



UNIVERSIDAD CATÓLICA
SILVA HENRÍQUEZ

Facultad de Ciencias Sociales, Jurídicas y Económicas
Escuela de Sociología

**EL SENTIDO QUE COBRA LA EDUCACIÓN DE ADULTOS PARA LOS
DOCENTES Y SUS IMPLICANCIAS EN EL PROCESO EDUCATIVO**
Etnografía Sobre el Caso de un Centro de Educación Integral de Adultos de Santiago

SEMINARIO PARA OPTAR AL GRADO DE
LICENCIADO EN SOCIOLOGÍA Y AL
TÍTULO DE SOCIOLOGO

AUTOR
MICHAEL ANDRÉS JIMÉNEZ LEPE.

PROFESORA GUÍA
CARMEN SEPÚLVEDA PARRA.

SANTIAGO, CHILE
2014

AUTORIZACIÓN PARA FINES ACADÉMICOS

Se autoriza la reproducción total y parcial de este documento con fines académicos, por cualquier medio o procedimiento, incluyendo la cita bibliográfica que acredite el trabajo y a su autor.

20 de Diciembre del 2014.

A handwritten signature in black ink, appearing to be 'Michael Jimenez Lepe', written over a horizontal line.

FIRMA

michael.jimenez.lepe1@gmail.com

E-MAIL

DEDICATORIA

Dedico esta investigación principalmente a mis padres, quienes desde un principio, siempre me han brindado el apoyo necesario para sobrellevar todo lo que me he propuesto en la vida. Sin ellos, no sería lo que soy como persona. Sus experiencias de vida y su cariño incondicional, han generado en mi persona, valores que de ningún otro modo pude haber obtenido. Espero tenerlos conmigo siempre.

A mis hermanos que, con un ¿cómo te ha ido?, ¿cómo vas en los estudios? o un ¿te ha ido bien?, siempre han hecho sentir el apoyo necesario para sentir el orgullo que en ellos genera el hecho de ser el primero de cuatro hermano en llegar a la universidad.

Dedico también esta investigación, a todas las personas que estuvieron en los buenos y malos momentos en estos cinco años de preparación sociológica; a pesar de que algunos ya no estén cerca, es imposible no tenerlos en cuenta. Siempre he sentido un apoyo incondicional de las amistades, en especial de Isaac y Manuel, quienes en estos 5 años fueron una pieza clave que me permitió crecer no sólo como sociólogo, sino que como persona.

Finalmente, puede sonar egocéntrico pero, me dedico esta investigación. Como único investigador de este trabajo, agradezco las conversaciones y cuestionamientos personales con mi yo interno, los que además de interrogarse cada cosa, ofrecían una alternativa a cada eventualidad.

Si olvido alguna persona o simplemente alguien cree que no lo nombre, perdón.

Como diría un grande del Rock Latinoamericano: ¡Gracias...Totales!

AGRADECIMIENTOS

Se agradece primero que nada, a la Escuela de Sociología de la Universidad Católica Silva Henríquez y a sus profesores, la formación entregada en 5 años de preparación, las que llena de obstáculos, tristezas y alegrías, han permitido generar en mi persona, una nueva forma de ver el mundo y las distintas realidades que en él se encuentran. En este espacio, se reconoce consigo la contribución que la profesora Carmen Sepúlveda tuvo en la gestación de este trabajo investigativo, sin sus críticas y sugerencias, hubiese sido imposible sacar adelante un trabajo de este tipo.

Se agradece profundamente al Centro de Educación Integral de Adultos estudiado a través de sus directivos y profesores, el apoyo y la cooperación que prestaron para obtener los diferentes registros que la investigación requería. Sin duda alguna, siempre fueron muy amables con mi persona.

Por último, se agradece fraternalmente al Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación, a sus distintos investigadores y en especial a Cristian Gajardo, por el apoyo recibido en las distintas fases de la investigación. Este último, fue pieza clave para adentrarse en el establecimiento estudiado, gracias a su ayuda, la investigación se pudo llevar a cabo en su totalidad.

INDICE

| | |
|---|------------|
| CAPITULO I: FORMULACIÓN DEL PROBLEMA A INVESTIGAR..... | 7 |
| INTRODUCCIÓN AL PROBLEMA | 8 |
| ANTECEDENTES..... | 10 |
| ESTADO DEL ARTE..... | 13 |
| PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN..... | 21 |
| PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN | 23 |
| JUSTIFICACIÓN..... | 23 |
| OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN | 25 |
| DELIMITACIONES | 25 |
| LIMITACIONES | 27 |
| | |
| CAPITULO II: MARCO TEÓRICO | 29 |
| LA ESCUELA..... | 30 |
| ASPECTOS CURRICULARES Y CURRÍCULO OCULTO..... | 39 |
| EL DOCENTE Y LA CONSTRUCCIÓN DE SU MUNDO SOCIAL | 46 |
| CONCEPCIONES GENERATIVAS DE LA REALIDAD..... | 49 |
| | |
| CAPITULO III: MARCO METODOLÓGICO DE LA INVESTIGACIÓN | 59 |
| FUNDAMENTOS DEL DISEÑO DE INVESTIGACIÓN | 60 |
| TEMAS GENERADORES | 65 |
| ESCENARIO DE INVESTIGACIÓN..... | 66 |
| SELECCIÓN DE INFORMANTES | 68 |
| TÉCNICAS DE RECOGIDA DE DATOS | 69 |
| ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN..... | 72 |
| CRITERIOS CIENTIFICOS Y ETICOS DE INVESTIGACIÓN | 74 |
| | |
| CAPITULO IV EL TEXTO ETNOGRÁFICO..... | 77 |
| ENTRADA AL CAMPO | 78 |
| ANALISIS DESCRIPTIVO | 88 |
| ANÁLISIS TEÓRICO | 124 |
| CONCLUSIONES | 141 |
| | |
| BIBLIOGRAFÍA..... | 150 |
| | |
| ANEXOS..... | 155 |

RESUMEN

La educación de adultos en Chile, con el tiempo ha sufrido innumerables transformaciones. En este contexto, el rejuvenecimiento de la población estudiantil, las diferentes necesidades e intereses de ésta, la contención psicosocial que demanda el alumnado y las los prejuicios que estigmatizan a una población que ha sufrido de la exclusión educativa del sistema escolar, presentan un gran desafío para la labor docente en esta área. Frente a esto, la investigación tiene como propósitos comprender el sentido que los educadores tienen de la educación de adultos y las implicancias que este hecho podría tener sobre el proceso de regularización de estudios que se lleva a cabo en Centro de Educación de Adultos de Santiago.

La investigación procura ser, una fuente de evidencias que refleje la realidad docente de un escuela para adultos, dando cuenta de los desafíos que éstos enfrentan cotidianamente; extender el conocimiento de las experiencias y las significaciones, contribuyendo así a la formación de futuros docentes en esta área; y, presentar las fortalezas y limitantes de realizar una investigación etnográfica en un establecimiento escolar de adultos.

Para la ejecución metodológica de la investigación, se utiliza un paradigma interpretativo llevado a cabo a través de una metodología cualitativa. En lo particular, se presenta como una etnografía con alcance descriptivo, cuyas técnicas de recogida de datos son principalmente la observación y la entrevista. El escenario de investigación corresponde a un Centro de Educación Integral de Adultos de la ciudad de Santiago, en donde los principales informantes son el grupo de profesores del mismo establecimiento. El trabajo de campo se realiza durante 7 meses, donde sólo en los últimos 3 meses se pudo registrar la información. Los diferentes registros son analizados mediante la secuencia de investigación de Spradley.

A partir de lo investigado, se vislumbra que el sentido que los educadores tienen de la educación de adultos, tiene estrecha relación con una serie de elementos objetivos y subjetivos del mundo social en la que éstos se encuentran inmersos. Entre estos elementos, se identifica las percepciones que los educadores tienen de la educación, la función que éstos le atribuyen, la imagen que socialmente construyen de los alumnos y, los problemas y dificultades que afrontan con éstos, los que componen el sentido

amplio de la educación. Lo que además, desde una perspectiva crítica, llega a plantear nuevas interrogantes acerca del rol que cumplen los docentes en una educación que se presenta como una nueva oportunidad para aquellos que la han escindido, pero que sin embargo, posee serios matices que estigmatizan a la población que regularmente asiste a ella.

CAPITULO I
FORMULACIÓN DEL PROBLEMA A INVESTIGAR

INTRODUCCIÓN AL PROBLEMA

En las últimas décadas, la educación en Chile ha sido uno de los ejes centrales en lo que a discusiones se trata. En este contexto, la educación ha sido asociada al desarrollo, el progreso, el capital humano, la movilidad social y la calidad de vida de las personas, de modo que, desde el siglo XIX hasta hoy, su discusión ha promovido decenas de políticas públicas conforme a las transformaciones que ésta requiere con el tiempo.

En Chile, el acceso a la educación elemental hoy es un derecho garantizado por la constitución y ratificado por la Ley 20.370 de educación, vigente desde el año 2009. En lo formal la educación elemental tiene una duración de doce años, ya sea en establecimientos de dependencia municipal, particular subvencionada o particular pagada; aun cuando actualmente se esté promoviendo, por parte del gobierno de la Nueva Mayoría, un cambio administrativo con la nueva Reforma Educacional.

Hoy en día, la alta valoración a la educación y el acceso garantizado a ésta, hacen que cada año sean miles los niños que ingresen al sistema escolar chileno. Según las últimas cifras entregadas por el Ministerio de Educación, en el año 2013 la matrícula total de estudiantes de educación básica y media fue de 3.537.087 alumnos, que distribuidos en diferentes niveles y dependencia, se traduce en una cobertura educativa del orden del 98% (Ministerio de Educación, 2014). Sin embargo, esta realidad difiere considerablemente con lo acontecido a principios del siglo XX en Chile, donde el índice de analfabetos en 1930 era de alrededor del 44% (Committee for International Cooperation in National Research in Demography, 1974).

El analfabetismo, a pesar de ser un problema que se ha ido remediando con distintas estrategias durante el tiempo, aún sigue persistiendo en la sociedad chilena, aunque en menor medida si se compara con décadas anteriores. Situación que queda demostrada con el último CENSO de población (2012), donde se aprecia que la población analfabeta ha decrecido a un 2,24% (Instituto Nacional de Estadística, 2013), siendo la deserción y el abandono escolar, uno de los fenómenos que incide a que aún existan estas cifras.

Asimismo, según las últimas cifras entregadas por el Ministerio de Educación, en el año 2011 la tasa de deserción –proceso constante o interrumpido de desvinculación

temporal o definitiva de la escuela– del sistema regular de enseñanza fue de un 3%, mientras que del abandono escolar –estudiantes que estando matriculados en algún nivel de enseñanza, se retiran durante el año académico– fue de un 2,1% (MINEDUC, 2013). Ahora, si bien éstos datos pareciesen ser diminutos, la deserción y el abandono escolar actualmente representan una de las problemáticas más duras que enfrenta el sistema escolar chileno, no sólo por los múltiples factores que la originan, sino que por la discusión que se genera en torno ésta y las medidas de solución que se emplean (Román, 2009); donde generalmente se individualiza el problema en los alumnos y no en el sistema escolar.

Haciendo hincapié a los problemas que se asocian al abandono y la deserción escolar, los estudios contemporáneos han resuelto que éstos responden a factores exógenos y endógenos a la escuela, pese a que comúnmente su discusión individualiza su tratamiento, invisibilizando a su vez, los mecanismos de exclusión que posee el sistema escolar frente a aquellos individuos que no logran adaptarse a las reglas que éste impone (Román, 2009; Sepúlveda y Opazo, 2009; Espinoza, Castillo, y González, 2013).

De esta manera, la escasa voluntad de discusión frente a los factores endógenos que propician la deserción y el abandono escolar, deja entrever la escasa institucionalidad y voluntad política que proteja los derechos de niños, adolescentes y jóvenes ante mecanismos excluyentes como la vía más sencilla para hacer frente a los problemas de un modelo desigual (Barila y Cuevas, 2007). Lo anterior, debido a que, los inconvenientes heredados del fracaso, abandono y deserción escolar, permiten que aquellos individuos carentes de una educación mínima, sufran la exclusión principalmente del mercado laboral y de una sociedad, que cada vez más, legitima la acción que produce y reproduce la educación (Espinoza, et al., 2013).

Es a partir de la problemática anterior que, la educación de adultos desde finales del siglo XIX ha simbolizado ser una de las mejores estrategias para hacer frente al problema que genera el analfabetismo no sólo en Chile, sino que en diferentes países y regiones del mundo. Lo anterior, aun cuando la educación de adultos –actualmente en Chile– pareciese representar más bien una estrategia empleada para subsanar los diferentes problemas que aquejan a la población no escolarizada del país y su rápido ingreso al mundo laboral, olvidándose de este modo, de aquel modelo de educación

permanente que alguna vez se pensó (Osorio, 2013). Siendo esto último, un problema no menor si es que se toma en cuenta que en Chile, según lo publicado por el Ministerio de Educación ya en el año 2007 en el nuevo marco curricular para la renovación de la EPJA y, actualmente confirmado en el año 2013 –en diferentes medios de comunicación– por la Corporación *CreceChile*, 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 son muchos los estudios que han puesto su mirada en los problemas estructurales que afectan a la educación de adultos en Chile, aun es escasa la importancia que se ha conferido a esta área, que por lo demás, ha sido relegada a un segundo plano en el acontecer nacional producto de los prejuicios y estigmas que se presentan. Al respecto, su focalización ha estado centrada en los problemas y desafíos que enfrentan los estudiantes, el rejuvenecimiento de la población estudiantil, la condición de vulnerabilidad y la contención psicosocial que éstos requieren (Barila y Cuevas, 2007; Espinoza, et al., 2013). Situación que además, deja en evidencia los escasos estudios –por lo menos en Chile– que con respecto a la educación de adultos, expresen la perspectiva docente y la incidencia que estos tienen en este tipo de educación de segunda oportunidad, conocida también como normalización de estudios.

