

# El sentido de la docencia en la educación de adultos y sus implicancias: estudio etnográfico en un Centro de Educación Integral de Adultos de Santiago

Michael Jiménez<sup>1</sup> y Cristian Gajardo<sup>2</sup>

Fecha de recepción: 30 de mayo de 2016

Fecha de aceptación: 10 de junio de 2016

## Resumen

La educación de adultos en Chile ha experimentado diferentes transformaciones en el último tiempo. Los cambios generacionales de los estudiantes, la contención psicosocial que estos requieren y los prejuicios que los estigmatizan, representan un doble desafío para la labor docente en el área. Frente a esto, esta investigación tiene como propósitos comprender el sentido que los educadores otorgan a la educación de adultos y las implicancias que éste hecho reporta al proceso de regularización de estudios de un Centro de Educación Integral de Adultos<sup>3</sup> de Santiago.

Principalmente la investigación utiliza una metodología cualitativa. Ésta se presenta como una etnografía de alcance descriptivo, cuyas técnicas de registro son la observación y la entrevista. El escenario corresponde a un Centro de Educación Integral de Adultos del sector norponiente de Santiago, cuyos informantes son un grupo de profesores. El trabajo de campo fue realizado durante el año 2014 y duró 10 meses. El procesamiento de la información se llevó a cabo mediante la secuencia de la investigación.

Los hallazgos vislumbran que el sentido que los profesores/as tienen de la educación posee relación con elementos objetivos y subjetivos del contexto donde se hallan inmersos. Entre estos se identifican valoraciones, funciones, representaciones y adversidades afrontadas. Sin embargo, se halla que la individualización e invisibilización de las adversidades que los docentes afrontan con los estudiantes, representan una tarea pendiente de analizar dada las nuevas interrogantes generadas.

Palabras clave: Educación, docencia, percepción, dificultades.

## The sense of teaching on adult education and their implications: ethnography study about an the Integral Center for Adult Education in Santiago

<sup>1</sup> Sociólogo y Licenciado en Sociología, Universidad Católica Silva Henríquez. Investigador en Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación –PIIE, Santiago de Chile. mjimenez@piie.cl

<sup>2</sup> Psicólogo y Licenciado en Psicología, Universidad Bolivariana. Diplomado en Gestión Escolar, Universidad Alberto Hurtado. Investigador en Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación –PIIE, Santiago de Chile. cgajardo@estudiospiie.cl

<sup>3</sup> De aquí en adelante CEIA para referirnos a Centro de Educación Integral de Adultos

## Abstract

The adults education in Chile has faced different transformations on the last time. The students generational changes, the psychosocial containment required by them and prejudices that stigmatized them, represents a double challenge for the teachers in their area. Against this, the present investigation purpose is to understand the sense that educators give to adult education and the implications that it reports to the process of regularization of studies of an Integral Center for Adult Education in Santiago.

**Keywords:** education, teachers, perception, difficulties.

### 1.1.- Introducción

En las últimas décadas, la educación en Chile ha sido uno de los principales temas en lo que a discusiones se trata. Y es que asociada al desarrollo, al progreso, al capital humano, a la movilidad social y la calidad de vida de las personas, el fenómeno educativo ha sido promotor de diferentes políticas públicas conforme a las transformaciones que requiere la sociedad con el pasar del tiempo.

Hoy en día, la alta valoración a la educación y el acceso garantizado a ésta, hacen que cada año sean miles las niñas y niños que ingresan al sistema escolar chileno. Sin embargo, si se mira al pasado, distinto es lo que acontecía a principios del siglo XX, donde el índice de analfabetos en 1939 bordeaba el 44% y la cobertura educativa era muy distinta a la actual (Committee for

International Cooperation in National Research in Demography, 1974). Y es que con el pasar del tiempo, la cobertura educativa se ha ido ampliando, permitiendo que el analfabetismo en los últimos años se exprese sólo en un 2,24% (Instituto Nacional de Estadística, 2013); aun cuando la deserción y el abandono escolar se sigan manteniendo como una problemática difícil de resolver en el sistema escolar chileno.

Respecto a lo anterior, la deserción y el abandono escolar todavía representan una más de las problemáticas que enfrenta el sistema escolar chileno, no sólo por los múltiples factores que la originan, sino por la discusión que genera y las medidas de solución que se emplean (Román, 2009); medidas que generalmente individualizan el problema en los estudiantes y no en los mecanismos de exclusión que las instituciones educativas utilizan con aquellos estudiantes que no se adaptan a las reglas que ésta impone (Román, 2009; Sepúlveda y Opazo, 2009; Espinoza, Castillo, y González, 2013).

Al parecer, la escasa voluntad de discusión frente a los factores endógenos que propician la deserción y el abandono escolar, deja entrever la insuficiente institucionalidad y voluntad política que proteja los derechos de niñas, niños y jóvenes ante mecanismos excluyentes como la vía más sencilla para hacer frente a los problemas de un modelo desigual (Barila y Cuevas, 2007). Y es que las desventajas heredadas del fracaso, el abandono y la deserción escolar, no sólo inciden en la individualidad de quien la sufre, sino también afecta en la integridad de lo social; sobre todo en una sociedad como la nuestra donde aún se legitima y valida la

acción que produce y reproduce la educación (Espinoza, et al., 2013).

