesor en el aprendizaje que desarrolla en la educación de adultos? Comente dos ejemplos.

Que son buenos... Mientras más te cuesta algo, más te enseñan, más te dan a aprender. Los profes se acercan. Cuando uno tiene la duda, va... aunque sea una duda pequeñita, va al profesor y le dice, y el profe nos explica. Pero ya cuando uno no entiende algo, el profesor se acerca y lo explica mucho mejor.

***¿Qué otro elemento es característico del profesor en la educación de adultos?**

El profesor... siempre llega con ánimo. Y lo primero que hace es... a la pizarra.

***¿Y qué hacen en la pizarra?**

Hacemos ejercicios, a veces escribe lo que pasamos la clase pasada para repasarlo. A veces no más. Hay algunos que empiezan con la clase no más. Si no hay retraso y retraso... entonces comienza con la clase no más.

Ítem II:

Objetivo: Describir las relaciones que los estudiantes y profesores establecen entre el Aprendizaje, la realidad social y las perspectivas de futuro.

6. ¿Qué valor e importancia tiene para usted el aprendizaje? Comente dos ejemplos. (Esta pregunta se orienta más hacia el plano personal para diferenciarla de la que sigue)

Muchísimo. Yo creo que para no ser tan ignorante. En los días de estos... pero también para aprender cosas nuevas, aprender lo que uno espera para el día de mañana.

7. ¿Qué expectativas tiene de los aprendizajes que se vas desarrollando en la educación de adultos? Expectativas: laboral, familiar y comunidad/país. Comente cada una e indique por qué.

¿Para el trabajo?... me va ayudar. En comunicarme mejor. Aprender lo que estoy leyendo. Aprender lo que me dicen.

***¿Cómo crees tú que se refleja en un trabajo?**

En el tener buen comportamiento, hablar bien, tener buena educación, sobre todo con los jefes, o con los mismos compañeros de trabajo y llegar siempre a la hora. Ser puntual.

***¿Qué expectativas tienes de los aprendizajes que estás desarrollando en la educación de adultos con respecto a tu familia?**

En tener una buena relación, en tratar bien a los hermanos, a la madre, al padre. Ellos se sentirían bien, se sentirían orgullosos. O estar aquí aprendiendo, en vez de estar afuera haciendo cosas que no se deben, como robar, asaltar, matar.

8. ¿Qué futuro imaginas a partir de los aprendizajes que estas desarrollando en este contexto?: Comente dos situaciones.

Para mi futuro, no sé... ser más sociable, hablar mucho más, respetar también, porque yo no soy... no tenía mucho, mucho... porque me enojaba al tiro, mucho, golpeaba no más, pero ahora no. Estoy más relajado. Ahora estoy más relajado. Yo siento que sí he aprendido acá. Yo no noto.

***¿En qué lo notas?**

En mi cambio. En mis cambios de comportamiento... con los mismos profes. Es que yo dejé de estudiar por lo mismo, por tener problemas con los profesores, pero ahora aprendiendo, ahora eso lo dejé, tener buena relación es importante, con los profesores, con los compañeros.

Ítem III:

Objetivo: Describir las relaciones que establecen los estudiantes y profesores entre los Derechos Humanos, la Educación de Adultos y la justicia social en la educación de adultos.

1. ¿Podrías definir los DDHH y comentar dos relaciones de éstos con la educación?

Es el derecho que tienen todas las personas, es un derecho que tienen que respetar, al nacer y al morir... por ejemplo, salud obviamente, la educación. Los derechos como que todos los tenemos, están ahí... nacemos y nacemos con ellos.

Puede ser que con la educación se enseñen también. Se pueden enseñar los derechos para que tengamos... y sepamos qué son.

2. ¿Consideras importante que se enseñen en la educación de adultos los DDHH? Si-no. Por qué. De ser sí, indique en qué aspecto.