ANTECEDENTES

Hablar de los orígenes de la educación de adultos en Latinoamérica, resulta ser un tema que por su complejidad, aún sigue siendo impreciso (Rodríguez L. M., 2009). Y es que, los primeros indicios de educación brindada a personas adultas en el continente latinoamericano se remontan a la época de la Colonia, con la instrucción de los primeros ilustrados de aquella época y, la instrucción transmitida a miles de aborígenes y mestizos para ejercer la esclavitud y el trabajo forzado en el continente. Sin embargo, en lo formal y pese a lo diverso de cada contexto, se dice que la educación de adultos “(...) *nace como preocupación a la par del de los primeros sistemas escolares modernos*” (Rodríguez L. M., 2009, pág. 66), los que surgieron –en su mayoría– con la creación de los primeros Estados-Nación (Tedesco, 2012).

Si bien fueron diversas las organizaciones políticas, religiosas y sindicales que se preocuparon por el problema educacional que vivían algunos adultos en el siglo XIX, la precariedad de los procesos de inclusión en Latinoamérica, llevaron a que el proyecto socializador de la escuela –en un comienzo– sólo fuera asumido por sectores ilustrados de la clase dominante de aquella época (Tedesco, 2012). Con ello, no es hasta principios del siglo XX que, los diferentes Estados-Nación dan real importancia al analfabetismo que se experimentaba, situación que influenciaría las primeras medidas de formalización de la escuela común en diferentes lugares del continente (Rodríguez L. M., 2009).

De esta manera, posterior a la institucionalización y desarrollo que tuvo la educación a partir del siglo XX en Latinoamérica, Rodríguez (2009) señala que fueron principalmente los periodos de post-segunda guerra mundial entre el '40 y el '50, las visiones de desarrollo y educación popular en los años '60 y '70, y la influencia del sistema neoliberal en los años '80 y '90, los que mayor influencia tuvieron respecto a los cambios estructurales que tuvo la educación de adultos en el continente y, sus políticas regionales y locales de desarrollo educativo.

En Chile, en cambio, a finales del siglo XIX las primeras escuelas para adultos, fueron impulsadas por sindicatos, iglesias, movimientos populares, privados y agrupaciones feministas. Éstas tenían como propósito principal, alfabetizar a los adultos que habían escindido de la educación en su niñez, presentándose también como lugares de perfeccionamiento laboral (Ramírez H. , 2013). Sin embargo, a mediados del siglo XX, la tarea que asumía la educación de adultos toma un camino totalmente diferente, promoviendo principalmente la eliminación de los altos índices de analfabetismo que requerían los procesos modernizadores del país (Acuña, et al., 1990; Ramírez, 2013).

Desde el comienzo de la institucionalización de la educación de adultos en Chile hasta hoy, han sido muchos los cambios que se han evidenciado en su proceso continuo de modernización. Con el tiempo, no tan sólo se ha alterado la función que ha manifestado tener la educación de adultos, sino que también, el rol del profesor con los estudiantes, y la misma población estudiantil, que con nuevas necesidades y problemas, han conducido a nuevos desafíos en esta materia.

Hoy en día, la educación de adultos no ajena a los cambios socio-estructurales que vive Chile, pareciese evidenciar un nuevo cambio de paradigma. La caída constante en los índices de analfabetismo y los problemas del modelo educacional actual, entre ellos, el abandono y la deserción escolar, han transformado la educación de adultos en una iniciativa asumida bajo el nombre de normalización de estudios (Espinoza, et al., 2013).

Esta normalización de estudios, si bien ha generado más de una discusión por su terminología a veces considerada ofensiva, según el Ministerio de Educación se basa principalmente en la regularización escolar que debiese tener todo ciudadano adulto. En este contexto, la normalización de estudios se estructura a partir de contenidos y objetivos curriculares generales que, desde tres perspectivas buscan: i) una formación general, procurando proporcionar una base común de aprendizajes que permitan el crecimiento y desarrollo personal del estudiante y al ejercicio pleno de la ciudadanía; ii) una formación diferenciada, que apunta a satisfacer intereses, aptitudes y disposiciones vocacionales que los estudiantes esperan; y iii) una formación instrumental, que permite generar habilidades para el desarrollo adecuado en la vida adulta (MINEDUC, 2004).

Esto último cobra relevancia no tan sólo en el plano nacional del contexto chileno, sino que también, en el plano regional que vive Latinoamérica. Al respecto, la *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization* (UNESCO) entiende que, mediante una educación accesible a todos y a todas, se eliminarán varias de las desigualdades que aún persisten en el mundo actual, siendo la educación de adultos aquella modalidad educativa que promueva la formación de ciudadanos en cuanto a temas ético-valóricos y funcionales al mundo del trabajo (Ríos, 2006); siendo estos dos últimos puntos, los elementos principales cuando se piensa en normalizar educativamente a los adultos.

Sólo en las dos últimas décadas, cinco han sido los hitos principales que han influenciado la política internacional en educación de adultos. Entre estas, se destaca la conferencia mundial de Jomtiem en 1990, el informe de la comisión Delors en 1996, la conferencia internacional de educación de adultos (CONFITEA) V de Hamburgo en 1997, el foro mundial sobre educación en Dakar en el 2000 y CONFITEA VI de Belém do Pará en el 2009 (UNESCO, 2013). De ésta última, es de mencionar que, fue aquella conferencia donde se empezó a utilizar una nueva terminología para designar a la

educación de adultos, la cual paso a llamarse, de modo integral, educación de personas jóvenes y adultas (EPJA); termino que también será utilizado en la presente investigación.

De los hitos recién mencionados, se rescata que, la EPJA demanda la satisfacción de necesidades básicas de educación, poniendo énfasis en el aprendizaje que debe existir para toda la vida como un derecho humano básico garantizado, siendo este tipo de educación, una modalidad que permita configurar la identidad y el significado social de la vida. Asimismo, se destaca una nueva comprensión acerca de la función que la EPJA cumple hoy en día, siendo ésta, percibida no sólo como un mecanismo de aprendizaje constante, sino que también, de transformación económica, política y cultural de las personas, comunidades y sociedades en el siglo XXI; planteándose en Latinoamérica como respuesta a la situación de pobreza y exclusión que se vive (UNESCO, 2013).

ESTADO DEL ARTE

Desde hace mucho tiempo, se ha puesto de manifiesto la importancia que tiene la educación de adultos desde organismos internacionales como la UNESCO. Sin embargo, en Chile –en el último tiempo– las investigaciones y estudios al respecto pareciesen estar centradas principalmente en conocer la situación y caracterización de los estudiantes, el rol que debiesen cumplir los docentes en esta área y la desvalorización que se percibe de esta modalidad educativa frente a las demás formas de educación.

Al respecto, a continuación se revisarán aquellos estudios e investigaciones más actuales que se han podido hallar sobre la EPJA en Chile, siendo éstos, la evidencia recopilada a través de la lectura contemporánea del tema.

Perfiles Estudiantiles

El perfil de los alumnos de EPJA en Chile no suele ser homogéneo en sus diferentes modalidades, sino que éste varía dependiendo de las necesidades educativas y

personales de la población beneficiaria. Es así que, en las modalidades regulares de educación de adultos, los alumnos se caracterizan por encontrarse en un rango de edad que fluctúa entre los 18 y 70 años aproximadamente. No obstante, pese a la dispersión etaria, es mayoritariamente la población joven la que asiste a esta modalidad, evidenciando el cambio etario y generacional que ha experimentado la educación de adultos desde finales del siglo XX (Osorio, 2013; Espinoza, et al., 2013).

En cambio, en las modalidades flexibles en educación de adultos, los alumnos se caracterizan por mantener un perfil tradicional, es decir, es una modalidad que atiende a una población adulta que por sus condiciones de existencia, se encuentran –en su mayoría– insertos al mundo laboral y familiar (Espinoza, et al., 2013). Siendo estos dos últimos elementos, responsabilidades que limitan el tiempo dedicado a la educación, que por lo general, asienten en la necesidad de que su regularización de estudios sea de manera flexible en horarios, días y lugares.

Si bien existen elementos heterogéneos en el perfil de los alumnos en la educación de adultos en general, también existen elementos comunes que se dice caracterizar a esta población estudiantil. Al respecto, diferentes informes y estudios señalan que, entre los elementos que caracterizan a esta población, se halla: la condición de vulnerabilidad económica y social, los conflictos con la figura de autoridad, los múltiples fracasos escolares, el abandono temprano del sistema escolar, la maternidad/paternidad adolescente, el consumo de drogas y alcohol, etc., (Brusilovsky, et al., 2010; MINEDUC, 2012; Espinoza, et al., 2013). Sin embargo, pese a que estos elementos no son aspectos generalizados entre la población que asiste a las distintas modalidades de EPJA, sí son elementos que permiten identificar cuestiones estructurales de vulnerabilidad y desigualdad social que estarían afectando a estos individuos. Siendo además, elementos que estigmatizarían a esta población, principalmente por las atribuciones negativas que se le asocian a las condiciones de existencia que éstos presentan.

Estos problemas propios del origen social y la vulnerabilidad no tan sólo influirían en términos de patrimonio económico y cultural, sino que también, en cómo percibe y valora la educación. En este sentido, según señala P. Muñoz (2013), el origen social brinda “(...) herramientas intelectuales, modelos culturales o recursos económicos que generan una influencia determinante en el paso por la educación” (pág. 4), que para

el caso de alumnos provenientes de sectores vulnerables, puede afectar las valoraciones y significaciones que éstos otorgan a sus estudios (MINEDUC, 2012; Muñoz, 2013).

Es justamente de la condición de vulnerabilidad que viven –en su mayoría– los alumnos de EPJA que, la deserción o abandono escolar, afloran como el principal resultado que inciden en el alejamiento de la educación tradicional. Situación que, además de mantenerlos alejados de la educación formal, estaría afectando a su inserción e integración al mundo social y económico (Espinoza, et al., 2013).

Acerca de cómo incide el aspecto económico en la deserción escolar, el Ministerio de Educación informa que las cifras en el año 2011 expresan una gran diferencia al cruzar la tasa de deserción y la variable “quintil de ingreso”. Ejemplo de ello, es que en éste mismo año, del primer al tercer quintil (de menor ingreso) la tasa de deserción escolar fluctuó entre un 11% y 12%, mientras que en el quinto quintil (mayor ingreso) la tasa de deserción escolar no superó el 1,6% (MINEDUC, 2013); demostrando la incidencia que tiene la condición económica en la permanencia educativa de cada sujeto.

Asimismo, estudios que toman en consideración los aspectos cualitativos y cuantitativos de la deserción y abandono escolar en Chile, señalan que las características de estos fenómenos actualmente son multi-causales, por lo que en comparación con lo que aconteció en el siglo XX, hoy en día dichos fenómenos requieren una mayor focalización y especificidad en su tratamiento (Sepúlveda y Opazo, 2009; Román, 2009). De manera que, deserción y abandono escolar, encontrarían su raíz en condiciones y elementos endógenos y exógenos al propio sistema escolar. Pese a ello, existe una discusión al respecto, ya que las medidas que suelen adoptar los establecimientos educacionales para afrontar dicha situación, por lo general, estarían enfocadas individualizar los problemas en los alumnos, obviando la injerencia que tendrían las mismas políticas educativas en la deserción y el abandono escolar de los alumnos (Román, 2009).

Rejuvenecimiento de la Población Estudiantil

Retomando lo referido al cambio etario que ha experimentado la educación de adultos, estudios recientes en Chile han evidenciado el sostenido rejuvenecimiento que ha

tenido la población estudiantil, situación que se refuerza aún más con la entrada de adolescentes a este tipo de educación (MINEDUC, 2012; Osorio, 2013; Espinoza, et al., 2013). Esto último, ha hecho que, desde hace un par de años, las publicaciones e investigaciones sobre el tema en Chile, adopten la misma terminología acogida por organismos internacionales, pasando de llamarse educación de adultos a educación para jóvenes y adultos; situación que reflejaría el cambio generacional que se avista.

No obstante a lo anterior, el progresivo aumento de jóvenes en la educación de adultos, no es un fenómeno particular al contexto chileno. Investigaciones en Argentina también revelan que al igual que en Chile, la educación de adultos ha experimentado un rejuvenecimiento sostenido de su población estudiantil en las últimas décadas, lo que ha generado nuevos desafíos para la figura docente dado a los problemas que este fenómeno ha provocado (Barila y Cuevas, 2007).

Las diferencias generacionales y etarias entre estudiantes, si bien son valoradas como experiencias enriquecedoras entre éstos, también reportan aspectos negativos y vertiginosos dentro y fuera del aula (Espinoza, et al., 2013). Las distintas motivaciones, intereses, necesidades y condiciones que presenta el alumnado dada su edad, habitualmente generan conflictos entre éstos, por lo que el docente como figura de autoridad debe hacerse presente en la mayoría de los casos (Barila y Cuevas, 2007; Espinoza, et al., 2013). Frente a dichos problemas, la distribución de cursos y/o niveles homogéneos etaria y socialmente, se ha planteado como la mejor estrategia para afrontar dichos desafíos (Espinoza, et al., 2013), aun cuando ésta estrategia no se reporta de modo masificado en la literatura revisada.

De este modo, el rejuvenecimiento de la población estudiantil llega a plantear nuevos desafíos y retos para una educación que, como herramienta de inclusión social debe saber adaptarse al medio en el cual se desarrolla; que por lo general, suele presentarse y caracterizarse como vulnerable. Y es que, el rejuvenecimiento escolar no tan sólo se presenta como una condición etaria, sino que como un elemento sociocultural que depende de las múltiples realidades que cada estudiante experimenta, siendo el fracaso escolar, el denominador común que como resultado, dio pie a que los estudiantes abandonaran la educación tradicional. Realidad que además, permite identificar en la contención psicosocial, una de las principales tareas y funciones que debe adoptar el profesorado que trabaja establecimientos que brindan de EPJA.