Es así que, a partir de la problemática anterior, la educación de adultos desde finales del siglo XIX hasta hoy ha simbolizado ser una de las mejores estrategias frente a los problemas que genera el analfabetismo no sólo en Chile, sino que en diferentes países y regiones del mundo. Sin embargo, en Chile, la educación de adultos pareciese implementarse más bien como una acción asistencial de regularización de estudios para el rápido acceso al mundo laboral –sobre todo en los más jóvenes–, olvidándose de este modo, de aquel modelo de educación permanente que alguna vez se pensó (Osorio, 2013). Siendo esto último un problema no menor, tomando en cuenta que en Chile aún existen aproximadamente 5,2 millones de personas mayores a 15 años que no finalizan la educación elemental (MINEDUC, 2007; Ramírez N., 2013).

De este modo, si bien existen estudios que han puesto su mirada en los problemas y cuestionamientos que afectan a la educación de adultos en Chile, aún resulta escasa la importancia que se ha conferido a ésta área, que por lo demás, ha sido relegada a un segundo plano en el acontecer nacional; tal vez por los prejuicios y estigmas que se le atribuyen. Al respecto, la focalización del tema ha estado centrada en los problemas y desafíos que enfrenta el estudiantado, el cambio generacional de estos, la condición de vulnerabilidad y la contención psicosocial (Barila y Cuevas, 2007; Sepúlveda y Opazo, 2009; Román, 2009; Brusilovsky, Cabrera, y Klobberdanz, 2010; Infante, 2010; MINEDUC, 2012 y 2013; Espinoza, et al., 2013; Muñoz, 2013; Osorio, 2013). Por el

contrario, han sido escasos son los estudios –por lo menos en Chile– que expresen la perspectiva docente y el papel que estos cumplen en la Educación para Personas Jóvenes y Adultas (EPJA<sup>4</sup>), lo que permite interrogarse acerca de ¿cuál es el sentido que los docentes de EPJA otorgan a la educación que brindan y qué implicancias tiene este hecho en la regularización de estudios de sus estudiantes?, para ello, tomando el caso de un grupo de docentes de un Centro de Educación Integral de Adultos (CEIA) de Santiago de Chile.

#### 1.1.1.- Perspectivas y críticas a la visión tradicional de concebir la escuela

Se parte de la base que, la escuela en el sistema escolar tradicional, sigue concibiéndose como un componente más dentro del sistema social; teniendo como función la conservación y reproducción del equilibrio social y, el mantenimiento del status quo (Enguita, 1999). Y es que la escuela, hoy por hoy, sigue ostentando ser la institución por excelencia para socializar a las nuevas generaciones en su integración a las distintas esferas de la sociedad.

Esta perspectiva –netamente funcionalista–, pone énfasis en que la escuela se vincula mayormente al sistema global y no a los intereses individuales de quien la adquiere. Esto último, principalmente porque lo que adquiere relevancia es la relación entre la escuela y los distintos sistemas (Enguita, 1990). Lo anterior, se puede advertir en el énfasis que pone el Ministerio de Educación cuando señala, en el aún vigente marco curricular de educación de adultos

<sup>4</sup> De aquí en adelante EPJA para referirnos a Educación para personas Jóvenes y Adultas.

del año 2007, que dicha modalidad educativa "(...) debe apoyar procesos básicos de construcción de una sociedad democrática, capaz de contribuir al ejercicio de la ciudadanía y al crecimiento económico del país" (MINEDUC, 2007, pág. 8).

No obstante, aun cuando estos discursos de características funcionalistas sigan siendo utilizados hoy en día, las críticas –desde hace tiempo– no se han dejado esperar. Y es que cuando instituciones como la escuela tratan de internalizar un tipo de socialización que entra en conflicto con aquella adquirida en los primeros años de vida, suele verse a los estudiantes como inadaptados, disfuncionales y problemáticos. Situación que, por medio de los mecanismos de exclusión académica y disciplinares que posee la escuela, genera como resultado, situaciones de fracaso, deserción y abandono escolar (Espinoza, et al., 2013).

De este modo, pese a que aún existen posturas que sigan afirmando que el desempeño escolar sólo depende del esfuerzo individual de cada sujeto, posturas críticas como las de Bourdieu y Passeron (2009) debaten éste hecho señalando que más bien el desempeño escolar obedece a condiciones asociadas al origen social de cada estudiante. Lo anterior, dado que la socialización que cada sujeto experimenta en sus primeros años de vida tendría efectos en la experiencia escolar de estos, es por ello que, cuando los procesos de internalización de la cultura han sido adquiridos de forma diferente a lo que la escuela pretende socializar, ambos entran en conflicto.

Ésta perspectiva teórica, permite entender que la escuela refleja, de manera interdependiente, la cultura de los grupos y clases dominantes. Reproduciendo así, las

relaciones de poder que existen entre las diferentes clases sociales, e inculcando de este modo, la legitimación de una cultura impuesta arbitrariamente (Bourdieu y Passeron, 1996). De tal modo, la escuela representaría aquella institución que inculca, transmite, conserva, reproduce y legitima el discurso de la clase dominante; reproduciendo la estructura social y las relaciones de poder que en ésta se hallan.

En cierta coherencia con lo anterior, pero desde una perspectiva diferente, la teoría de la correspondencia surge como contra respuesta a los planteamientos tradicionales sobre la educación y la escuela. La premisa central de ésta perspectiva es que la escuela posee una relación dialéctica con la estructura económica y el mundo del trabajo. En este sentido, Jackson (1968) –uno de los precursores de esta perspectiva–, postula que el propósito de la escuela es producir en el estudiantado comportamientos y actitudes necesarias para su inserción no conflictiva al mundo laboral, afirmando que "(...) las aulas no se diferencian demasiado de las fábricas o las oficinas" (citado en En-guita, 1990, pág. 120).