Sí po. Sí, yo creo que se tiene que enseñar. O sea es súper importante porque nosotros podemos saber de qué se tratan, en qué consisten... a lo mejor a algunos no les importa, pero deberíamos saber sobre esto, porque en verdad no a todos les gusta saber. Igual depende cómo te lo enseñen, si es entretenido o no, pero en realidad la idea es que sepamos qué son y para qué son importantes. Vemos siempre que se pasa a llevar a la gente, y nadie hace na' o dice nada. Porque igual algunos no tienen idea como defenderse, y como uno no tiene plata, las cosas quedan ahí no más.

3. ¿El ejercicio de los DDHH debe estar presente en las prácticas de enseñanza – aprendizaje? Podrías dar ejemplos.

Aaah, sí po. Los profes tienen que... ser tranquilos, no sé, buena onda. Aunque acá lo son. Nos ayudan mucho, con algunos conversamos más que con otros, pero son buena onda, y tiene mucha disposición. Igual nos hacen hablar mucho entonces uno acá ve que todos somos como iguales, no hay diferencias, porque todos queremos aprender, y venimos por una meta que es sacar el cuarto medio. De repente igual se arman discusiones o peleas pero se resuelven rápido... es que algunos son muy enojones o no tuvieron un buen día, o están cansados, no sé. Igual es piola.

4. ¿Podrías definir la justicia social?

¿Cómo?... a ver, no sé, así... puede ser que hacer algo justo para todos. Como igualar todo para todos. Lo justo que debe haber cuando... cuando algo está siendo incorrecto, o no está por el lado que debe ir. O sea todos somos iguales, entonces cuando se hace justicia es cuando alguien quiso pasarse de listo.

5. ¿Consideras que existe una relación entre Aprendizaje y Justicia Social?

Si. Aprender acá es porque uno se ganó ese derecho que tenía perdido. O sea se hizo como justicia, porque ahora uno puede hacer... puede estudiar y tener más... no sé, uno puede tener otro trabajo.

Ítem IV:

Objetivo: Establecer las relaciones que los estudiantes y profesores desarrollan entre los Derechos Humanos y la Justicia Social, la Política y la Educación de Adultos.

1. ¿De qué depende que se desarrolle una educación en derechos humanos en la educación de adultos en la actualidad? Comente dos situaciones e indique por qué.

Yo creo que depende de las autoridades. O sea que arreglen la educación. Todos sabemos que igual hay desigualdades en todos lados, entonces para que tengamos igualdad las autoridades, en los colegios pero también los políticos tienen que tratar de arreglar esto. Todos tenemos el derecho a la educación, y por eso hay que poner más plata, para que todos aprendamos más, y los niños, pero acá en la adulta podamos terminar bien y saber más, y así ayudar a la familia o ayudarse uno mismo.

2. ¿Cómo se expresa la justicia social en la educación de adultos? Comente dos ejemplos/situaciones.

A ver, como... como el solo hecho de venir po. O sea es como una oportunidad que te dan de venir y poder sacar el cuarto medio que igual en los trabajos te lo piden, entonces eso es justo. Igual yo agradezco que pueda venir, porque igual me costó tomar la decisión de venir, y hacerme la idea, porque no todos te apoyan, pero si no lo hacía, perdía la oportunidad de aprender cosas que tenía que haber aprendió antes.

3. Imagina el escenario ideal que relaciones los DDHH, la justicia social y política, y la educación de adultos. Luego, comente qué tan distante es la realidad actual y ese escenario ideal. ¿Qué cambiarías? Ejemplifique.

Igual difícil, así como algo ideal. Igual los políticos sabemos que cuidan sus lados no más, sus cosas, sus intereses. Entonces así como que quieran ayudar a la educación nocturna, se ve difícil. Aparte siempre se ve que roban, que tienen negocios entre ellos, y sólo aparecen cuando hay elecciones y campañas para las votaciones, y prometen y prometen y nada po. Ahí quedamos. Siempre lo mismo, o sea igual se salvan algunos, pero re pocos. Y no sé po, habría que cambiar hartas cosas yo creo, el sistema, algunos profes, no sé, gente que no le importa esto. Eso.