Contención Docente

En las investigaciones en educación de adultos, el uso reiterado del término “contención” deja en evidencia una de las funciones principales que se le asignan al rol docente en este tipo de educación (Brusilovsky, Cabrera, y Kloberdanz, 2010; MINEDUC, 2012; Espinoza, et al., 2013). Entre dichos estudios, destacan los realizados por S. Brusilovsky, et al., (2010), quienes identifican la contención asistencial y la contención pedagógica como las principales en dicho proceso.

La primera, refiere a la implicancia que tienen en los y las profesoras, la preocupación a los problemas económicos, sociales, culturales y familiares de los alumnos, intentando generar dentro de la escuela un ambiente grato y un tanto paternalista en su actuar. En este contexto, la labor pedagógica y/o formación académica es relegada a un segundo plano, convirtiendo la escuela en un establecimiento de ayuda social productora de dependencia afectiva (Brusilovsky, et al., 2010). Con ello, en esta perspectiva se cree que, los objetivos pedagógicos en la educación de adultos se encuentran planteados de una manera más flexible que en la educación formal (Manninen, 2004).

La figura asistencialista se asocia a la perspectiva político-educativa que subyace bajo la concepción de “relaciones cordiales”, lo que implica “(...) *mantener a los estudiantes contentos (...), con circulación de conocimientos escasos (...), dando como resultado una práctica de privación educativa*” (Brusilovsky, et al., 2010, pág. 30). Según estos autores, los y las profesoras al centrarse en los aspectos individuales y obviando las condiciones que originan cualquier tipo de condición, poseen escaso poder transformador, convirtiéndose en meros reproductores de las condiciones estructurales de desigualdad.

La segunda, refiere a la necesidad que tienen los y las profesoras de generar sentimientos de pertenencia, autoestima y generación del carácter de los alumnos, principalmente a través de distintas estrategias que emplean según las necesidades pedagógicas e individuales de cada estudiante. El docente pone atención en el sujeto como individuo y al microambiente generado en la educación de adultos, obviando la

reflexión de las múltiples realidades sociales que forjan escenarios de conflictos en la educación (Brusilovsky, et al., 2010), mismas que conducen a situaciones de fracaso, abandono y deserción escolar.

Aun así, existe un denominador común para cada tipo contención utilizada. Y es que, para ambos casos, los docentes obviarían las condiciones que originan cualquier tipo de desigualdad, invisibilizando la reflexión sobre estas y disminuyendo su capacidad crítica para afrontarlas. Al hacerse patente esta situación, la contención tendría un efecto adverso en los estudiantes, ya que ambas reproducirían las condiciones estructurales de vulnerabilidad, acentuando aquellas desigualdades educativas que, a su vez, provocarían nuevamente situaciones de fracaso, deserción y abandono escolar.

Desafíos en la Construcción de un Perfil Docente

Entre las problemáticas de vulnerabilidad que experimenta el estudiantado en EPJA, la diversidad etaria, la contención psicosocial, los procesos de abandono/deserción, los conflictos entre alumno-profesor y entre los propios alumnos, etc., según Osorio (2013) la educación de adultos se enmarca en una tipología de educación compensatoria, ofreciendo una serie de retos y desafíos para la labor y función docente.

Evidencias respecto a los problemas, fortalezas y limitantes que presentan los docentes en EPJA, han ambicionado crear un perfil de competencias necesarias para hoy en día. Al respecto, el Ministerio de Educación (2012) señala que, para ejercer la docencia en EPJA se deben dominar conocimientos teóricos y prácticos que, sean adecuados para atender a una población en constante cambio y con diversos intereses, necesidades y problemas; acentuando una vez más, la causa de los problemas en los estudiantes y no en el modelo de educación.

No obstante, la heterogeneidad estudiantil que presenta este tipo de educación, se contrapone a la homogeneidad que presenta el currículo que ofrece la educación superior en Chile a los futuros profesores. Currículo donde –generalmente– la escuela se proyecta como un espacio homogéneo, obviando la diversidad del sistema educativo actual y limitando la capacidad del docente a formarse tomando en cuenta la

multiplicidad de factores sociales y culturales que cada contexto presenta (Infante, 2010).

Al rol docente hoy en día se le asignan una serie de funciones sociales que muchas veces no se encuentran prescritas en su currículum como tal. A partir de lo anterior, nace la preocupación acerca de si el docente de EPJA resulta un facilitador en la formación académica, en habilidades sociales o en ambas. Esto, dado que, actualmente no existe un perfil docente que permita un pleno desarrollo en el medio actual (Manninen, 2004). De esta manera, queda de manifiesto la necesidad de que las universidades formadoras de nuevos profesionales de la educación, doten a los futuros profesores un currículum con nuevas orientaciones prácticas, ajustadas a las realidades presentes hoy en la EPJA en todo el país y al contexto próximo de cada estudiante (Infante, 2010; Muñoz, 2013).

Pese a lo anterior, algunas universidades de Chile, en el último tiempo, han empezado a implementar especializaciones para fortalecer los aprendizajes esperados para los y las profesoras en educación de adultos. De este modo, algunos de los posgrados que se ofrecen son:

- Diplomado en herramientas para la formación de adultos. Universidad Alberto Hurtado.
- Diplomado en educación de adultos. Universidad de Playa Ancha.
- Diplomado en educación de adultos, con mención en evaluación de aprendizajes de adultos y en la perspectiva del enfoque por competencias. Universidad de Santiago de Chile.
- Magister en educación de adultos y procesos formativos. Universidad de Playa Ancha.

Sin embargo, a pesar de los esfuerzos que se han llevado a cabo por fortalecer una educación a veces relegada, se cree que aún queda mucho por hacer en esta área. Esto, refleja la creencia que la educación de adultos no sólo necesita un cambio estructural de base, sino que también, una nueva perspectiva que la dignifique, dejando atrás aquellos prejuicios y estereotipos que la deprecian social y políticamente (Osorio, 2013).

Desvalorización de la Educación de adultos

Según Osorio (2013), en la actualidad la educación de adultos ha sufrido una involución en su concepto y en su práctica, siendo reducida a un mero mecanismo de normalización de estudios elementales, en desmedro de la educación permanente como alguna vez se pensó. De este modo –dice el autor–, la EPJA ha perdido valor en la sociedad tanto en definición y tratamiento, ésto, ya que, a pesar de plantearse como una de las mejores estrategias para superar el analfabetismo y la deserción escolar, sigue sufriendo la estigmatización y los prejuicios sociales que la mantienen ajena al contexto educativo nacional e internacional.

La instrumentalidad que se percibe en los estudiantes de EPJA a la formación recibida, ya sea como medio expedito para el acceso a mejores puestos y oportunidades laborales, y la percepción de invisibilidad que en ocasiones se avista de las autoridades políticas, resulta un hecho indesmentible para algunos críticos acerca de esta área. Al respecto –según Osorio (2013)–, las autoridades políticas son las que ven en este tipo de educación una mera herramienta de inclusión que resuelve los problemas heredados del abandono y deserción escolar de personas vulnerables, instrumentalizando los resultados sólo para mantener los índices educativos que se esperan de un país en vías de desarrollo, dejando entrever el poco interés político-social que se asocia al problema.

De este modo, la indiferencia que han demostrado las políticas estatales y el aun escaso interés de estudio sobre la temática que envuelve a la EPJA en Chile, representa una gran desventaja para el desarrollo humano del país, ya que, esta modalidad de educación representa uno de los mecanismos básicos para que la sociedad desarrolle y potencie su capital humano. Y es que, por naturaleza la EPJA se ha presentado como una de las mejores alternativas para proyectar una educación permanente, principalmente dado al envejecimiento de la población chilena y el apresurado avance de los conocimientos, que se evidencian como un proceso rápido y constante.

Esta situación no sólo evidencia el atraso estructural que posee la EPJA para adaptarse a los requerimientos que hoy demanda una sociedad en constante cambio, sino que también a la imagen generalmente negativa con que se presenta esta educación ante la sociedad. Imagen que, suele presentarse como aquella opción educativa para aquellos sujetos que por diversos motivos, no lograron adaptarse al sistema escolar tradicional,

fracasaron en éste o simplemente no lograron mantenerse en él. Quizás por esa razón, el tratamiento político predominante hasta mediados del año 2014, donde se solía apelar a este tipo de educación como una “normalización” de estudios.

PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

En base a lo expuesto, se puede señalar que, la educación de adultos en Chile, a través del tiempo ha sufrido innumerables transformaciones funcionales a los cambios políticos, económicos y culturales que ha vivido la sociedad. Hoy, en comparación al siglo XIX, dichas transformaciones han influido directamente en la función que la educación de adultos ha adquirido y con ello, el rol que cumplen las y los profesores en ésta.

A la par de las transformaciones que la educación de adultos ha experimentado, su importancia hoy pareciese verse menos valorada, siendo tipificada generalmente como una mera estrategia expedita de certificación de estudios para el acceso al mercado laboral y, una herramienta subsanadora de problemas asociados al abandono y la deserción escolar.

Entre las investigaciones sobre EPJA examinadas, se ha puesto énfasis en el rejuvenecimiento que ha tenido la población estudiantil, en especial la que adscribe a la modalidad regular. Lo anterior, es explicado por los mecanismos de exclusión que hoy sopesarían en el sistema escolar ordinario, los que propiciarían el abandono temporal o definitivo de cientos de adolescentes y jóvenes en el país.

Es así que, con el rejuvenecimiento de la población estudiantil, las investigaciones revisadas han apuntado a los perfiles que actualmente poseen los estudiantes, los factores que propician su deserción en el sistema escolar regular y las motivaciones que hoy tienen los estudiantes adscritos a la educación de adultos para regularizar sus estudios. No obstante, la imagen que socialmente se construye de estos alumnos es un elemento a considerar, tomando en cuenta que, de sus condiciones de existencia se derivan muchas veces prejuicios y estigmas que no sólo influyen la visión que se tiene de esta educación, sino que también el sentido otorgado por los docentes.

De este modo, se vislumbra que la educación de adultos presenta diversos desafíos no sólo para los establecimientos que la imparten, sino que para los docentes que llevan a cabo la labor pedagógica. Esto, ya que, problemas como la diversidad etaria y generacional, las distintas necesidades, la deserción temprana del sistema escolar, la maternidad/paternidad adolescente, la vulnerabilidad del alumnado, etc., no sólo apremiaría la relación entre los mismos estudiantes, sino que también, la imagen que los docentes construyen de los alumnos que asisten principalmente a la modalidad regular de EPJA.

De esto último, la figura docente cobra especial relevancia, ya que de éstos depende el éxito o fracaso de los procesos de reintegración escolar que viven jóvenes y adultos en la educación de adultos. Y es que, si bien existen evidencias en torno a los problemas que generalmente afectan y experimentan los estudiantes que asisten a la modalidad regular de educación de adultos, poca evidencia se reporta acerca de cuál es la percepción que los educadores tienen de la educación de adultos, qué visión tienen del alumnado, cuáles son los principales problemas que afrontan en su relación con los éstos, de qué forma sobrellevan cualquier adversidad y las implicancias que tienen estos fenómenos en el proceso de regularización de estudios que se lleva a cabo.

Las respuestas a estas interrogantes están aún pendientes, siendo aportes significativos en la formación docente y en la creación de un perfil docente práctico que, enmarcado a la realidad cotidiana de lo que hoy sucede en la educación de adultos, permitiría dignificar aún más su labor y entender cómo se está llevando a cabo este proceso en un establecimiento educacional para adultos.

Por tanto, relegar la importancia de estudiar estos fenómenos, no tan sólo no aporta nada a la educación de adultos, sino que relega la discusión política y social asociada a una herramienta que favorece claramente al capital humano y la calidad de vida de los individuos que requieren regularizar sus estudios en el país. Dejando en evidencia también, la visión que existe hoy de este tipo de educación.

PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN

Bajo la problemática anterior, cabe preguntarse:

¿Cuál es el sentido que, los y las profesoras de un Centro de Educación Integral de Adultos (CEIA), le dan a la educación de adultos y qué implicancias tiene este hecho en el proceso de regularización de estudios?

JUSTIFICACIÓN

Al tratar aspectos como el sentido que asignan los y las profesoras de un CEIA sobre la educación de adultos y las implicancias que esto puede tener en el proceso de normalización de estudios; la investigación procura ser una fuente de evidencias que refleje la realidad docente de un establecimiento de educación de adultos seleccionado, dando cuenta de la visión que tiene el profesorado y las vivencias que experimenta con sus estudiantes en el cotidiano.

Existe la pretensión de que el trabajo que se realiza, indague la función que hoy está cumpliendo la educación de adultos, la visión que existe de la población que asiste a esta modalidad educativa y los problemas/dificultades que se están generando hoy en la relación profesor-alumno. Contribuyendo de esta manera, con información destinada a conocer cómo experimentan la educación de adultos los profesores de un contexto educativo en concreto, ofreciendo evidencias que permitan favorecer la formación y perfeccionamiento docentes en esta área.

De esta manera, la investigación aspira a tener un valor práctico e intrínseco en la labor docente en educación de adultos, ya que trata sobre sucesos y problemas que éstos vivencian cotidianamente, generando los conocimientos que permitan ampliar las destrezas, habilidades y prácticas si es que se lleva a cabo un trabajo crítico de éstas (Woods, 1987).

Teóricamente, la investigación aspira a contribuir al conocimiento teórico de las experiencias y significaciones en la teoría sociológica, como así también, aportar

evidencias actuales que contribuyan a la formación docente en educación de adultos no tan sólo en Chile, sino que en contextos similares.