No obstante a lo anterior, han sido principalmente las contribuciones de Bowles y Gintis (1985), las que han dado mayor vida a esta perspectiva. Estos investigadores señalan que el sistema escolar hoy sigue reproduciendo las desigualdades que su mismo discurso dice superar. Esto, dado que, la instrucción pedagógica interiorizaría pautas de comportamiento que conducen a la aceptación y legitimación de los fines e imposiciones del aparato económico a través del mundo del trabajo (Castillo, 2012). Lo que en suma, contribuye a producir una fuerza de trabajo dócil y fragmentada, para

lo cual, es la experiencia escolar la relevante y no así el contenido del aprendizaje formal que se adquiere (Enguita, 1999).

La escuela al poseer una relación dialéctica con el mundo del trabajo, provocaría que las relaciones sociales al interior de ésta se estructuren de forma similar. Esto, dado que, entre los diferentes agentes del sistema escolar, se produce y reproduce la división jerárquica de autoridad vertical que predomina y se promueve en la economía capitalista, transformando la educación en un aparato de relaciones burocráticas (Enguita, 1999; Castillo, 2012).

De este modo, la teoría de la correspondencia permite entender que las desigualdades en el sistema capitalista —en sentido amplio— no radicarían en las deficiencias de tipo individual, sino que más bien, en la estructura de producción y las relaciones de propiedad que en ella se imbrican. Con ello, el fracaso escolar de grupos o clases sociales populares, no sería solucionado con una reforma educativa de carácter administrativa, dado que éste, es el resultado inevitable de la correspondencia entre la escuela y el sistema capitalista; campo de preparación para las relaciones laborales en un futuro próximo (Castillo, 2012).

### 1.1.2 El docente y la construcción del mundo social

Otorgar sentido y significado a la educación, compromete elementos que no sólo se configuran desde lo racional, sino que también de cómo se vivencian y experimentan las situaciones cotidianas. En este contexto, se comprende que cada docente se encuentra dotado de diferentes sentidos,

cuya acción se encuentra asociada a las experiencias y/o vivencias en tanto sujeto del mundo social y agente socializador de un sistema escolar.

En este sentido, los aportes efectuados por Schütz (1993), han permitido comprender la relación que existe entre experiencias, significados y acción. Este autor, al poner énfasis en dichas relaciones, desarrolla como elemento teórico central, aquel que tiene que ver con las experiencias discretas, el que refiere a las rememoraciones de las vivencias pasadas, las cuales dotan de sentido y significado el actuar de un individuo. Este tipo de experiencias son las que adquieren mayor valor dentro de las vivencias pasadas, dando significado al actuar del aquí y ahora y, por tanto, anticipándose a toda acción.

En concreto, una experiencia discreta representa una vivencia aprehendida mediante el acto de la atención, cuyo proceso recurre a la retención y a la reproducción para expresarla en el significado que se suele otorgar a algo o alguien, como también en una acción y/o un tipo de conducta. De ésta forma, la conducta se entiende como expresión de aquellas vivencias alojadas en la conciencia de cada individuo, siendo el acto espontáneo el modo intencional en que se expresa la objetividad. Por lo mismo, la conducta tal como ocurre, suele ser percibida de forma espontánea (Schütz, 1993).

La experiencia discreta vivenciada de forma directa o indirecta, constituye y construye matrices de interpretación que permiten entender y otorgar sentido a la realidad (Schütz, 1993). De este modo, permiten orientar el actuar del aquí y ahora, dando significado a los distintos elementos que

componen el mundo social.

Si lo anterior se analiza en función al objetivo de investigación, se puede señalar que a los docentes, como pieza clave en la socialización que brinda el sistema educativo chileno, les han sido inculcados habitus (Bourdieu y Passeron, 1996), que les han permitido internalizar en sus prácticas y sentidos, diferentes formas de abordar su labor. De este modo, la hipótesis que habría tras ésta perspectiva permitiría comprender que el sentido de la educación estaría dado en primer lugar, por el tipo de formación que en los docentes se deposita, lo cual internaliza una ideología que permite entender la educación que estos mismos brindan y las valoraciones de su profesión. Mientras que por otro lado, son las experiencias a través de su trayectoria laboral con sus pares profesionales y, en el aula con los alumnos, las que condicionarían las vivencias que el docente a través del espacio experimenta, en tanto sujeto parte de una organización y/o institución como lo es la escuela.

Las experiencias y vivencias que en la escuela se forjan, como parte de la trayectoria laboral docente, determina las significaciones y formas de interpretar la realidad, como así también, las prácticas que el docente emplea como aprendizaje personal ante las vivencias pasadas. Vivencias que pueden ir variando y siendo re-interpretadas en función de las nuevas experiencias que se adquieren en el contexto escolar. Lo anterior, dado que, la trayectoria laboral constituiría un complejo de condicionamientos estructurales, personales y culturales (Castillo y Cabezas, 2010) en que el docente se ve expuesto como un pedagogo y que ejercería, con cierta fuerza, las significacio-

nes e interpretaciones de su mundo social.

## 2.1.- Metodología

La investigación se efectuó bajo un paradigma interpretativo, dada la focalización que ésta perspectiva permite en la descripción de lo individual, lo distintivo y la importancia que poseen las múltiples realidades existentes (González, 2003). La metodología utilizada es de tipo cualitativa, enmarcando el proceso investigativo en una realidad constituida por significados, símbolos, interpretaciones, experiencias y acciones; ubicando estos fenómenos en el mundo de lo real (Pérez, 2004; Guber, 2011).