Entrevistas Estudiantes

Estudiante Mujer 2 = E4

Ítem I:

Objetivo: Describir las visiones sobre el Aprendizaje, que desarrollan los estudiantes y profesores en un contexto de Educación de Adultos.

1. ¿Qué es aprender?

Bueno para mí, el concepto de aprendizaje es adquirir conocimientos, no solamente en lo que es el tema de educación, sino también, de las vivencias, de las cosas que pasan y que uno experimenta con otras gentes, otras personas.

En ese sentido, ¿Dónde tú aprendes?

No sé, por ejemplo, soy de esas personas que me gusta meterme a páginas, porque soy curiosa, no sé, si hay algo que no me gusta o no lo sé, lo busco hasta aprenderlo.

¿De qué otra forma?

Bueno, yo soy harto de tomar atención, eso. Por ejemplo, me gusta mucho hacer ejercicios que me dan, o no se experimento y hago cosas a mi manera. Después comparo con cosas que están bien.

Si hay alguien que no tiene esa forma de aprender que tienes tú ¿aprende?

Sí, porque querer es poder.

¿Cómo crees tú que puede aprender una persona entonces?

Aunque no pongas atención, igual puede ver los ejercicios, no sé e intentar de buscar una solución para... no sé. Por ejemplo cuando yo voy a inglés, de repente me hacían leer un diálogo y después responde preguntas, yo soy de esas de... ya conozco varias palabras, hay que juntarlas, y como que ahí voy viendo lo que dice, algo así me refiero. Ya sí me va bien.

Y qué opinas sobre esto: ¿De qué otra forma puedes aprender, no solamente ligado a lo que es la sala de clases?

Uno leyendo, con la lectura, u observando uno puede adquirir más conocimiento. No sé me imagino que por ejemplo con la televisión. Porque te muestra cosas que son importantes y, no sé en internet, con videos.

¿Consideras tú que eres una persona que está aprendiendo constantemente?

Sí. Porque por ejemplo, cuando le enseñó a mis hermanos chicos a hacer tareas, entonces a él le están pasando cosas que me pasaban cuando iba hace tiempo en el día. Bueno entonces ahora igual nos ayudamos mutuamente. Y yo también le doy ideas para que aprenda y le enseñó y aprende más.

¿Con tus amistades, aprendes?

No, yo no tengo amistades. No soy de amistades. Bueno porque ahora estoy como en mi círculo, he tenido muchos problemas personales, entonces mi círculo soy yo y mi pareja.

¿Con tu pareja por ejemplo aprendes?

Sí, de hecho él es el que más me regaña y me dice: ya vamos a al día vamos a tener una hora, vamos a aprovechar, vamos a pasar materia, con esto, con esto otro.

¿De tu familia aprendes?

No. Porque con mis papás me llevo muy mal. Pero si aprendo de mi abuela. De ella he aprendido a estudiar matemática por ejemplo.

¿Y en tus vivencias, tus experiencias?

Estuve trabajando en un restorán, fui cajera. Pero fue muy mala experiencia, por eso yo le digo, yo con mi círculo no más, encerrarme en mi círculo no más.

2. ¿Cómo se expresa el aprender en este contexto de educación de adultos? ¿Podrías dar dos ejemplos?

Escuchando lo que dicen los profesores, tomando apuntes, soy harto de tomar apuntes, de repente los profes hablan, pero nadie toma apunta, yo sí lo hago. O a veces me gusta grabar las clases y después en la casa las transcribo. Bueno porque hay cosas que quizá olvido, entonces después prefiero escucharlo, y ese mismo sonido a mi me sirve. Me gusta crear grupos y mandar los audios a

mis compañeras, así tienen un apoyo más para que estudien.

¿De qué otra manera se expresa el aprendizaje en la jornada de educación de adultos?

Bueno yo igual aprendo harto de mis compañeros, veo sus actos, o cuando veo que están en malos pasos, yo... bueno yo siempre soy la que está ahí aunque no los conozca.

¿Qué significa “estar ahí”?

Como ser solidario, no sé po', por ejemplo si están mal les digo, “bueno no nos conocemos mucho, pero pucha arriba el ánimo”. Siempre en verdad hay problemas familiares, compartimos nuestras vivencias, las experiencias.