La evidencia que se ha de obtener permitirá reflejar la realidad de una educación de adultos olvidada y poco estudiada. Desde la significación y experiencia docente, el testimonio de éstos últimos siempre será importante, ya que como señala Woods (1987) el docente representa un actor clave en la institución educativa, poseedor del conocimiento de la realidad escolar cotidiana, operando por lo general, como un observador participante de ésta.

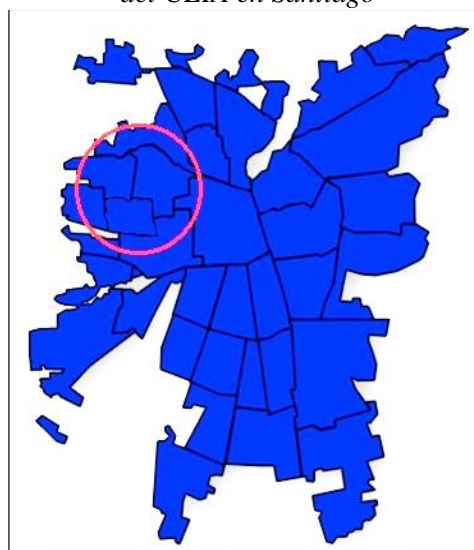
Metodológicamente, el presente estudio representa un aporte en el conocimiento propio de las investigaciones en educación, con énfasis en la educación de adultos. Frente a ésto, se presentan las fortalezas y limitantes resultantes al trabajar en una institución educativa con una investigación cualitativa, con un diseño de estudio empírico descriptivo y enmarcada en lo que se conoce como etnografía educativa.

Al proporcionar evidencias acerca de la forma de hacer investigación etnográfica en la escuela, la investigación da cuenta de un aporte metodológico, dada las implicancias y limitantes que existen para ingresar a instituciones resguardadas celosamente por los individuos que la integran.

Por otro lado, la relevancia del estudio está dada por enfocarse en uno de los pocos establecimientos de educación de adultos que existe en el sector norponiente de la Región Metropolitana en Chile (*ver Ilustración 1*).

Disciplinariamente, la literatura revisada demuestra que aun cuando han sido muchos los esfuerzos por estudiar la educación de adultos, queda mucho por investigar acerca de los significados que los y las profesoras atribuyen a la educación de la cual son parte y la incidencia que puede tener este hecho en los procesos educativos que se llevan a cabo. El aporte que efectúa la sociología a la educación de adultos, deriva de la exposición

Ilustración 1: Ubicación aproximada del CEIA en Santiago



que esta disciplina presenta sobre la realidad existente en un Centro de Educación Integral de Adultos. Plasmando con ello, las problemáticas que hoy presenta la educación de adultos, sus prejuicios y estereotipos, como así también, la visión y experiencia de los profesores, un actor siempre fundamental en la educación.

Al dar cuenta de las realidades que está presentando la educación de adultos y los nuevos estudiantes de dicha modalidad, se provee de algunos principios empíricos para que los futuros docentes posean nociones claras de la vida cotidiana que depara la educación de adultos en contextos operativos concretos, siendo utilizadas como casos de estudio, contribuyendo así en su formación.

OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

Objetivo General

Comprender el sentido que, los y las profesoras de un CEIA, otorgan a la educación de adultos y las implicancias de este hecho en el proceso de normalización de estudios.

Objetivos Específicos

1. Identificar la definición y función que los educadores atribuyen a la educación de adultos.
2. Describir la visión que los educadores tienen de los estudiantes que asisten al CEIA.
3. Identificar los problemas y dificultades que los educadores suelen experimentar con los estudiantes del CEIA.
4. Identificar el modo cómo los educadores afrontan los problemas y dificultades que experimentan con los estudiantes.

DELIMITACIONES

Delimitación del conocimiento. La investigación etnográfica está destinada a conocer cómo se está llevando a cabo el proceso de normalización de estudios en un Centro de

Educación Integral de Adultos. Las evidencias son datos verbales y observables acerca de los significados que éstos otorgan a la educación de adultos y las implicancias de lo anterior en el proceso de normalización de estudios que se lleva a cabo en un establecimiento en particular.

Delimitación geográfica. La investigación es llevada a cabo en el sector norponiente de la ciudad de Santiago de Chile. En el lugar, se estudia un Centro de Educación Integral de Adultos, uno de los pocos establecimientos de educación de adultos en dicho sector.

Los datos son proporcionados principalmente por el grupo de profesores que componen el establecimiento investigado. No obstante, la investigación contempla a otros funcionarios del establecimiento que puedan entregar información como informantes claves en la investigación; director, jefe de Unidad Técnica Pedagógica (UTP) y coordinadores de personas.

Espacios como salas de clase, patios de recreo, sala de profesores, pasillos de establecimiento representan lugares donde se llevará a cabo la recogida de datos a través del empleo de las técnicas de información consignadas. No obstante, cualquier lugar del establecimiento –al cual se permita el acceso al investigador– es propicio para llevar a cabo la recogida de datos.

Los datos recabados en la investigación etnográfica no tienen la intención de generalizar sus resultados al resto de establecimientos de educación de adultos que existan en la región o en el país, por lo que sólo tendrán validez para el establecimiento involucrado en la investigación.

Delimitación temporal. En su proceso completo –de inicio a fin–, la investigación se realiza en 8 meses de duración, entre Marzo y Octubre del año 2014; no obstante, ésta puede sufrir modificaciones o traspiés en su desarrollo, lo que puede afectar a su duración.

El tiempo correspondiente al trabajo de campo en el Centro de Educación Integral de Adultos, tiene una duración mínima de 5 meses. Sin embargo, este plazo se encuentra sujeto al acceso que el establecimiento a través de su director y los docentes brindan al

investigador, como así también los obstáculos y traspies que el investigador experimenta en su proceso de investigación y trabajo de campo.

Las principales técnicas de recogida de datos son la entrevista en profundidad y semi-estructurada y, la observación participante. La saturación de la información representa un aspecto fundamental en la investigación, ya que ésta permite determinar la utilización de las entrevistas efectuadas en el tiempo y el número final de informantes que contempla la investigación. De esta manera, la información corresponde a cómo se lleva a cabo, durante el año 2014, el proceso de normalización de estudios por parte de los docentes de un Centro Integral de Educación de Adultos de la ciudad de Santiago.

SUPUESTOS

En la presente investigación, a-priori al trabajo de campo se establecen tres supuestos:

- a) Los educadores de EPJA, poseen un sentido educativo que se asocia funcionalmente a los requerimientos sociales y económicos que se demanda de los estudiantes.
- b) Los educadores poseen una concepción negativa sobre los estudiantes que asisten a regularizar estudios al establecimiento estudiado.
- c) Los profesores acentúan una educación basada en el aprendizaje de habilidades sociales.

LIMITACIONES

Limitaciones del investigador. Desde el 14 de Abril del 2014, el investigador tiene acceso al CEIA seleccionado, como beneficio por la participación de éste en el Centro de Estudios del Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación (PIIE), en el cual se lleva a cabo un proyecto de asesoría del mismo establecimiento estudiado. Si bien el acceso anticipado del investigador al establecimiento presenta grandes ventajas, éste en su calidad de asistente de investigación en un proyecto paralelo, posee limitantes funcionales con respecto al tiempo dedicado a cada función; ya sea producto de su rol como asistente asesor o como investigador del proyecto personal.

Entre las estrategias para suplir dicha limitante personal, se realiza un trabajo ordenado entre ambas funciones que le competen en el establecimiento en cuestión, con el fin de compatibilizar ambas labores y conciliar ambos trabajos paralelos.

Limitaciones de la investigación. En primer lugar, el Centro de Educación Integral de Adultos seleccionado es un establecimiento educacional que desarrolla sus funciones en jornada vespertina, por tanto, los docentes en dicho establecimiento trabajan en un horario consignado entre tarde y noche. Producto de lo anterior no se tienen las certezas acerca del tiempo o disponibilidad que poseen los docentes para consumir una entrevista, no interrumpiendo el normal funcionamiento de sus funciones. Una forma de solucionar dichas limitantes, es tener una mayor flexibilidad a la hora de aplicar entrevistas a los docentes, agendar reuniones con mayor anticipación y la ejecución de entrevistas de manera fragmentada.

En segundo lugar, la posibilidad de que exista una negativa de acceso al establecimiento educativo por parte de los directivos de éste y que los docentes se nieguen a participar en la investigación es un riesgo real, sobre todo, entendiendo el restringido acceso y alto recelo que presentan en general los establecimientos educacionales a ser estudiados.

Siguiendo la propuesta de Woods (1987), se consigna una reunión con el director del CEIA para plantear, a grandes rasgos, los propósitos de la investigación y las actividades e informantes que esta comprende, ésto con la intención de solicitar y oficializar el trabajo en terreno. Posterior a este proceso se informa y solicita la aprobación de los docentes, señalándole de igual forma los propósitos de la investigación, con el fin de solicitar el consentimiento de estos, iniciar el trabajo de campo y emplear las técnicas e instrumentos de recogida de datos.

De esta manera, una de las alternativas reales, serias y transparentes, es señalar a los actores involucrados en el estudio, la importancia que tiene su participación en la investigación, señalándoles además que, la información recopilada tendrá un tratamiento confidencial, anónimo y despersonalizado.

CAPITULO II
MARCO TEÓRICO

INTRODUCCIÓN

Para entender el fenómeno de la educación de adultos, conocida hoy en día como educación para jóvenes y adultos, es necesario revisar algunas de las perspectivas teóricas que se conocen y se asocian a la educación. Y es que, si bien es claro que la educación ha sido un fenómeno de estudio para distintas disciplinas de las ciencias sociales, en esta ocasión se hará alusión principalmente a las teorías sociológicas que permitan la comprensión de ésta.

En esta línea, la sociología ha sido una disciplina que no ha estado ajena al estudio del fenómeno educativo y por el contrario, ha conferido gran importancia en su desarrollo teórico. De modo que, la teoría sociológica ha aportado desde sus inicios, postulados que han permitido develar y construir progresivamente un corpus teórico que permita comprender la educación a través de sus sucesivas transformaciones en el tiempo.

De esta manera, el presente capítulo tiene como función principal, guiar empírica, conceptual y teóricamente lo que respecta a la educación de jóvenes y adultos. En este sentido, se pasará a revisar las funciones de la educación, los aspectos curriculares y currículo oculto en la educación de adultos, la figura docente y la construcción de su mundo social, y por último, aspectos que permiten entender la construcción social de la realidad.

LA ESCUELA

Es un hecho que la educación ha estado presente durante toda la historia humana como medio de transmisión de valores, costumbres, conocimientos, tradiciones, saberes, etc., ya sea para mantener, reproducir o transformar la cultura de cada medio social. No obstante, la escuela pareciese ser aquella institución que, si bien sus primeras formas aisladas se remontan a algunos siglos antes de Cristo, su visibilización empezó a gestarse –mayormente– a partir la Edad Media, con la aparición de las primeras clases de intelectuales dedicados a transmitir conocimientos generalmente religiosos (De Azevedo, 2013).

Con el tiempo, ya a comienzos del siglo XIX, la escuela sufre una transformación que la hace masificarse progresivamente como mecanismo y paradigma dominante para la socialización de las generaciones jóvenes de cada sociedad alrededor del mundo. Siendo además, la institución encargada de brindar una acción pedagógica sistemática, ejercida por agentes y medios especializados (De Azevedo, 2013).

En América Latina, los primeros sistemas educativos a mediados del siglo XIX, llegaron de la mano con la creación y consolidación de los primeros Estados-Nacionales. En este contexto, la escuela se fue consolidando como la principal institución social de promoción de los valores político-culturales de la sociedad que se intentaba construir (Tedesco, 2012).

Con ello, en aquel momento, fueron dos las funciones que el sistema escolar cumplía: la primera de ellas, fue la construcción de una identidad nacional que garantizara la cohesión y estabilidad política a través de la universalización de la enseñanza primaria, mientras que en segundo lugar, la educación secundaria y universitaria, permitía formar a una elite política y dirigente que gobernada los destinos de cada país a nivel regional y local (Tedesco, 2012).

Con la llegada del siglo XX, la escuela se abre camino al resto de la población – universalización– y con ello, ya no sólo sería la clase política y económicamente dominante la privilegiada de acceder a una educación, sino que también, las llamadas clases populares en cada sociedad. Situación que se logró con el auge de las nuevas tecnologías, la industria, la división del trabajo y la globalización. Mostrando de ésta manera –la educación–, una orientación funcional a los distintos sistemas sociales, económicos y culturales de cada sociedad.

La Función de la Educación Desde Una Perspectiva Tradicional

Para entender la idea *predominante y tradicional* que aún tiene la educación del sistema escolar chileno, es necesario entender que, la educación representa un componente más dentro del sistema social. Desde esta perspectiva –netamente funcionalista–, se parte de la premisa de que todo componente del sistema social, tiene por función la conservación y reproducción del equilibrio social (Enguita, 1999). Idea que, hoy por

hoy, no se encuentra muy distante a la realidad chilena, si se toma en cuenta que, la escuela sigue presentándose como la institución más indicada para socializar a las generaciones jóvenes en su integración a la sociedad; idea que actualmente se encuentra en cuestionamiento por diferentes corrientes críticas de la sociedad.

Según señala Enguita (1990), las funciones sociales de la educación desde la perspectiva funcionalista, se entienden bajo la diferencia que realiza Merton (2010) sobre las funciones manifiestas y latentes. Ambas funciones, según este último autor, representan “*aquellas consecuencias objetivas que contribuyen al ajuste y adaptación del sistema*” (Merton, 2010, pág. 126), sin embargo, la diferencia radica en que las primeras son buscadas y reconocidas por los participantes del sistema social, mientras que en la segundas, no serían buscadas ni reconocidas por éstos.