En el marco de cuestiones interpretativas y cualitativas, la investigación contempló el uso del método etnográfico para dar comprensión a las problemáticas y objetivos formulados; siendo la perspectiva micro-etnográfica la que permitió centrarse en un grupo y/o unidad social particular (Rodríguez, et al., 1999; Hernández, Fernández y Baptista, 2006). Las técnicas de recogida de datos fueron principalmente la entrevista, la observación y las notas de campo (Guber, 2011). Estas técnicas fueron aplicadas en el segundo semestre del año 2014 y permitieron ahondar en la descripción y reconstrucción analítica de un grupo de docentes de un Centro de Educación Integral de Adultos (CEIA), lo que a su vez permitió generar una triangulación de datos que posibilitara la construcción de esquemas teórico que respondan a los objetivos planteados (Rodríguez, Gil, y García, 1999).

El trabajo investigativo, por su carácter etnográfico, se presenta con un alcance descriptivo, teniendo como propósito elaborar



una lectura que caracterice el fenómeno en cuestión. De ésta manera, se refleja una mirada fiel de lo que verbalizan los sujetos y de las acciones o conductas que estos muestran (Guber, 2011).

En términos técnicos, el escenario de investigación fue un Centro Educacional Integral de Adultos ubicado en el sector norponiente de la ciudad de Santiago de Chile. Se oculta la ubicación exacta, producto del anonimato requerido por la dirección del establecimiento. Espacios como las salas de clases, patios de recreo, sala de profesores, pasillos del establecimiento y sitios autorizados, fueron los escenarios donde se emplearon las diferentes técnicas de recolección de datos y donde se registraron mayormente éstas.

La selección de informantes tuvo un carácter intencionado, dado que éste obedeció al criterio del investigador y al foco de la investigación, por lo que se seleccionaron casos típicos en relación al escenario fijado (Rodríguez, et al., 1999; Padua, 2010). Los informantes fueron principalmente 9 funcionarios del establecimiento: 7 docentes de aula y 2 docentes que desarrollan funciones principalmente en el equipo directivo.

Por último, dada las técnicas de recogida de datos utilizadas, se contempló el análisis en la secuencia de investigación. Este análisis fue utilizado dado que el proceso de recogida y análisis de datos se encuentran directamente entrelazados en la investigación, llevándose a cabo un proceso cíclico que comprende cuatro niveles de análisis que gradualmente focalizan la comprensión del estudio etnográfico (Rodríguez, et al., 1999). Estos niveles de análisis son principalmente cuatro: dominio, taxonómico,

componente y de tema (Rodríguez, et al., 1999); permitiendo que la información se interprete descriptiva y teóricamente de forma holística e integrada.

### 3.1.- Resultados

Para la presentación de los resultados, se hizo imprescindible comprender cómo docentes y directivos entienden la educación que brindan. Las expresiones y verbalizaciones de estos, han sido profundamente relevantes para comprender el mundo intersubjetivo en el que se sitúan como pedagogos, identificando consigo, los significados estos otorgan a la modalidad educativa en que se desenvuelven.

Es así que, a través de los diferentes registros obtenidos, se puede señalar en primer lugar que la EPJA ha sido definida por las y los docentes como un lugar de segunda oportunidad y re-escolarización para una población que ha fracasado constantemente del sistema escolar tradicional; es decir, una alternativa paralela para sujetos que han sido rezagados. Este primer acercamiento de lo que significa la EPJA para los docentes, da indicios acerca de la imagen que se suele atribuir al estudiantado que asiste a dicha modalidad, ya que de entrada se infiere –de manera fundada o no– que la llegada de estos estudiantes fue resultado de trayectorias escolares conflictivas en sentido amplio.

*Llegan (...) estudiantes muy vulnerables (...), alumnos con muchas limitaciones emocionales y afectivas, alumnos que (...) han sido rezagados por el sistema formal, por... por disciplina, por (...) eh (...) rendimiento (...). Por tanto, para trabajar con ellos hay que tener*

*mucho cuidado en cómo dices las cosas... es gente muy sensible (...) y hay que tener mucho cuidado en el trato con ellos, porque las carencias afectivas son tremendas, entonces hay que estar mirando sus necesidades para poder satisfacerlas. (Entrevistado N°3, 23 años de experiencia en EPJA).*

Sin embargo, pese a que los educadores señalen que la EPJA represente un lugar de segunda oportunidad y re-escolarización para una población fracasada y rezagada, sostienen también que la formación brindada posee una perspectiva antropológica e integral de ver la educación; conceptos que en primeros momentos del trabajo de campo resultaron un tanto confusos.

Consultando a los docentes acerca de lo anterior, resultó ser que la perspectiva antropológica hace sentido cuando se toman en cuenta las diversas características humanas y de contexto de la población estudiantil, siendo estos elementos los que permiten orientar la educación bajo las particularidades que los estudiantes presentan. Situación que se encontraría plenamente relacionada al panorama que presenta el Ministerio de Educación en diferentes reportes (2004; 2007; 2008; 2012), donde se señala que, lo que caracteriza a la población estudiantil de la EPJA son aspectos adversos como: la vulnerabilidad, el nivel socioeconómico y, la diversidad generacional, cultural y educativa del estudiantado asistente. Diversidad que, teóricamente según Bourdieu y Passeron (1996), no garantizaría al cuerpo docente las condiciones educativas institucionales para el desarrollo de un trabajo pedagógico adecuado, que por el contrario, estaría subyugado a la complejidad que ésta reviste para los edu-

cadore.