3. ¿Qué diferencias observas entre el modo de aprendizaje que desarrollabas en la escuela y el que realizas hoy? Comenta dos diferencias (ejemplos)

Por ejemplo, la materia está más resumida.

¿Eso es mejor?

Dentro de todo, no tanto. Porque uno se pierde contenidos con el día donde te enseñan muchas más cosas. Ya acá está mucho más resumido. Y yo creo que... igual para terminar el año, hay que pensar que estamos haciendo dos ciclos, entonces igual no está mal. Y como somos personas ya adultas, por algo estamos aquí, entonces como que no le damos tanta importancia. No como los chiquillos del día que ellos van a estar estudiando, y después van a seguir su ciclo, siguiendo los años que les corresponde.

¿Qué otra diferencia?

Bueno que aquí son puros adultos, y pocos jóvenes... entonces el sistema no es el mismo, es como el que quiere estar está, en cambio, en el colegio. Y claro, ser adultos significa tener más responsabilidades, como por ejemplo que algunos tienen que trabajar.

¿Y en tu caso personal?

Bueno terminar este ciclo, después seguir estudiando en tercero y cuarto. Luego seguir trabajando. Y como le dije ser adultos es tener muchas responsabilidades, porque tengo que ver las cosas de la casa, el arriendo, todo. O sea acá por ejemplo, todos tenemos más edad con los chiquillos del día, porque acá tenemos más conocimientos y más experiencias y deberíamos captar mejor que los chiquillos del día. Acá la mayoría viene más dispuesta.

Sí, igual hay diferencias, porque son en el día son más jóvenes, hacen sus cosas, juegan, en cambio acá los adultos pasan tomando el teléfono, que se yo, y se hacen otras cosas, se conversan otras cosas, una rutina de adultos.

¿Se provoca desorden en la jornada de adultos?

Algunos hacían, pero se iban al tiro eliminados, porque nadie los aguantaba.

¿Pero quién los eliminaba?

El director. Les daba una oportunidad, pero si veía que ya se portaba muy mal y muchas anotaciones, fuera, porque el que quiere estar, está.

4. ¿Podrías describir la relación que se desarrolla con tus compañeros/as en el aprendizaje?

Buena, porque incluso me habían escogido como presidenta, porque yo soy así como... porque me gusta ayudar mucho a mis compañeros... terminaba rápido, de hecho era soy así como la asistente de los profesores, porque igual sabía mucho. Terminaba, me acercaba al profe, y ya, bueno "¿quién necesita ayuda?". Grababa las clases, "ya, aquí tienen la grabación de hoy día para que estudien en el día". En otro colegio que estaba vespertino también ahí me relacionaba con todo el curso, bueno igual me gustaba hablar con todo el curso, ayudar a mis compañeros, después uno igual tenía que hacer trabajos. Una vez me preguntaron: "¿Cómo podríamos solucionar el tema de una cuestión..." porque se hacía en grupo, y yo les dije: "lo que podríamos hacer un día, es ya que se hace en grupo, podríamos hacer un trabajo grupal, así poniendo ya personas así de los grupos, y que así podamos compartir lo que pensamos, vayan conociendo...y así tener mejor convivencia social y mejores relaciones en el curso, y al final lo logré, porque después todos terminaban hablándose. Al principio estaba todos como distantes. Si fue bueno eso.

5. ¿Qué visión tiene del profesor en el aprendizaje que desarrolla en la educación de adultos? Comente dos ejemplos.

Bueno que el profe siempre va con la idea de enseñar y... (risas) bueno hay profesores si son fomes. Por ejemplo acá no, pero en el otro vespertino, yo vi a profesores que tomaban en clases, si igual los aguantaban mucho ahí. Y bueno los compañeros igual llevaban tragos.

Pero entonces, ¿cómo es la visión que tienes de la figura del profesor?