Esta perspectiva, pone énfasis en que el aparato escolar poseería una gran relación con el sistema global, minimizando la idea de que la educación sirve a los intereses del individuo que la adquiere. Esto último, dado que, en el modelo educativo funcional, lo que adquiere relevancia es la relación entre la escuela y, el sistema económico, político, social y cultural (Enguita, 1990). Evidencia de lo anterior, se logra identificar en el discurso que expresa el Ministerio de Educación cuando señala que, “*la educación de adultos como política 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, basado en el bienestar social de su población*” (MINEDUC, 2007, pág. 8).

En este ámbito, Parsons (1971) señala que la educación impartida por la escuela, representa la principal agencia socializadora que permite la preparación de las personalidad individual en los aspectos técnicos y emotivos que se requieren para llevar a cabo los roles adultos en el sistema social. Idea que similarmente presenta Dreeben (1999), indicando que la escuela permite que niños y niñas adquieran modos de pensar, normas sociales y principios de conductas imperantes, debido a su prolongada participación en la estructura escolar.

En efecto, son las funciones latentes del sistema escolar las que permiten comprender la finalidad principal que se trata de dar a la escuela, donde se entiende que, ésta se relaciona directamente a las demandas y necesidades que posee el sistema social y el

mundo del trabajo (1990). Siendo esto último, el mismo discurso que expresa el Ministerio de Educación (2004) cuando señala que del currículo de la EPJA busca:

(...) considerar las exigencias del mundo laboral y social, y la necesidad de ofrecer a los adultos una educación pertinente y significativa, que les provea de conocimientos, habilidades y actitudes necesarios para su participación como ciudadanos y trabajadores. (...) favorecer la empleabilidad de los adultos enfatizando la formación en lenguajes generales y la incorporación de un espacio curricular de carácter instrumental que aborda el desarrollo de habilidades para desenvolverse adecuadamente en ámbitos específicos de la vida de los adultos (MINEDUC, 2004, pág. 1 y 5).

Sumado a lo anterior, el rendimiento y el desempeño que cada estudiante experimenta en la escuela, también resulta ser una variable a considerar desde esta perspectiva. Y es que este último elemento, representa aquella estrategia que permite seleccionar y distribuir, por orden de resultado, a cada individuo dentro del sistema, otorgándoles asimismo, un status dentro de la estructura; tarea que recae principalmente en la figura docente (Parsons, 1971). De modo que, posición y estatus se encontrarían intrínsecamente relacionados al éxito y fracaso que cada estudiante experimenta en la escuela y por tanto, al rendimiento que éste posee. Con ello, el lugar que ocupa cada sujeto en el sistema social, sería producto del esfuerzo individual aplicado para cumplir una tarea, ya que para el sistema social, el individuo es el responsable de sus propios resultados dentro de un medio neutral que brinda oportunidades a todos por igual (Parsons, 1971).

No obstante, con respecto a la perspectiva funcionalista de ver la educación, existen una serie de críticas. Y es que, cuando instituciones sociales como el colegio tratan de internalizar un tipo de socialización que entra en conflicto con aquella adquirida en los primeros años de vida –socialización primaria–, suele ver a los estudiantes como inadaptados, disfuncionales y problemáticos. Situación que, por medio de los mecanismos de exclusión académica y disciplinar que posee la escuela, genera como resultado, situaciones de fracaso, deserción y abandono escolar en los estudiantes (Espinoza, et al., 2013).

De este modo, pese a que aún existen posturas que creen que el desempeño escolar sólo depende del esfuerzo que los estudiantes aplican a cada tarea, existen posturas críticas

como las de Bourdieu y Passeron (2009) que, explican que el desempeño escolar depende mucho más de las condiciones asociadas al origen social de cada estudiante que a su esfuerzo comprometido. Además, estos mismos autores –Bourdieu y Passeron– (1996) explicarían que, la socialización que cada estudiante ha experimentado en sus primeros años de vida, también tendría relación al desempeño escolar que éste experimenta en la escuela. Esto último, ya que, cuando los procesos de internalización de la cultura han sido adquiridos de forma diferente a lo que espera socializar el aparato escolar, trae consigo que, ambos aprendizajes entren en conflicto.

Asimismo, a pesar de que el salón de clases –desde la perspectiva funcionalista–, se presente como una instancia neutral de igualdad de oportunidades para los estudiantes, ya sea en términos de enseñanza, exigencia y evaluación, en la práctica ésta visión suele ser altamente cuestionada. Lo anterior, debido a que, así como se presenta la educación hoy en día –por lo menos en Chile–, ésta posee una estrecha relación con el nivel socioeconómico del estudiante y el tipo de educación al que éste accede.

Manifestación de lo anterior, se grafica con los últimos resultados que dispone el Ministerio de Educación (2013) sobre la deserción escolar en Chile. En dichos resultados, queda demostrado en primer lugar que, en el rango de edad que fluctúa entre los 15 y 19 años, los tres primeros quintiles de menor ingreso, experimentan una deserción escolar del 12%; mientras que, el quinto quintil –de mayor ingreso– sólo experimenta una deserción escolar de 1,6%. Del mismo modo, en relación al tipo de educación al que accede cualquier estudiante, éstos mismos resultados muestran que en el año 2011, los establecimientos con dependencia municipal son los que presentan una mayor tasa de incidencia a la deserción escolar con un 3,8%; mientras que por el contrario, los establecimientos con dependencia particular pagada sólo poseen una tasa de incidencia a la deserción escolar del 0,3%.

La Escuela Como Mecanismo de Reproducción Cultural

Crítica a la perspectiva tradicional y funcionalista de ver la educación, y la que resulta como fundamento esencial para esta investigación, es la teoría de la reproducción cultural de Bourdieu y Passeron (1996). Ésta perspectiva teórica, permite entender que la escuela refleja, de manera interdependiente, la cultura de los grupos y clases sociales

dominantes de la sociedad. Reproduciendo así, las relaciones de poder que existen entre las diferentes clases sociales, inculcando de este modo, la legitimación de una cultura impuesta arbitrariamente (Bourdieu y Passeron, 1996).

Precisamente, el sistema de enseñanza reproduce la estructura de distribución de capital cultural entre los distintos grupos o clases sociales. De modo que, la educación a través de la escuela, representa aquella que impone de forma legítima y arbitraria, significaciones a los sujetos que la experimentan, disimulando las relaciones de fuerza en las que se funda y la violencia simbólica que la acción pedagógica ejerce.

Las relaciones de fuerza entre los grupos y las clases sociales, son el fundamento del poder arbitrario que impone una determinada definición del mundo social. La arbitrariedad cultural que los grupos o clases sociales colocan en una posición imperiosa, son de este modo, los intereses objetivos de los grupos o clases dominantes (Bourdieu y Passeron, 1996). Estos intereses, se expresan en una forma de ver el mundo, donde lo que adquiere relevancia es el discurso arbitrario de las esferas objetivas del mundo social, con el fin de cumplir –al igual que en lo se plantea en la educación de adultos– *“los requerimientos que la sociedad del conocimiento le impone a la educación”* (MINEDUC, 2004, pág. 2). Es decir, los requerimientos de lo que es considerado legítimo.

De esta manera, la escuela encarna aquella institución que inculca, transmite, conserva, reproduce y legitima el discurso de los grupos o clases dominantes, reproduciendo de este modo, la estructura social y las relaciones de poder que en ésta imperan. Situación que, permite transmitir objetivamente, a través de la inculcación, los beneficios de una cultura valorada y legitimada socialmente (Giroux, 1983; Castillo, 2012).

Según Bourdieu y Passeron (1996), para llevar a cabo la acción de inculcar la arbitrariedad cultural, la educación escolar dispone de una autoridad pedagógica que refuerza el poder arbitrario en que se fundamenta, desconociendo y ocultando a la vez, la verdad objetiva de dicha acción. De modo que, la acción educativa cuenta de una autoridad pedagógica por el sólo hecho de que, en ella se delega el derecho de emplear violencia simbólica, No obstante, esta violencia sólo es ejercida cuando reproduce los principios de la arbitrariedad cultural dominante.

Al profesor –por tanto–, se le delega la función de formador e inculcador de una arbitrariedad cultural, dado que en su figura recae la legitimidad de transmitir lo que transmite. Con ello, el profesor queda autorizado para imponer una arbitrariedad cultural a través de sanciones aprobadas y garantizadas socialmente (Bourdieu y Passeron, 1996), ya que en su figura recae el derecho delegado de la justicia de lo bueno y lo malo. Este discurso, se asimila a lo indicado por el Ministerio de Educación (2012) sobre el perfil docente en la EPJA, donde se expresa que “(...) *el docente es el que guía, el que da el ejemplo de comportamientos socialmente adecuados, (...) el profesor no puede relajarse, ya que si no provoca respeto, se inhabilita en su rol de educador*” (MINEDUC, 2012, pág. 15).

De esta manera, la acción pedagógica implica necesariamente –para producir una formación duradera– de un trabajo pedagógico, el cual reproduce las condiciones sociales de producción de la arbitrariedad cultural, midiéndose objetivamente a través del grado de inculcación que produce en quienes experimentan la acción pedagógica (Bourdieu y Passeron, 1996).

Para Bourdieu y Passeron (1996), un trabajo pedagógico inicial –sin que antes lo haya antecedido otro– produce un tipo de habitus primario que antecede a cualquier otro habitus inculcado, de forma tal que, lo que logra generar un trabajo pedagógico secundario, se encuentra en función a la distancia del habitus inculcado y el que se intenta inculcar. De este modo, la inculcación se caracteriza por sustituir o confirmar el habitus primario a través del trabajo pedagógico que lleva a cabo el profesor, siendo la confirmación de éste, lo esperado por la escuela para que el proceso educativo se lleve a cabo sin mediar mayor resistencia. Idea que, se asimila a lo presentado en el nuevo marco curricular para la EPJA, donde el Ministerio de Educación (2007) señala que:

(...) el aprendizaje se torna significativo cuando es posible relacionar lo nuevo con lo que se conoce y se sabe; lo que va a aprender con lo ya aprendido. Para que el nuevo conocimiento posea consistencia, su construcción necesita cimentarse sobre la base de conocimientos ya existentes (MINEDUC, 2007, pág. 17).

En efecto, para generar los efectos mencionados anteriormente, la escuela como sistema de enseñanza institucionalizado, necesita producir y reproducir las condiciones institucionales para el ejercicio del trabajo pedagógico, el cual contribuye a la

reproducción de las relaciones entre los diferentes grupos y clases sociales. Esto se logra cuando se garantiza al cuerpo docente, las condiciones institucionales que le evitan un contexto heterogéneo y/o diverso, brindando a los maestros las mejores condiciones para desarrollar el trabajo pedagógico (Bourdieu y Passeron, 1996).

No obstante, garantizar al cuerpo docente las condiciones más o menos estables u homogéneas, por lo menos en educación de adultos parece ser una utopía, ya que, al igual que como señala el Ministerio de Educación (2007) “*si hay un rasgo que caracteriza a la educación de adultos es la heterogeneidad de la población*” (pág. 16). Heterogeneidad que, ya sea por los dispares niveles de escolaridad, la diversidad etaria y generacional, la diferentes culturas y los orígenes sociales de cada estudiante en la EPJA, etc., no estarían garantizando el anhelado contexto homogéneo que requiere la escuela. Situación que, teóricamente, la escuela sólo remediaría a través de la violencia simbólica que se delega en los profesores, cuya acción sería la única que reproduciría los principios de la arbitrariedad cultural que se intenta inculcar, las que, según lo expresado por el Ministerio de Educación en diferentes informes (2004; 2007; 2012), se asociarían a la integración social de los estudiantes en los círculos ciudadanos y económicos del contexto nacional.

La Escuela y Mundo Laboral

En cierta concordancia con la teoría de la reproducción propuesta por Bourdieu y Passeron, pero con un discurso aún más crítico, la teoría de la correspondencia surge como respuesta a aquellos planteamientos tradicionales que existen sobre la educación y la institución escolar.

La premisa central de la teoría de la correspondencia mantiene que, la escuela se encuentra en una relación dialéctica con la estructura económica y el mundo del trabajo. En este sentido, Jackson (1999) uno de los precursores de esta perspectiva postula que, el propósito de la institución escolar es producir en los estudiantes, comportamientos y actitudes necesarias para su inserción no conflictiva al mundo laboral, señalando que “*(...) las aulas no se diferencian demasiado de las fábricas o las oficinas, (...) la escuela es una preparación para la vida, pero no en el sentido habitual que los educadores dan a esta*” (citado en Enguita, 1999, pág. 120).

No obstante a lo anterior, han sido principalmente las contribuciones de Bowles y Gintis las que han configurado y estructurado mayormente lo que se conoce como teoría de la correspondencia. Estos autores señalan que, la función del sistema escolar es reproducir las desigualdades que el discurso escolar pretende superar. De tal modo que, la instrucción pedagógica interioriza pautas de comportamiento que conducen a la aceptación y legitimación de los fines e imposiciones del aparato económico a través del mercado laboral (Castillo J. , 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 central, y no el contenido del aprendizaje formal que se adquiere (Enguita, 1999).

La escuela al tener una relación interdependiente con el mundo del trabajo, provocaría que las relaciones sociales al interior de ésta se estructurarán de manera similar. De manera que, entre los agentes del sistema escolar, ya sea administradores, profesores, estudiantes, etc., se produzca y reproduzca la división jerárquica de autoridad vertical que promueve y predomina laboralmente en la economía capitalista, transformando la educación en un aparato de relaciones burocráticas (Bowles y Gintis, citados en Enguita, 1999; Castillo, 2012). Althusser (1969) quien advierte esta correspondencia, señala que las escuelas representan un espacio esencial y necesario para la reproducción de las relaciones de producción capitalista (citado en Giroux, 1983).