En cambio, la perspectiva integral haría alusión a las experiencias y vivencias educativas que los estudiantes adquieren en la escuela, siendo en éstas instancias, donde se aprenden habilidades sociales que permiten insertarse en los círculos ciudadanos y económicos/laborales de la vida adulta. Esta última perspectiva permite entender que la experiencia escolar en la escuela, es percibida por los docentes entrevistados, desde una óptica funcional a los requerimientos de una sociedad. Es decir, la escuela representa el espacio donde se aprenden compromisos y habilidades sociales que el propio sistema social asigna a cada individuo para que se responsabilice por ellos (Parsons, 1971; Dreeben, 1999).

Esta formación antropológica e integral que señalan brindar los educadores, se asociaría plenamente a los Contenidos Mínimos Obligatorios (CMO) que posee el propio currículo escolar de la EPJA (MINEDUC, 2004). Currículo que, para ambos casos –antropológico e integral–, se hallarían formalmente en la formación de tipo: i) general, base común de aprendizajes que permiten el crecimiento y desarrollo personal y el ejercicio pleno de la ciudadanía, ii) instrumental, habilidades para el desarrollo de la vida adulta en las exigencias y desafíos de contextos operacionales concretos, y iii) diferenciada, formación en aptitudes e intereses personales armonizados a los requerimientos de la cultura nacional y el desarrollo económico productivo del país.

No obstante, desde una postura crítica se cree que, los educadores bajo las buenas intenciones de formar e inculcar comportamientos y actitudes esperados en el es-



tudiantado, a la vez inculcan aquel habitus que sigue predominando hoy en día para diferentes esferas de la vida cotidiana. Produciendo y reproduciendo además, según Bowles y Gintis (Enguita, 1999), estudiantes que interioricen comportamientos que acepten y legitimen los fines que persigue el mundo laboral, contribuyendo de este modo, a formar la fuerza de trabajo dócil y sumisa que requiere la economía neoliberal que posee Chile.

En segundo lugar, pese a que la EPJA sea percibida como un espacio educativo de segunda oportunidad y re-escolarización por las y los educadores, también es definida por estos como una labor compleja, retomando el hecho de que este tipo de educación está enfocada a regularizar los estudios de una población educativa que, por diferentes motivos, ha fracasado escolarmente en la educación tradicional. Dejando entrever, la imagen predeterminada que se tiene de los sujetos que ingresan a éste tipo de educación; imagen que se construye a partir de rasgos característicos y, condiciones típicas y atípicas que se reconocen en su figura.

*(...) en los adolescentes los principales motivos son de indisciplina, ya que los colegios de la jornada diurna se desprenden del compromiso de seguir atendidos (...) o no tienen los espacios adecuados para las características disruptivas de estos adolescentes (...) los dejan de lado. (Entrevistado N°1, 12 años de experiencia en EPJA).*

Es así que, el conocimiento –fundado o no– que tienen los educadores acerca del fracaso escolar que experimentaron los estudiantes en su paso por la educación tradicional, facilitaría la relación y asignación

de categorías y atribuciones para quienes presentan éstas condiciones particulares de existencia. No obstante, se cree que, el educador al tipificar automáticamente a un estudiante de fracasado por el hecho de haber abandonado la educación tradicional o haber sido excluido de ésta, estigmatiza y disminuye automáticamente su imagen y condición, ya que mecánicamente se haría referencia a un hecho considerado negativo para indicar que representa una complejidad para su labor.

Esta complejidad es entendida por las y los docentes como resultado de aquellos mecanismos de exclusión que posee la escuela con aquellos sujetos que no logran adaptarse académica y disciplinariamente a ésta. Percepción que además, reafirmaría la creencia de que las y los estudiantes representarían una población diversa y disfuncional a lo pedagógicamente esperado. Idea que, en palabras de Bourdieu y Passeron (1996), reporta a los educadores cierta complejidad, ya que ésta condición difícil de sobrellevar no garantizaría que el trabajo pedagógico sea llevado a cabo con normalidad. Un ejemplo de ello es cuando uno de los docentes señala que la EPJA es “¡Una misión imposible! ¿Qué sé yo (...)? ¡Una apuesta hacia arriba que no termina nunca y socialmente desilusionante (...)!”. (Entrevistado N°9, 25 años de experiencia en EPJA).

Asimismo, se pudo identificar que la imagen que los educadores poseen del estudiantado no sólo responde a supuestos a-priori, sino que también, según Schütz (1993), a experiencias arraigadas en vivencias problemáticas y dificultosas que experimentan con el estudiantado. Esto, dado que, las y

los educadores representan – ante todo– individuos dotados de sentido, cuyas significaciones y acciones se asociarían a las experiencias vividas en tanto sujetos del mundo social y agentes socializadores de la institución escolar.

### 3.1.1.- Función que cumple la EPJA

A partir de los puntos anteriormente desarrollados y las posteriores indagaciones que se hicieron en diferentes momentos del trabajo de campo, se pudo constatar que la función de la EPJA según los educadores se entiende bajo dos perspectivas. La primera de ellas, tiene que ver con el hecho de creer que la EPJA logra mejorar la calidad de vida del estudiantado por medio de una formación basada en habilidades académicas y sociales. Estas habilidades serían aprendidas a partir de la experiencia escolar en el contexto educativo, orientándose principalmente al crecimiento económico y la realización personal del estudiantado; siendo el primero de estos, en palabras de Bowles y Gintis (citado en Enguita, 1999), un objetivo que sólo se logra a través de la interiorización de comportamientos y actitudes requeridas y demandadas por el mundo laboral para su inserción.