Bueno los profes son súper simpáticos, por ejemplo el de matemática, bueno el igual estaba, pero porque ahí igual se portan mal. Pero sí nos ayudaba mucho. Nos ayuda mucho en los ejercicios, después igual ya solucionaba los problemas ahí en la pizarra, los ejercicios de matemática, y bueno el que presta atención no más es el que aprende. Pero igual después nos olvidábamos. Bueno el profe igual se acercaba aunque no lo llamaran, si veía que estaban leyendo o molestando, y se acercaba a ver qué estaban haciendo y se quedaba ahí parado hasta que ellos copiaran y hacía el ejercicio. Lo bueno es que con eso aprendíamos porque casi todos decía: "ah! ¡No era tan difícil!"

¿Qué otra imagen o características tienes de los profesores?

Es que casi todos los profes son así. Igual las clases eran buenas porque nos traen materiales de apoyo, guías, nos dan páginas para que nosotros practiquemos en la casa o ahí mismo, entonces así podías resolver.

Y la relación de esos profesores contigo y tus compañeros ¿cómo es?

Conmigo era buena, hablamos mucho con los profesores y buenos con los estudiantes, con algunos más bien que con otros. Con algunos tienen discusiones, porque faltan mucho. Cuando hay problemas, se llama al inspector o al director y lo sacan pa afuera y conversan en la oficina.

Ítem II:

Objetivo: Describir las relaciones que los estudiantes y profesores establecen entre el Aprendizaje, la realidad social y las perspectivas de futuro.

6. ¿Qué valor e importancia tiene para usted el aprendizaje? Comente dos ejemplos. (Esta

pregunta se orienta más hacia el plano personal para diferenciarla de la que sigue)

Es importante porque uno adquiere conocimientos y después igual, sea trabajo o conversando con alguien, después ese mismo mensaje o aprendizaje te sirve, no solamente para ti, sino que también para enseñarlo a otros.

¿A qué conocimientos te refieres?

Conocimientos, ya por ejemplo... social, o ya sea de materia. Por ejemplo, ya en lo social... ya hablando cosas, por ejemplo: compartiendo opiniones, críticas, cosas así. O también conocimiento educativo, no se po' de materia que te pasan acá.

¿Qué otra valoración le otorgas al aprendizaje?

A que igual en los trabajos igual uno va a tener que adquirirlos, y que hay que tener cuidado porque te pueden mandar a hacer cualquier cosas, a firmar papeles, por eso es importante leer, pero leer bien y comprender, o los números, hacer ejercicios, pero después yo igual, no sé, cosas de contratos, eso de los descuentos uno debe saber que cuánto serían los descuentos, cosas así.

7. ¿Qué expectativas tiene de los aprendizajes que se vas desarrollando en la educación de adultos? Expectativas: laboral, familiar y comunidad/país. Comente cada una e indique por qué.

En lo laboral, no sé igual es importante aprender porque después igual te servirá po', por ejemplo yo que trabajé de cajera, me servía harto lo que era la suma, la resta, la división, saber entregar vuelto o contar, porque a mí también me hacían, por ejemplo ya sacar los totales de todas las ganancias, o IVA, o los descuentos que hacían, entonces igual es importante.

En términos familiares ¿Por qué crees que es importante aprender? ¿Qué expectativas tienes?

Igual es bueno porque uno igual puede enseñar lo que uno aprendió a la familia, que muchas veces hay cosas que no saben... eso es bueno, intercambiar opiniones.

Bueno para ellos sería bueno que yo terminara la media por que yo... porque yo tengo una beca ahí guardada en la Andrés Bello, del año pasado, y me llamaron, que cuando esté en tercero medio tengo que ir y vuelve la beca. Tengo que terminar sí o sí, volver a retomar y no perder esa oportunidad.... Bueno y podría entrar a estudiar y tener más opciones de trabajo, ayudar a la familia y tratar de vivir mejor.

¿Y en relación a las expectativas relacionadas con el país?

Por ejemplo, no sé po', las estafas, lo que harto se ve aquí en el país, entonces uno igual, no sé relacionado con el comercio, uno cuando compra, entonces uno igual sabe ahí...