Al respecto, el ambiente escolar puede resultar ser una actividad psicológicamente punitiva, jerarquizada y competitiva –rasgo compartido por la actividad laboral–, en la cual en rara ocasión los estudiantes –de clases desfavorecidas– logran verse por encima de la elevada y arbitraria imagen del profesor, figura equivalente al patrón o jefe en el trabajo (Villa, 1995); idea que comparten los críticos a la teoría del capital humano.

Asimismo, el hecho de que no toda la población sea sometida al mismo tipo de socialización, corresponde según Bowles y Gintis, a la diferenciación estructural que ocupa el mundo del trabajo para los distintos puestos laborales que en la vida adulta se llevan a cabo (Enguita, 1999). En este sentido, cada grupo social poseería cierto nivel educativo en correspondencia al tipo de socialización más apropiado para desempeñar un puesto o rol en la división del trabajo.

Es así que, si bien el aparato escolar promueve, a través de planes y programas de estudios, un currículum explícito que genera conocimientos y capital cultural en los estudiantes, la teoría de la correspondencia enfatiza mayormente el currículum oculto o no escrito que posee la educación. Este último representa aquel que suscita y recompensa las habilidades y cualidades impuestas desde la lógica capitalista, ya sea a través de la sumisión, la obediencia, la puntualidad, la disciplina y un comportamiento intelectual en desmedro de lo emocional; siendo éstos, aspectos y requerimientos mínimos que aprecia el mercado laboral (Enguita, 1999; Bowles y Gintis, citado en Giroux, 1983; 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 de menos recursos, no sería solucionado con una reforma educacional de carácter administrativa, dado que éste, es el resultado inevitable de la correspondencia que existe entre la escuela y el sistema capitalista; campo de entrenamiento prematuro para las futuras relaciones laborales en un futuro próximo (Castillo J. , 2012).

ASPECTOS CURRICULARES Y CURRÍCULO OCULTO

En Chile con la vuelta a la democracia en 1990, la educación de adultos tuvo un mayor auge en relación al estancamiento que experimentó en tiempos de dictadura militar. Campañas de alfabetización nacional, financiadas por la reformas tributarias de la época, permitieron llevar a cabo una serie de avances en pro de las mejoras en esta área para los años venideros (MINEDUC, 2008).

Llegado el cambio de siglo, en el año 2000, la educación de adultos tuvo un vuelco importante con respecto a la reforma de aquel periodo. A comienzo de la década, se realizó una consulta nacional a docentes y directivos de educación de adultos, con el fin de ampliar la cobertura del derecho a la educación y mejorar la calidad de ésta. Consulta que abrió la discusión hacia el desarrollo de ideas concernientes a una educación permanente y, la inclusión de la información científica y tecnología (MINEDUC, 2008).

Actualmente, el Estado de Chile consiente del problema que aqueja a la población joven y adulta que ha escindido de la educación, ha dispuesto diferentes modalidades de reinserción educativa, conforme a los Objetivos Fundamentales (OF) y los Contenidos Mínimos Obligatorios (CMO) que propone el Ministerio de educación (MINEDUC, 2004). Es así que, conforme a los programas de reinserción escolar que ha elaborado el Estado, se han concebido las siguientes modalidades de educación para adultos:

- *Modalidad Regular de Educación de Adultos*, se dirige a jóvenes y adultos que por múltiples factores y razones, se han desvinculado de la educación elemental. El tiempo en el que se realiza es menor al de la educación formal, adaptándose a las condiciones y necesidades que las personas requieren. Esta modalidad, se ofrece en establecimientos como: Centros Integrados de Educación de Adultos (CEIA), Colegios con Terceras Jornadas (TJ), Unidades Militares y Centros Educativos Penitenciarios (MINEDUC, 2012; Espinoza, Castillo, y González, 2013).
- *La Modalidad Flexible de Educación de Adultos*, se dirige a jóvenes y adultos que por múltiples factores, cuentan con poco tiempo para asistir a clases. La característica de dicha modalidad es ser una opción flexible y semi-presencial, por lo que es impartida en diversos horarios y frecuencia, adaptándose a la disponibilidad de los posibles estudiantes. Ofrecen esta modalidad de estudios, establecimientos como: colegios, parroquias, sedes comunitarias, instalaciones de bomberos, entre otras cercanas al domicilio o trabajo de los sujetos que la requieran (MINEDUC, 2012; Espinoza, Castillo, y González, 2013).

Conforme a lo anterior, para la educación de adultos se ha consignado la creación de un marco curricular que provea de conocimientos en tanto representaciones de la realidad, que a través del aprendizaje cada sujeto organice y construya a través de su experiencia y formación; habilidades que a través de las capacidades, desempeño y realización, cada alumno adquiera en su proceso formativo y, actitudes que mediante disposiciones afectivas, cognitivas y valorativas, inclinen a cada sujeto a un tipo de acción. Lo anterior, en función al mejoramiento de la calidad de vida, el ejercicio pleno de roles para la vida adulta y la inclusión en el mercado laboral (MINEDUC, 2004 y 2007).

En este contexto, la educación de adultos basada en OF y CMO, permiten generar en el estudiante, las condiciones que le permitan continuar estudios superiores y la incorporación a la vida laboral que deparan los roles adultos (MINEDUC, 2004). En este sentido, los OF representan aquellas competencias y capacidades que se deben lograrlos alumnos culminado un nivel o periodo de formación, lo cual permite orientar el proceso de enseñanza-aprendizaje (MINEDUC, 2004). Frente a lo anterior, se distinguen dos tipos de objetivos fundamentales:

- a) *Objetivos Fundamentales Verticales*, son “*aquellos que se refieren a determinados niveles y cuyo logro demanda aprendizajes y experiencias vinculadas a sectores, subsectores o especialidades del currículo de la educación básica y media*” (MINEDUC, 2004, pág. 9).

- b) *Objetivos Fundamentales Transversales*, son “*aquellos que tienen un carácter comprensivo y general, cuyo logro se funda en el trabajo formativo del conjunto del currículo, de subconjuntos de éste que incluyan más de un sector, subsector o especialidad*” (MINEDUC, 2004, pág. 9)

Por otro lado, los CMO representan aquellos “*(...) conocimientos específicos y prácticos para lograr habilidades y actitudes que los establecimientos deben obligatoriamente enseñar, cultivar y promover para cumplir los Objetivos Fundamentales establecidos para cada nivel*” (MINEDUC, 2004, pág. 10). Dichos contenidos, se encuentran agrupados en sectores y sub-sectores de aprendizaje, en donde cada sector define el tipo de saber, las prácticas y las experiencias que deben forjar en los niveles de enseñanza (MINEDUC, 2007).

Asimismo, en cuanto a los ámbitos de formación de adultos, éstos se corresponden a la naturaleza de los contenidos llevados a cabo en los diferentes niveles que la EPJA imparte. Ámbitos que, corresponden a la formación general e instrumental presente en el currículo escolar, de los cuales se puede mencionar que:

- a) *Formación General*, proporciona una base común de aprendizajes que permitan el crecimiento y desarrollo personal del estudiante y, al ejercicio pleno de la

ciudadanía, es decir, entrega las habilidades que permitan un desarrollo crítico y reflexivo del individuo (MINEDUC, 2004)

Responde a las necesidades de un proceso de formación integral en las condiciones socioeconómicas y culturales contemporáneas y debe proveer al conjunto de la matrícula las competencias de base para el desarrollo personal, para cualquier trayectoria laboral o de estudios y para el ejercicio pleno de la ciudadanía y participación social. Desde la perspectiva de la sociedad, constituye la culminación de la construcción de la base cultural común de la integración social y el desarrollo del país (MINEDUC, 2004, pág. 12).

- b) *Formación Instrumental*, permite generar habilidades para el desarrollo adecuado en la vida adulta, como así también, generar metodologías que permitan enfrentar las exigencias y desafíos de contextos operacionales concretos (MINEDUC, 2004). Esta formación se define como un espacio curricular práctico, cuyos contenidos mínimos proporcionan herramientas para manejarse adecuadamente en situaciones propias de la vida adulta. El objetivo de este espacio es proveer metodologías para enfrentar exigencias y desafíos relevantes de la vida adulta en contextos operacionales concretos. Constituye un espacio temático y formativo común para las dos modalidades de la Educación Media (MINEDUC, 2004, pág. 12).
- c) *Formación Diferenciada*, “(...) atiende a las aptitudes e intereses personales y las disposiciones vocacionales de alumnos y alumnas, armonizando sus decisiones individuales con requerimientos de la cultura nacional y el desarrollo productivo, social y ciudadano del país” (MINEDUC, 2004, pág. 12).

En síntesis, la educación de adultos ha forjado un marco curricular que permite que los contenidos y experiencias –en dicha instancias– retroalimenten los saberes ya adquiridos por los estudiantes, como también así, sentar una base sólida de conocimientos y habilidades sociales que faciliten su inclusión en la sociedad y el mercado laboral.

El Currículo Oculto en la Educación

A través de las teorías revisadas con anterioridad y el marco curricular que impone el Ministerio de educación de Chile, de una y otra manera, queda en evidencia que la escuela no sólo instruye y transmite conocimientos técnicos e intelectuales, sino que también refuerza y produce conductas esperadas socialmente, reproduciendo los patrones culturales que requiere la sociedad en todas sus aristas y principalmente el aparato económico a través del mundo laboral.

Independiente a la teoría a la que se adscriba esta investigación, es un hecho que la escuela sea más que una agencia de transmisión de conocimientos para el desarrollo personal-individual, por lo que su propósito se encuentra en concomitancia al significado que cada sociedad, dado el desarrollo y progreso, le asignen a ésta. Sobre todo, si se entiende que, las distintas modalidades –en especial la “modalidad regular”– de educación de adultos representan programas de inclusión y reinserción educativa, para aquellos que han desertado y abandonado del sistema escolar tradicional.

Es así que, al hablar sobre la función del currículo en la educación de adultos, al igual como señala Enguita (1999) es imposible no remitir a las funciones manifiestas y latentes que fueron desarrolladas por Merton (2010). Desde este ángulo, el marco curricular que propone el sistema de reinserción educativa puede ser entendido de forma *manifiesta* como aquellas consecuencias objetivas que contribuyen al ajuste y adaptación social, cuya particularidad radica en que estas son buscadas y ambicionadas por los miembros de una sociedad.

En este sentido, dichas funciones del currículo escolar son explicitados por quienes brindan de educación, de modo que sus propósitos son reconocidos y aceptados socialmente. Ejemplo de esto, es cuando se señala que la educación para adultos procura proveer de conocimientos y habilidades básicas para el desarrollo individual, como también para el desarrollo en el mundo social y laboral (MINEDUC, 2004); conocimientos y habilidades que en su tratamiento superficial resultan ser un tanto ambiguas debido a que no se explicitan las prácticas que en ellas se encubren.

En este último sentido, las funciones *latentes* remitirían a aquellas consecuencias objetivas que contribuyen al ajuste y adaptación social, pero cuyos miembros de una

sociedad no buscan ni ambicionan tener (Merton, 2010). En el ámbito de la educación, son funciones del currículo escolar que contribuyen a la adaptación social, pero que no se explicitan, dado que no son deseadas socialmente. Las funciones latentes son las que diferentes teóricos de la sociología de la educación denominan currículo oculto, funciones ocultas, aspectos informales de la educación, etc. En este sentido, se pone énfasis a las funciones latentes de la educación de adultos, por lo que a continuación se revisan algunas de las teorías sociológicas que abordan este fenómeno.

La teoría funcionalista señala que la escuela como principal agencia de socialización, más que transmitir un tipo de conocimiento intelectual, permite la adquisición de compromisos y habilidades sociales como pre-requisitos para el futuro desempeño dentro de la estructura y sistema social. Es así que, los compromisos sociales facilitan la conservación de los valores fundamentales de una sociedad, permitiendo asignar roles específicos dentro de la estructura social; mientras que las habilidades, permiten la capacidad para llevar a cabo las tareas asignadas a cada rol, generando la responsabilidad y adecuación de efectuar el rol prescrito en conformidad con lo que requiere el sistema social (Parsons, 1971).

En ésta misma perspectiva, Dreeben discutiendo lo que llama el currículo no escrito, pone atención a la experiencia escolar, como aquella que permite adquirir pensamientos, normas sociales y principios de conductas en función a los posteriores roles adultos en la sociedad (Enguita, 1999). En este contexto, los alumnos a través de la experiencia escolar aprenden a actuar por sí mismos, aceptar las responsabilidades y consecuencias de su conducta, cumplir con las tareas impuestas –con ciertos estándares de calidad– y reconocer el derecho de otro como categoría específica o universal (Dreeben, 1999).

Desde la teoría de la reproducción, la función latente de la educación estaría dada por la arbitrariedad cultural que la escuela inculca, legitima y confirma. Es dicha arbitrariedad cultural la que representa los intereses objetivos de la clase dominante, imponiéndose como definición de un mundo de lo social. Dicho de otra forma, la escuela encarna aquella institución que inculca, transmite, conserva, reproduce y legitima el discurso dominante, reproduciendo de este modo, la estructura social y las relaciones de poder que en una sociedad imperan (Bourdieu y Passeron, 1996). De este modo, la escuela define lo que es importante aprender, enseñando a obedecer, ser leal,

legitimar hábitos y prácticas, aprender valores y conjuntos de normas; catalogadas arbitrariamente como válidas (Castillo J. , 2012).

Asimismo, la teoría de la correspondencia señala que la educación a través de la escuela, produce comportamientos y actitudes necesarias para la inserción en el mundo laboral, contribuyendo a la formación de una fuerza de trabajo dócil y fragmentada. Bowles y Gintis, al igual como señala Dreeben, ponen el énfasis en lo que respecta a la experiencia escolar, ya que es ésta la que adquiere real importancia para el sistema económico. De este modo, el currículo oculto que la escuela promueve de forma encubierta, recompensa y legitima las habilidades impuestas desde una lógica capitalista y mercantil; legitimando a su vez, aspectos como la sumisión, la obediencia, la puntualidad, la disciplina, etc., como requerimientos esperados por el mercado laboral en la vida adulta (Enguita, 1999; Castillo, 2012).