“Así como ha sido planificada esta modalidad que sea lo más pertinente a la vida del adulto ¿ya?, esa forma de como se ha planificado para que ellos de alguna manera desarrollen ideas, conceptos, eh (...) razonamientos, que les permitan entender mejor sus vidas laborales”. (Entrevistado N°2, 23 años de experiencia en la EPJA).

Mientras que en segundo lugar, existiría la creencia de que la EPJA cumpliría la fun-

ción de reinsertar socialmente a estudiantes vulnerables y abandonados. Es por ello que, según los educadores, existiría el compromiso colectivo de integrar –dentro de las posibilidades– a todos y todas las estudiantes dentro de los círculos sociales y ciudadanos del país. Es así que, los conceptos de integración y reinserción permiten entrever, una vez más, la percepción funcionalista y aún tradicional que los educadores asignan a la función que cumple la educación de adultos, ya que la formación que dicen entregar al estar centrada en la adquisición de habilidades sociales, busca que el estudiantado acepte y se incorpore, de forma no conflictiva, a los diferentes roles que el sistema mismo social distribuye a cada uno de ellos (Parsons, 1971; Dreeben, 1999).

“¡Es un tiempo para ellos! y eso (...) se traduce en que ellos se sienten aceptados, se sienten parte de un... de un... de una sociedad que hasta antes de entrar acá, se ven como aislado o, porque no pueden, no pueden, no sé po, no podrían eh (...) postular a las mismas cosas que otra per (...) gente que haya terminado enseñanza media (...)”. (Entrevistado N°5, 3 años de experiencia en EPJA).

Asimismo, se desprende que la función que los docentes otorgan a la EPJA se asociaría a la misma visión que posee el Ministerio de Educación (2004; 2007), para esta modalidad educativa. Visión que hace alusión a que los procesos formativos en la EPJA buscan mejorar la calidad de vida de los estudiantes, ya sea en el desarrollo personal, la inclusión al mercado laboral y los compromisos sociales que deparan los roles ciudadanos.

Respecto a lo anterior, destaca el hecho de que la EPJA tenga como función una idea similar a las motivaciones de reintegración escolar que posiblemente tienen los estudiantes; motivaciones que según los educadores estarían centradas principalmente en cuestiones de tipo social y laboral. Esto resulta interesante de analizar, ya que si las inferencias que realizan los educadores son correctas, la función de ésta modalidad educativa tendría un carácter totalmente manifiesto, ya que las consecuencias objetivas, como lo es la integración laboral y social, serían también buscadas y ambicionadas por los estudiantes. Sin embargo, es evidente que la función que estaría cumpliendo la EPJA no se ubicaría en el fin último que ésta expresa tener, sino que más bien, en el medio que utiliza para conseguir dicho fin; expresándose de forma latente. Es decir, una educación que inculca habilidades sociales que refuercen aquellas conductas que se esperan reproducir en el mundo social y económico (Giroux, 1983; Bourdieu y Passeron, 1996; Enguita, 1999; 1990). Habilidades que no fueron identificadas en las motivaciones que los educadores infieren del estudiantado, por lo que se infiere también que no han sido ambicionadas y esperadas por estos.

De esta manera, se cree desde una postura crítica que, si los educadores y el Ministerio de Educación poseen una visión tradicional y funcionalista sobre los propósitos que debería cumplir la EPJA, esta modalidad estaría cumpliendo plenamente sus propósitos, es decir, siguen produciendo y reproduciendo las desigualdades educativas que llevaron a las y los estudiantes apartarse de la educación tradicional. Esto a razón de que, la EPJA –según lo analizado– seguiría

inculcando, transmitiendo, legitimando, reproduciendo y conservando el discurso dominante de lo que se espera de cada sujeto en términos sociales y económicos como lo señala Bourdieu y Passeron (1996; 2009). Siendo por lo demás –la EPJA–, aquella modalidad que a través de la formación que brinda y los fines que persigue, busca generar comportamientos y actitudes que se creen necesarios para la inserción no conflictiva de todo sujeto en la sociedad y al mundo laboral.

#### 4.1.- Discusión y Conclusión

A partir de lo anterior, se puede señalar que el sentido que los educadores tienen de la EPJA, posee una estrecha relación con una serie de elementos vivenciales y no vivenciales que la componen. Al respecto, se pudo identificar que son las percepciones que los educadores otorgan a la EPJA, la función que estos le atribuyen, la imagen que socialmente construyen del estudiantado y, los problemas y dificultades que afrontan con estos, los que componen –a través de sus narraciones– el sentido amplio que se concede a esta educación.

Ahora, tomando en consideración que los educadores han señalado brindar una formación basada en el conocimiento sociocultural que tienen del estudiantado que asiste a la EPJA, se pudo identificar que este conocimiento responde a la idea preconcebida de que ésta población es altamente diversa, vulnerable y disfuncional. Elemento no menos importante si es que se toma en cuenta que, la EPJA se construye socioculturalmente bajo la idea de que los estudiantes que asisten a ella responden a

un tipo ideal negativo a causa del fracaso escolar y la exclusión educativa que han experimentado. Imagen que además, contribuye a que los educadores tengan una percepción desalentadora sobre la EPJA y su trabajo, en donde se cree que ésta sólo nivela estudios a una población que necesita ser reintegrada socioeconómicamente al contexto nacional, desconociendo a su vez, el impacto educativo e intelectual que podría tener este tipo de educación para los propios estudiantes.