Entonces ¿Qué te aportaría aprender?

Igual saber. Estar más despierta, entender mucho mejor cómo funcionan las cosas. Que no te vean la cara los políticos, ni los dueños de no sé po'... las empresas, cosas así.

8. ¿Qué futuro imaginas a partir de los aprendizajes que estas desarrollando en este contexto?: Comente dos situaciones.

Bueno primero terminar de aquí a este otro año, porque igual estoy embarazada, tengo 3 meses, y no sé, entonces lo que quiero sí o sí es terminar los estudios.

¿Podrías explicar mejor cómo te ves en un futuro no muy lejano en relación a lo que estás aprendiendo acá?

Seguir aprendiendo. Quiero seguir estudiando. Bueno estoy embarazada entonces voy a tener que ponerle mucho más empeño porque igual se complica un poquito la cosa con un hijo. Igual obviamente aprender acá yo puedo enseñarle a mi hijo lo que aprendí, porque siempre las cosas van cambiando, hay cosas nuevas. Porque la idea es ser un apoyo para mi hijo, enseñándole lo que yo sé, y también mutuamente, él a mí, porque uno nunca acaba de aprender.

Ítem III:

Objetivo: Describir las relaciones que establecen los estudiantes y profesores entre los Derechos Humanos, la Educación de Adultos y la justicia social en la educación de adultos.

1. ¿Podrías definir los DDHH y comentar dos relaciones de éstos con la educación?

Bueno, para mí los derechos humanos... es tener opinión, libertad para expresarse... y uno tiene derecho también a escoger las autoridades, a su presidente, etc.

Si tuvieras que definir qué son los derechos humanos, ¿cómo lo harías?

Es como la opinión de uno. Por ejemplo en el caso de escoger a su presidente, tenemos el derecho a escoger, a elegir. Por ejemplo, también en el caso de la sexualidad, uno escoge que quiere ser... o sea a quien le gusta, si un hombre o una mujer. No sé, pienso en el derecho de estudiar, porque todo niño tiene derecho a estudiar, entonces los papás o las personas que vivan con ese niño, no le pueden quitar ese derecho. Tienen que llevarlos a la escuela para que aprenda y vaya creciendo con lo que tiene que saber, y así se está dando el derecho a un niño a que pueda educarse.

2. ¿Consideras importante que se enseñen en la educación de adultos los DDHH? Si-no. Por qué. De ser sí, indique en qué aspecto.

Sí, porque se adquieren valores, como por ejemplo los valores de no ser egoísta, ser solidarios, más aprendizajes. Siento que es importante, porque aún hay personas que no entienden bien ese concepto y eso provoca que se generen conflictos igual... por no respetarse, por no tolerarse. Entonces mientras más se enseñen, si hay más así como no sé... mientras más haya formas de enseñar los derechos que tenemos todas las personas, podremos ser cada vez mejor y vivir como más tranquilos, más en armonía.

Bueno, por igual hay personas que no entienden muy bien ese concepto, y bueno al enseñarlos más captan mucho más, y por ejemplo ya, con el tema de la sexualidad: ahora a mucha gente ya no le da miedo de esconderse y dicen bueno ya "yo soy libre de ser como yo soy". En ese sentido te hace ser más consciente.

3. ¿El ejercicio de los DDHH debe estar presente en las prácticas de enseñanza – aprendizaje? Podrías dar ejemplos.

Sí, porque creo que es importante. Porque igual te alienta a tener más consciencia de los derechos, a más derecho a expresarse... igual es bueno aquí porque hacen preguntas y uno también es libre de expresarse y así se van compartiendo opiniones y cosas así.

4. ¿Podrías definir la justicia social?

No sé, a ver, como que cuando en las noticias sale así como que ya: "hay que hacer justicia porque murió una persona"... No sé, en las noticias siempre sale así como: "atropellaron a un niño en la calle", pero al final multaron no más a las personas que lo atropelló, entonces no se hace justicia, y

ellos quieren justicia, ya no sé, que cumpla pena estando en cárcel.

¿Podrías darme ejemplos de injusticias sociales?