De esta manera, la escuela no sólo se concibe como un aparato que enseña conocimientos técnicos y teóricos para el desarrollo individual de cada sujeto, sino que, ésta ejercería una instrucción basada en aquellos valores, pautas de comportamientos, normas y habilidades sociales necesarias para la inclusión no conflictiva de cada sujeto en la sociedad y en el sistema económico.

La educación de adultos, no ajena a esta realidad, dispone en el tipo de formación que ofrece, la confirmación de aquellos patrones esperados socialmente, dado que la mayoría de los alumnos adscritos y potenciales en este tipo de educación, serían vistos –debido a su condición vulnerabilidad y desescolarización– como disfuncionales a lo que se espera socialmente de ellos (Brusilovsky, et al., 2010; MINEDUC, 2012; Espinoza, et al., 2013; Muñoz, 2013). El sólo hecho de que estos alumnos se presenten como sujetos desescolarizados, representa una condición que permite a la escuela de adultos, confirmar con mayor o menor grado, las habilidades sociales que requieren sus alumnos, siendo principalmente orientadas a la inclusión en el mercado laboral y los círculos ciudadanos.

EL DOCENTE Y LA CONSTRUCCIÓN DE SU MUNDO SOCIAL

Otorgar sentido y significado a la educación, representa una serie de hechos que no sólo se configuran desde lo racional, sino que más bien, depende de cómo se vivencia y experimenta tal o cual situación. Con ello, los docentes representan sujetos dotados de sentido, cuya acción se encuentra asociada a las experiencias y/o vivencias en tanto sujetos del mundo social y agentes socializadores del sistema escolar.

En este sentido, los aportes efectuados por Schütz (1993) permiten plantear una serie de argumentos que permiten 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. Siendo estas vivencias significativas, las experiencias discretas son las que adquieren valor en 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 reproducción para materializarla tanto en el significado que se otorga a algo o alguien, como también en una acción y/o un tipo de conducta. De esta última –la conducta–, se entiende que es una vivencia de la conciencia, la cual confiere significado mediante la actividad espontánea a una situación, la cual es la forma intencional en que se da la objetividad, de modo que la conducta tal como ocurre, es percibida de única manera como la actividad primordial (Schütz, 1993).

La experiencia discreta vivenciada de forma directa o indirecta, constituyen y construyen matrices de interpretación que permiten entender y otorgar sentido a las acciones, a la vivencia social y a la realidad en que un sujeto se encuentra inmerso (Schütz, 1993). De este modo, las experiencias que un docente pueda soslayar a través de su cotidiano no sólo representan vivencias pasadas sin sentido alguno, sino que representan vivencias que orientan su actuar ante tal o cual situación, asimismo, orientando el significado que le otorga a algún elemento o fenómeno del mundo social.

Empezando con la formación misma que el docente obtuvo en su respectiva institución universitaria, la educación adquiere cierto valor –negativo, neutro o positivo– en representación a las vivencias y experiencias que en ésta adquieren. En tanto que los profesores también en algún momento fueron alumnos, a éstos se les inculca un *habitus* (Bourdieu y Passeron, 1996) –en su paso por la escuela y la universidad– que permite ser internalizado en sus prácticas y sentido. De este modo, el sentido de la educación estaría dado en primer lugar, por el tipo de educación que en estos educadores 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 mismas 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 pedagogo y que ejercería, con cierta fuerza, las significaciones e interpretaciones de su mundo social.

El Docente y la Cotidianidad de la Escuela

Un sujeto siendo parte de la sociedad, comunidad o grupo –escenario de múltiples realidades–, lleva a cabo sus actividades en distintas áreas del mundo de lo social (Berger y Luckmann, 2008). Sólo centrándonos en la figura docente en tanto agente socializador de la institución escolar, su actividad como profesional, pedagogo, colega, etc., la lleva a cabo en la escuela, escenario y contexto donde desarrolla gran parte de las actividades que configuran su realidad de la vida cotidiana.

Cada individuo inmerso en los diferentes escenarios que ofrece el mundo de lo social, interpreta la realidad de un modo diferente, otorgando un significado a su actuar en relación a los momentos vividos, a las acciones en las que se ve comprometido y a los elementos que configuran cualquier situación (Wolf, 1994; Berger y Luckmann, 2008). No obstante, se entiende que la realidad de la vida cotidiana no sólo se configura por elementos subjetivos a cada sujeto, sino que también, por elementos exteriores a éstos que, de una u otra manera, se imponen con una fuerza objetiva, es decir, pre-determinadas y “*constituidas por un orden de objetos que han sido designados como objetos antes de que yo apareciese en escena*” (Berger y Luckmann, 2008, pág. 37)

En este orden de cosas, la realidad de la vida cotidiana se estructura en el espacio y tiempo, donde cada individuo frente a sus acciones y pensamientos, vive un mundo compartido por otros. De modo que, lo que es real para algunos, lo es también para otros –e inversamente–. En este sentido, resulta necesario destacar que, existen tantas realidades como hombres y mujeres existen en el mundo, aun cuando esto no deja de lado que exista una realidad común, que opere bajo la lógica de elementos morales y socialmente aceptados (Berger y Luckmann, 2008).

En tanto mundo de múltiples realidades, las relaciones cara a cara, representan un elemento central en la interacción social de lo cotidiano, ya que simbolizan el intercambio continuo de expresividades. Presentándose como un presente vivido entre cada actor, la situación cara a cara es aquel tipo de interacción social donde un sujeto accede a la subjetividad del otro por medio de expresiones verbales y corporales, que siendo interpretadas, adquieren significado –para las partes involucradas en la interacción–, aun cuando éstas pueden ser erróneas o mal entendidas por cualquiera de las partes involucradas (Berger y Luckmann, 2008).

Asimismo, en cada interacción social, existe una reciprocidad expresada mediante gestos o expresividades verbales, las cuales son parte de la comunicación, el mensaje que se busca entregar y que guían el comportamiento de sujetos en la interacción (Wolf, 1994; Berger y Luckmann, 2008). De este modo, la reciprocidad constituye una condición fundamental en la interacción social, debido a que, retroalimenta el tipo de relación que se establece.

No obstante, en el caso donde la reciprocidad sea débil o simplemente no exista, la interacción social puede verse quebrantada debido al bajo nivel de consenso que se puede lograr entre los diferentes agentes que participan en dicha interacción. De modo que, al no existir un consenso o una interacción social estable, puede darse paso a situaciones conflictivas que afectan la comunicación entre las partes y que por consiguiente, rechazan el reconocimiento y legitimidad de otro en tanto sujeto (Wolf, 1994).

La escuela en tanto escenario de la realidad, no sólo representa una institución en la cual se transmiten saberes mediante la socialización secundaria, sino que además, representa un espacio donde se configuran múltiples interacciones en tanto espacio propicio que genera realidad. Los docentes en este sentido, configuran parte de las múltiples realidades del mundo social de la escuela, donde además interactúan con diferentes individuos que componen tal realidad: director, inspectores, alumnos, funcionarios, etc. En dicha realidad, la interacción no sólo está sujeta a los roles y papeles que impone el sistema educativo y el establecimiento escolar de forma burocrática e impersonal, sino que también, a partir de las relaciones que se generan más allá del rol asignado para cada una de las partes.

CONCEPCIONES GENERATIVAS DE LA REALIDAD

En la escuela, el docente ocupa el puesto principal del cual deviene el ejercicio de la acción pedagógica. En este contexto, el docente no sólo es un funcionario más en la estructura organizativa de la escuela, sino que en su figura recae la labor directa de llevar a cabo el trabajo pedagógico en el cual se fundamenta todo proyecto escolar, cuyo sentido debe ir dirigido a un tipo de población objetivo; identificable por sus cualidades.

De acuerdo a lo anterior, los esquemas tipificadores representan un elemento crucial en el aprendizaje de un “otro” como categoría social dotada de sentido y significaciones. La tipificación representa la construcción social de una imagen –ya sea de personas, situaciones, acciones y conductas– a partir de rasgos característicos y condiciones típicas –de cualquier tipo–. A partir de dichas características y condiciones halladas en el mundo de lo social, un sujeto las toma y se empodera para formar una

retrato de algo o alguien, con el fin de permitir el ordenamiento, comprensión e interpretación del mundo social y cotidiano (Berger y Luckmann, 2008).

Según estos últimos autores, los esquemas tipificadores facilitan la relación y asignación de categorías a individuos que presenta condiciones particulares de existencia, al mismo tiempo que, permiten el entendimiento de que –dada su condición de constructo social– todo tipo de realidad o relación social es capaz de ser tipificada, ya sea por una institución de forma impositiva o activa y, por individuos de forma recíproca o individual (Berger y Luckmann, 2008).

En corrientes de la psicología social, las tipificaciones se pueden asociar a lo que se conoce como procesos atributivos, dado que son las explicaciones y causas asociadas a la realidad de quien realiza la atribución, las que permiten construir socioculturalmente la imagen asociada a un sujeto o al grupo que comparte características similares.

Según Bertoglia (2005), cada sujeto tiende a buscar explicaciones y causas que revelen las situaciones personales o sociales que vivencian cotidianamente, reconstruyendo integral y significativamente la experiencia. Al interpretar la realidad e indagar sobre las explicaciones a los hechos sucedidos, nace la distinción entre, buscar explicaciones en causas “*personales o situacionales*” sobre la propia persona o a quien se le imputa tal atribución.

Las causales personales resultan ser aquellas que residen principalmente en la propia persona, situándose en habilidades, potencialidades, capacidades motivaciones, esfuerzos y necesidades. Mientras que las causales situacionales son aquellas que residen en el ambiente y contexto, siendo características propias a cada situación y consecuencias derivadas del azar o la suerte (Tapia, 1992; Bertoglia, 2005; Gaviria, Cuadrado y López, 2009).

En esta línea teórica, Weiner (1971) señala que, además de existir la dimensión de localización de la causa, existe una segunda dimensión relacionada a la *estabilidad* de ésta. Con ello, si la causa se presenta relativamente constante en el tiempo, es categorizada como “*estable*”, mientras que en el caso contrario, como “*inestable*”. Posteriormente el autor (1985) incorporaría una tercera dimensión a la estructura de las

dimensiones causales, llamada “*controlabilidad*”, refiriéndose a la posibilidad que ejercer influencia o control a la causa asociada.

Junto a lo anterior, aquellos elementos causales más reconocidos de este aspecto – según Bertoglia (2005)– resultan ser: la capacidad, la dificultad de la tarea, el esfuerzo y el azar. De tal forma, la estructura de elementos causales se podría clasificar de la siguiente manera: a) la capacidad, como interna, estable e incontrolable; b) el esfuerzo, como interno, inestable y controlable; c) la dificultad de la tarea, como externa, estable e incontrolable; y d) el azar o la suerte, como externo, inestable e incontrolable.

De esta manera, según Bertoglia (2005), si un sujeto percibiese que el fracaso es debido a una causa estable e incontrolable, sentirá que tal situación continuará igual e inmodificable en el tiempo, puesto que sentirá que no existe control sobre ella; mientras tanto que, si la causa es percibida como inestable y controlable, sentirá que tal situación puede variar, ya que existe la posibilidad de ejercer control sobre la causa a tal situación.

En el caso de que un sujeto atribuyese a una situación de fracaso la “*mala suerte*”, podría acompañarse de sentimientos de “*injusticia e impotencia*”; no obstante, si considerará que dicha situación se debe a la “*falta de esfuerzo*”, posiblemente atribuirá “*culpa y rabia*” (Bertoglia, 2005). En ambos casos, los sentimientos y emociones tienen una estrecha relación con la atribución realizada.

A partir de las ideas expuestas, el docente en la educación de adultos –dada la particularidad que ofrece el escenario en el que se desenvuelve– ejerce un tipo de acción/labor dirigida a un otro, cuya imagen se construye a partir de una serie de denotaciones correspondiente a las condiciones de existencia presente en el tipo de sujetos/estudiantes que adscribe a este tipo de educación.

Cuando el Ministerio de Educación (2007) señala que “*si hay un rasgo que caracteriza a la educación de adultos es la heterogeneidad de la población, tanto de aquella que acude a los programas –de reinserción– como de la potencial beneficiaria*” (pág. 16); esto no deja de lado que los docentes no puedan identificar patrones o condiciones comunes entre la población adscrita o potencial de la educación de adultos.

Provisto de un valor diverso, la realidad cotidiana de la educación de adultos identifica –a grandes rasgos– tres grandes categorías que enmarcan al alumnado adscrito y potencial: la *desescolarización* de quienes nunca ingresaron a la escuela y aquellos que por diferente motivo no pudieron terminar su educación elemental; la *diversidad etaria*, ya que en tanto diversa tiende a concentrarse en una población joven –sobre todo en la modalidad regular–; y la condición de *vulnerabilidad* y de *marginalidad* (MINEDUC, 2007), de la cual deviene –en ocasiones– el consumo/adicción del alcohol y estupefacientes, el maltrato o violencia intrafamiliar, el abuso y *bullying*, procesos reiterados de fracaso escolar, maternidad/paternidad adolescente, pobreza, inserción temprana al mundo laboral, entre otras (Brusilovsky, et al., 2010; MINEDUC, 2012; Espinoza, et al., 2013; Muñoz, 2013).

Los rasgos característicos asignados a la población estudiantil en la educación de adultos, enmarcan categorías sociales que permiten consentir la dirección e intencionalidad en la acción de los funcionarios de un establecimiento educativo. Por lo tanto, se entiende que dichas categorías responden a cómo los estudiantes son clasificados, enmarcados y catalogados –por las y los profesores–, debido a los atributos que poseen.