Esta imagen negativa se confirma aún más cuando el propio Ministerio de Educación es la institución que señala que los estudiantes potenciales y adscritos a las diferentes modalidades de EPJA, responden a una población que vive constantemente en situación de marginalidad, donde la pobreza y la precariedad son los rasgos principales que la caracterizan. Discurso que, de cierta manera, da por hecho de que la población estudiantil de EPJA sólo se constituye por estudiantes con dichas características, lo que deja entrever que no sólo los educadores poseen una idea preconcebida de las y los estudiantes a base de prejuicios, sino que también el propio Ministerio de Educación, quien clasifica y marginaliza a esta población por sus posibles condiciones de existencia.

Pese a lo anterior, la imagen que los educadores construyen del estudiantado del CEIA no sólo se erigirá por las preconcepciones que poseen de estos, sino que también es resultado de la relación cara a cara. Al respecto, las experiencias problemáticas y dificultosas que los docentes narran de los estudiantes son las que a estos le han permitido reconstruir integralmente la

imagen de sus educandos. En éstas narraciones se destacan aquellas que derivan de situaciones adversas como la indisciplina, el desinterés educativo, los problemas del aprendizaje, la diversidad generacional y la dificultad de tiempo que poseen los propios estudiantes para estudiar y desarrollar sus labores educativas.

Estas experiencias, además de legitimar y confirmar la idea preconcebida que se tiene del estudiantado, representa el antecedente intersubjetivo que permite a los educadores dar sentido a la realidad en la que se encuentran inmersos. Es en tanto, el conocimiento objetivo y subjetivo que se tiene de los estudiantes, el que permite a los docentes inferir:

i) las causas de alejamiento escolar, centradas en las mismas adversidades que los educadores han experimentado con los estudiantes, sumado al hecho de que también se reconocen aspectos estructurales como el desfavorable nivel socioeconómico y el origen social; ii) las motivaciones que incidirían en la reintegración escolar, como lo es principalmente la exigencia social y laboral; y iii) los atributos que como sujetos los estudiantes poseen, donde prevalecen aquellos de connotación negativa que hacen alusión a un estudiantado vulnerable, frustrado, inadaptado, problemático e incluso delictual.

Sin embargo, aun cuando los educadores infieran y/o conozcan las causas estructurales que originan las desigualdades educativas de los estudiantes del CEIA, por su lado, la estigmatización y los prejuicios que poseen sobre estos provocarían a que dichas adversidades sigan individualizándose

sólo en la figura estudiantil. Situación que si llega a ser transmitida por medio del mismo lenguaje desacreditador que suelen utilizar los docentes para referirse a los estudiantes, podría ocasionar que estos últimos interioricen y legitimen el hecho de que los fracasos escolares que han experimentado son exclusivamente por responsabilidad individual y no necesariamente por factores estructurales asociados al contexto comunal o local de donde viven. Lo que además podría tener como consecuencia, que los estudiantes subestimen sus capacidades educativas y con ello, las motivaciones y valoraciones que la educación podría reportarles hacia su persona.

Asimismo, cabe destacar que las atribuciones y las inferencias que realizan los educadores sobre los estudiantes no representan necesariamente la realidad objetiva de estos últimos, ya que éstas pueden distanciarse de la realidad en la medida que estos procesos sean errados por parte de los docentes. Sin embargo, este fenómeno resulta importante de destacar, ya que, las representaciones inferenciales no sólo permiten al educador dar significado al aquí y ahora, sino que también, anticiparse ante cualquier situación.

Ahora, si se considera que la imagen que poseen los educadores sobre el estudiantado alude a una población vulnerable, diversa y disfuncional, sumado al hecho de que con estos experimentan situaciones adversas derivadas de la indisciplina, el desinterés educativo, los problemas del aprendizaje y la diversidad generacional, es posible entender por qué los educadores tienen una postura que intenta controlar, corregir y orientar dichas actitudes si es que se

intentan enmendar. Sin embargo, queda de manifiesto que los educadores también flexibilizan y toleran las situaciones adversas que experimentan con los estudiantes, invisibilizando los problemas y dificultades que los estudiantes presentarían, y por tanto, no existiendo la intención de que éstas adversidades sean enmendadas.

De esta manera, la individualización e invisibilización de los problemas y dificultades que los educadores señalan experimentar con los estudiantes, deja entrever que, entre los docentes entrevistados no existe una reflexión y actitud crítica frente a las diferentes causas estructurales que estarían ocasionando la desigualdad educativa y los múltiples escenarios de conflictos en la educación. Este fenómeno provocaría que los docentes posean un escaso poder transformador, reproduciendo y acentuando las mismas adversidades que reportan con sus estudiantes y las mismas que habrían incidido a que estos últimos hayan sido excluidos del sistema escolar tradicional. Situación que induce a que los estudiantes sigan sufriendo en su vida adulta, las consecuencias de la desigualdad educativa y la privación escolar

Con todo lo anterior, si bien no es intención de ésta investigación dar respuesta a la decena de preguntas que se van generando, cabe plantear las siguientes interrogantes:

i) Si a nivel macro y meso, se reconoce que la formación brindada en la EPJA tiene como propósito que los estudiantes adquieran habilidades sociales bajo la premisa de que nivelarán sus estudios para integrarse social y económicamente al país: ¿qué se considera como un proceso educativo exitoso en ésta materia? y ¿cuáles son los crite-

rios que se utilizan para conocer el nivel de éxito que tienen los programas de regularización de estudios?

ii) Tomando en cuenta la negativa imagen preconcebida que a nivel social, estatal y escolar existe sobre los estudiantes potenciales y adscritos a la EPJA: ¿qué modelo educativo se necesita fortalecer para socializar a una población que preconcebidamente es tipificada como vulnerable, diversa y disfuncional?

iii) A nivel de micro, si los educadores invisibilizan algunos de los problemas y adversidades que experimentan con los estudiantes: ¿qué tipo de formación necesitan y requieren los docentes de EPJA para sobrellevar las distintas adversidades que podrían experimentar con los estudiantes? y ¿qué claridad tienen los educadores y qué les demanda a estos, formar a una población estudiantil diversa en aspectos y necesidades?