Sí, por ejemplo yo vengo de Quintero, y mataron a una señora afuera de un colegio, en el colegio que mi hermano va. Es injusto, no sé en lo social, porque el caballero que la mató, empezó a golpearla, en frente de todos, entonces había mucho niño chico ahí, familias, etc., no sé en realidad qué pasó ahí, pero el caballero no tenía el derecho de matarla y menos frente a tantos niños. Fue injusto. Igual, no sé, ahí se puede ver el maltrato a las mujeres que tanto se habla ahora, un hombre tiene más fuerza que una mujer.

5. ¿Consideras qué existe una relación entre Aprendizaje y Justicia Social?

Sí, porque a uno igual acá le enseñan a que hay que saber tratarse y hablar... no sé, entre todos los adultos, igual a veces unos andan enojados o no sé, en otra, pero uno entiende las cosas que les pasan a los compañeros. Entonces puede ser que esas cosas que uno aprende acá, también se puede, así como... no sé se pueden hacer esas cosas que te enseñan en donde uno vive o saber hablar, entender a los demás... eso.

6. ¿Crees que los DDHH aportan a la justicia social? Sí-no. Por qué y dé dos ejemplos/razones.

No lo sé. A ver sí, sí, porque como le dije con los derechos humanos uno adquiere valores, entonces no sé, ser más solidario, hace que uno se ponga o quiera ser más justo.

¿Y en qué se puede evidenciar eso?

En cosas chicas igual, siendo respetuoso, ayudando a los vecinos, conociendo a la gente y ayudando a la gente que necesita. No sé po' igual así como enseñarles a los niños que no tienen que robar ni andar peleando. Cosas así.

Ítem IV:

Objetivo: Establecer las relaciones que los estudiantes y profesores desarrollan entre los Derechos Humanos y la Justicia Social, la Política y la Educación de Adultos.

1. ¿De qué depende que se desarrolle una educación en derechos humanos en la educación de adultos en la actualidad? Comente dos situaciones e indique por qué.

Igual uno es libre de su opinión, por ejemplo uno puede dar su opinión, de lo que está bien o está mal, de lo que quiere que cambie. Pero igual hay que tener en cuenta que... no sé son los profes los que hace la educación, o sea los que enseñan, pero a ellos les pagan, no sé el colegio. En este caso el colegio es municipal. Pienso que si en la educación se habla o no de los derechos humanos depende de ellos, de qué quieren que aprendamos.

2. ¿Cómo se expresa la justicia social en la educación de adultos? Comente dos ejemplos/situaciones.

A ver, yo creo que a veces por ejemplo en la casa no te escuchan, o en muchas casas no hay familias, y hay hartos problemas que no hacen que los jóvenes, y también los adultos no estemos bien, entonces acá igual te escuchan, uno habla, dice lo que piensa, y eso podría ser como justicia, porque en otros lados no pasa na'.

O no sé por cuando hay manifestaciones, no sé de profesores, es porque nadie los escucha y tienen que salir a protestar pa' que los escuchen.

3. Imagina el escenario ideal que relaciones los DDHH, la justicia social y política, y la educación de adultos. Luego, comente qué tan distante es la realidad actual y ese escenario ideal. ¿Qué cambiarías? Ejemplifique.

A ver no sé... emm, yo creo que no sé así como ideal es difícil, porque igual hay hartas diferencias, injusticias. Pero a ver, ojalá se enseñen en todas las clases hablando de derechos humanos, pa' que todos sepan y tengan idea de eso.

¿Y cómo lo relacionas con la política?

Pucha, no sé, no les creo mucho a los políticos, porque lo único que les interesa es como hacer sus cosas, y ver cosas para ellos.

¿Pero si los políticos tienen que tomar decisiones para que se haga una mejor educación?

Sí, igual. Pero no lo hacen. Jajaja, o sea. Igual hay beneficios, pero igual es distinto. Por algo los profes salen a marchar. O no sé los estudiantes también. Yo no veo como que se vayan a cambiar las cosas por lo políticos. Ojalá sí. Ojalá.