Las respuestas a estas interrogantes pese a quedar pendientes, resultan un aporte esencial para el estudio de la EPJA en Chile, ya que no sólo entregan antecedentes que evidencian el quehacer docente en esta área, sino que también, contribuyen a que sean los mismos docentes los encargados de interrogarse acerca de su propia función y rol en la educación. Lo anterior, con la intención que, cada vez más, la figura docente desarrolle una reflexión crítica orientada hacia la transformación social.

## 5.1.- Referencias

- Barila, M., y Cuevas, V. (2007). El docente y las situaciones conflictivas en una escuela nocturna de nivel medio. *Praxis Educativa* (11), 38-47.
- Bourdieu, P., y Passeron, J.-C. (1996). *La reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Barcelona: Editorial Laia.
- Bourdieu, P., y Passeron, J.-C. (2009). *Los herederos: los estudiantes y la cultura*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Bowles, S., y Gintis, H. (1985). *La instrucción escolar en la América Capitalista*. Madrid: Siglo XXI.
- Brusilovsky, S., Cabrera, M., y Kloberdanz, C. (2010). Contención: una función asignada a las escuelas para adultos. *Revista Interamericana de Estudios de Adultos* (1), 24-39.
- Castillo, J. (2012). *Sociología de la educación*. Tlalnepantla, Estado de México: Red Tercer Milenio.
- Castillo, J., y Cabezas, G. (2010). Caracterización de jóvenes primera generación en educación superior: nuevas trayectorias hacia la equidad educativa. *Calidad en la Educación* (32), 43-76.
- CICRED. (1974). *La población de Chile*. Recuperado de <http://www.cicred.org/Eng/Publications/pdf/c-c8.pdf>
- Enguita, M. (1990). *La cara oculta de la escuela: educación y trabajo en el capitalismo*. Madrid: Siglo XXI.
- Enguita, M. (1999). El marxismo y la educación: un balance. En M. Enguita (Ed.), *Sociología de la educación*, (págs. 33-42). Barcelona: Editorial Ariel.
- Espinoza, O., Castillo, D., y González, L.



- (2013). *Perfiles de estudiantes de las modalidades de educación de adultos: percepciones y valoraciones*. Santiago: Documento de trabajo, Centro de Investigación en Educación Universidad UCINF - Programa Interdisciplinario de Investigación en Educación.
- Giroux, H. (1983). Teorías de la reproducción y la resistencia en la nueva sociología de la educación: un análisis crítico. *Harvard education review* (3).
- González, A. (2003). Los paradigmas de investigación en ciencias sociales. *Islas*, 45(138), 125-135.
- Guber, R. (2011). *La etnografía: método, campo y reflexividad*. Buenos Aires: Siglo XXI editores.
- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2006). *Metodología de la investigación*. México, D. F: Mc Graw Hill.
- INE. (2013). *Síntesis de resultados Censo 2012*. (Síntesis), Santiago.
- Infante, M. (2010). Desafíos a la labor docente: inclusión educativa. *Estudios Pedagógicos*, XXVI (1), 287-297.
- MINEDUC. (2007). *Un nuevo marco curricular para la renovación de la educación de personas jóvenes y adultas*. Santiago: Centros de Estudios MINEDUC.
- MINEDUC. (2012). *Construyendo un perfil del docente de educación para personas jóvenes y adultas*. Santiago: Línea de apoyo a la docencia, Coordinación nacional de normalización de estudios, MINEDUC.
- MINEDUC. (2013). *Serie de evidencia: medición de la deserción escolar en Chile*. Santiago: Centro de Estudios MINE-DUC.
- MINEDUC. (2014). *Estadísticas de la Educación 2013*. Santiago: Centro de Estudios MINEDUC.
- Muñoz, P. (2013). Opinión de los profesores de educación de adultos respecto de la formación entregada por la universidad para atender a estudiantes que son jóvenes infractores de ley. *Resultados de investigación finalizada: proyecto EDUI 03-1011 de la Dirección General de Investigación, UPLA*. Santiago: XXI Congreso Latinoamericano de Sociología ALAS Chile.
- Osorio, J. (2013). Desafíos docentes en la educación de jóvenes y adultos en Chile: hacia una agenda de conversaciones para el diseño e implementación de nuevas políticas públicas. *Revista Temas de Educación*. (19), 57-65.
- Padua, J. (2010). *Técnicas de investigación aplicadas a las ciencias sociales*. México, D. F: Fondo de cultura económica.
- Pérez, G. (2004). *Investigación cualitativa: retos e interrogantes. I. Métodos*. Madrid: La muralla.
- Ramírez, N. (19 de Junio de 2013). Reveladora cifra: uno de cada cinco adultos en Chile no terminó la enseñanza básica. *EMOL*.
- Rodríguez, G., Gil, J., y García, E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Román, M. (2009). El fracaso escolar de los jóvenes en la enseñanza media. ¿Quiénes y por qué abandonan definitivamente

te el liceo en Chile? *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficiencia y Cambio en Educación*, 7(4), 95-118.

Schütz, A. (1993). *La construcción significativa del mundo social*. Barcelona: Paidós.

Sepúlveda, L., y Opazo, C. (2009). Deserción escolar en Chile: ¿volver la mirada hacia el sistema escolar? *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficiencia y Cambio en Educación*, 7(4), 120-135.