Por otro lado, las motivaciones que puedan tipificarse ante toda conducta, también resultan importantes para el proceso atributivo. En lo particular, es importante tomar en cuenta tal situación, dado que de ellas también se derivan las atribuciones que un sujeto pueda establecer sobre la conducta de otro. De este modo, se destaca la motivación intrínseca y extrínseca, como incidencia en la conducta y decisiones de cada sujeto.

Las motivaciones intrínsecas, representan la causalidad interna a cada sujeto, es decir, la conducta llevada a cabo en ausencia de controles externos. Con ello, las motivaciones intrínsecas se definen como aquellos factores que inducen la práctica de ciertos patrones conductuales llevados a cabo en ausencia de factores externos; tales como el simple interés personal de llevar a cabo una acción (Chóliz, 2004; Palmero, Guerrero, Gómez, Carpi, y Gorayeb, 2011). Asimismo –según Gonzales (2008)–, las motivaciones intrínsecas encuentra su satisfacción en la obtención de la propia meta que el sujeto se propone, ejemplo de ello es cuando un trabajo resulta satisfactorio por sí mismo, llevándose a cabo para sentirse útil o simplemente por parecer interesante.

Por el contrario, la motivación extrínseca representa aquella que se produce como resultado de la imposición o persuasión exterior a la conducta del sujeto (Palmero, et al., 2011). Definiéndose también como motivación dirigida a un fin parcial, cuyo motivo se encuentra externo a éste. Ejemplo de lo anterior es, trabajar por dinero, tener una actitud por las exigencias que se amerita, etc., (González, 2008). De todos modos, según Hunt (1965, citado en Palmero, et al., 2011), cuando un sujeto no posee motivaciones internas, éste tiene la capacidad de motivarse por factores ajenos a su persona.

En consecuencia señala Palmero et al., (2011), se avista una clara relación entre motivaciones intrínsecas y extrínsecas. Al respecto –expresa el autor–, los sujetos poseen capacidades naturales relacionadas con la *“competencia y el control”*, las que se encuentran asociadas a las motivaciones intrínsecas. Mientras que las motivaciones extrínsecas, deben analizarse tomando en cuenta *“la significación que posee un determinado evento para lograr la satisfacción de dichas necesidades innatas, y no sólo desde la perspectiva del análisis del propio evento en sí mismo”* (p. 118 y 119).

Finalmente –señala Palmero et al., (2011)–, cuando la recompensa extrínseca es asociada a una tarea con escasa significación para la persona que la lleva a cabo, no existe repercusión sobre la motivación intrínseca. No obstante, en el caso de la repercusión sí se produzca, existe la tendencia a verse valorada negativamente. Por el contrario, si la tarea sí posee significación para el sujeto, se apreciara que la recompensa extrínseca resulta positiva frente a la motivación intrínseca. Por lo tanto, ambas motivaciones se encontrarían fuertemente asociadas.

A partir de lo anterior, se puede afirmar que, los docentes aprenden y ejercen un tipo de interacción social –labor pedagógica– en función a las características y condiciones que presenta el alumnado, por medio de las tipificaciones y atribuciones asociadas a éste. Esta situación refiere a como se observa e interpreta el actuar de un actor por sobre el otro, es decir, el docente interpreta y sitúa la interacción del estudiantado mediante presuposiciones que se le atribuyen a éstos frente a sus condiciones de existencia (Berger y Luckmann, 2008), que por lo general, responden a un tipo de alumno ideal –pasivo, obediente, carente de problemas y, carentes de responsabilidades laborales o sociales que empañen su enseñanza – muy contrario a lo que se expresa en la realidad

de cada contexto (Barila y Cuevas, 2007); lo que podría generar la concepción de un tipo de alumno que no responde a las expectativas pedagógicas de tipo ideal, al que además se le asignan características negativas debido a su condición social, cultural, económica, etc.

Errores Atributivos y Estigmatización

En Chile, diversos informes y estudios demuestran que lo que caracteriza a la población estudiantil adscrita y potencial en la educación de adultos es la condición de vulnerabilidad que los margina del sistema escolar (Brusilovsky, et al., 2010; MINEDUC, 2007, 2008, 2012, 2013; Muñoz, 2013; Osorio, 2013; Román, 2009; Sepúlveda y Opazo, 2009).

Bajo ésta mirada, el concepto de vulnerabilidad representa una condición de inestabilidad a las distintas aristas de la vida social, económica, política y cultural en un medio determinado, lo que imbrica distintas problemáticas para el sujeto y/o población a la que se hace referencia. Con ello, los problemas imbricados en tal condición y sus derivados –sobre la población adscrita y potencial en la educación de adultos–, se encuentran relacionados al fracaso y la deserción escolar, el maltrato o violencia intrafamiliar, el *bullying*, el consumo y adicción de alcohol y estupefacientes, la delincuencia, entre muchas otras.

En el mundo social, las problemáticas relacionadas a la vulnerabilidad, se presentan, por lo general, como disfuncionales a lo moral y socialmente aceptado, confiriéndole de este modo, una referencia negativa de la cual fácilmente se expresan acciones de discriminación que crean estereotipos y estigmas para quien se señala padecerlas.

En referencia a lo anterior, Goffman (1995) señala que, del concepto de estigma denotan aquellas características y condiciones socialmente negativas que presenta un individuo y/o grupo, cuya acción es ejercida por un otro y por la misma persona. Asimismo, hace referencia a un atributo profundamente desacreditador para quien la presenta, la cual se ejerce por un lenguaje de relaciones que hacen referencia a tales particularidades.

Para Goffman (1995), estigma representa un fenómeno en cuya relación se hace presente un atributo y un estereotipo. De este modo, se le confiere al individuo o grupo que lo padece, una etiqueta y/o tipificación que por su concepción socialmente negativa, hace referencia a una noción de inferioridad, debido a que dicha condición se alejaría de lo que socialmente se considera como normal.

En la vida cotidiana, generalmente se pueden llevar a cabo acciones estigmatizadoras que permiten asignar e inculcar la inferioridad que se presenta por la adquisición de elementos tipificados como socialmente ajenos a lo normal. No obstante, el ejercicio de la violencia simbólica mediante un estigma no siempre refiere a un tipo de acción que se fundamenta en lo puramente racional, dado que, también se basa en el desconocimiento que un individuo tiene hacia las representaciones de una condición o rotulo (Goffman, 1995).

A nivel colectivo, la construcción social de un estigma se encuentra ligada a los cánones uniformes y socialmente aceptados en una sociedad o grupo. Aquellas condiciones o características que se presenten disfuncionales a la exigencia moral y social, tienden a ser discriminadas, juzgadas, estereotipadas y finalmente estigmatizadas en la cotidianidad de la vida social (Goffman, 1995).

Sin embargo, es de entender que al igual que cuando la conducta es influenciada por múltiples factores, las atribuciones realizadas hacia la conducta de un otro también suelen ser afectadas por diversas situaciones. Situación que provoca una atribución sesgada sobre algo o alguien, lo que a la misma vez, afecta el comportamiento y la conducta de quien las realiza (Bertoglia, 2005; Gaviria, Cuadrado y López, 2009).

Las atribuciones y los estereotipos no necesariamente representan la realidad, dado que las inferencias pueden distanciarse en la medida que estos procesos sean errados (Bertoglia, 2005). En ésta perspectiva, Heider (1958) señala que “(...) *nuestras conductas están determinadas por la forma en que percibimos los hechos y no por el modo que ellos realmente ocurren*” (citado en Bertoglia, 2005, pág. 61). De forma tal que, la percepción de las situaciones y la forma en que se interiorizan significativamente, influyen directamente en las acciones que un sujeto realiza de dicha situación.

De tal forma, asociando la estigmatización con los procesos atributivos, es importante destacar que, los errores fundamentales en la atribuciones realizadas a otro recaen en la tendencia a explicar la conducta destacando las causas de características personales por sobre las situacionales; interesando mayormente en la conducta del sujeto, por sobre el contexto que la influencia. Situación que tiene importantes consecuencias y resultados, dado que, la atribución generada será siempre sesgada, afectando la conducta de quien hace la atribución hacia un otro (Bertoglia, 2005).

La Internalización y socialización del Mundo Social

Berger y Luckmann (2008) al hablar sobre el mundo de lo social, parten de la idea de que, un individuo al nacer no es automáticamente un miembro de la sociedad, sino que sólo nace con la predisposición para que en su persona, la sociedad ejerza la acción socializadora que permita ser un miembro más de ésta.

Para que un individuo sea parte de la sociedad, no basta con que un individuo adscriba a ésta, sino que también, tiene que adquirir aquellos conocimientos, pautas y valores culturales, normas sociales, modos de hablar, pensar y expresarse, que son propias a una estructura social o a una parte de ella.

Sólo la acción socializadora que la familia y las instituciones sociales ejercen sobre un individuo, permite internalizar la aprehensión que se hace del mundo social. Con ello, el punto de partida para dicho proceso lo compone la socialización primaria, que refiere aquella etapa donde la aprehensión o interpretación de un acontecimiento objetivo es dotado de significado, que dicho de otro modo, representa aquel tipo de educación ejercido principalmente por la familia y el núcleo familiar y que “(...) *constituye la base, primero, para la comprensión de los propios semejantes y, segundo, para la aprehensión del mundo en cuanto realidad significativa y social*” (Berger y Luckmann, 2008, pág. 163).

Por medio de la socialización primaria, es que un individuo se hace parte de la sociedad, ya que en ésta se internalizan la mayoría de las pautas y normas sociales que la sociedad ejerce. Además, ésta sólo se ve finalizada cuando el concepto de un “otro generalizado” se ha establecido en la conciencia de un individuo. No obstante, la socialización nunca

se presenta como un proceso total, dado que para mantener en la conciencia la realidad internalizada, la sociedad ejerce una fuerza que permite mantener dicha internalización mediante un proceso de socialización secundaria (Berger y Luckmann, 2008).

En este sentido, la socialización secundaria refiere a los procesos posteriores a la socialización primaria, los cuales inducen al individuo ya socializado nuevos sectores del mundo objetivo y subjetivo de su sociedad. Al mismo tiempo, esta hace referencia a la internalización de submundos basados sobre instituciones, destacando la internalización de roles sociales acompañados por “(...) *la internalización de campos semánticos que estructuran interpretaciones y comportamientos de rutina dentro de un área institucional*” (Berger y Luckmann, 2008, pág. 173), la cual es ejercida por instituciones como la escuela –en la niñez y adolescencia– o el mercado laboral –en la vida adulta–.

Un punto crucial en este tipo de acción –en la que todos los individuos se ven envueltos– refiere a que los “submundos” internalizados en la socialización secundaria son realidades parciales que contrastan del “mundo de base” adquirido en la socialización primaria. De este modo, la socialización secundaria, como proceso de internacionalización de roles específicos y muchas veces socialmente operativos, implica que dicho mundo signifique un aspecto mucho más artificial, en contraste con lo natural e intrascendente del mundo familiar, emotivo y naturalizado como lo que representa la socialización primaria (Berger y Luckmann, 2008).

Asimismo, dado que la socialización secundaria se sustenta en la primaria, de esta última depende que un individuo logre internalizar el mundo específico de buena manera o como se espera que lo haga. Este último punto permite entender que, un individuo no poseedor de una socialización primaria sólida, tendrá conflictos para internalizar las socializaciones que lo prosiguen en el mundo de lo social. Idea semejante a lo planteado por Bourdieu y Passeron (1996) cuando señalan que, el éxito de la inculcación de un habitus secundario sólo se sostiene cuando la distancia con el habitus primario es menor, ya que la acción pedagógica sólo confirmaría ambos habitus.

En lo que respecta a la experiencia escolar, como principal escenario donde se lleva a cabo la socialización secundaria, cuando existe una inestable socialización primaria,

suele desencadenarse distintos tipos de fracaso escolar, que siendo constantes en el tiempo se asocian a situaciones de deserción o abandono escolar. Esto se explicaría, según Bourdieu y Passeron (1996) a la mayor distancia entre el habitus primario y el habitus secundario que se intenta inculcar, por lo que la confirmación de este se vería entorpecida, siendo sólo la sustitución la única alternativa; tarea que resulta de mayor complejidad.

De este modo, en la educación de adultos, son en ocasiones la inestabilidad de los procesos socializadores de primer orden los que han logrado internalizar las normas y pautas sociales que permiten proseguirlas en la socialización secundaria. Esto genera un desbalance o conflicto que al estar inserto en una institución como la escuela, esta última no remedia en otra opción que excluir del sistema escolar a aquellos que no se adapten al tipo de socialización que en esta se inculca y que además, genera una condición de sujetos disfuncionales al mundo social, para lo cual se le asigna una connotación negativa.

CAPITULO III
MARCO METODOLÓGICO DE LA INVESTIGACIÓN

INTRODUCCIÓN

El presente capítulo tiene como fin detallar, explicitar y poner de manifiesto los fundamentos metodológicos que sustentan la investigación etnográfica, como así también, describir aquellos procedimientos, técnicas y criterios metodológicos destinados a dar respuesta a las interrogantes y objetivos planteados en la investigación.

De esta manera, en este capítulo se da respuesta al cómo, por qué y dónde se realiza la investigación propiamente tal y los respectivos procesos para alcanzar los objetivos planteados en la formulación del problema a investigar, como lo son:

- Identificar la definición y función que los educadores atribuyen a la educación de adultos.
- Describir la visión que los educadores tienen de los estudiantes que asisten al CEIA.
- Identificar los problemas y dificultades que los educadores suelen experimentar con los estudiantes del CEIA.
- Identificar el modo cómo los educadores afrontan los problemas y dificultades que experimentan con los estudiantes.

FUNDAMENTOS DEL DISEÑO DE INVESTIGACIÓN

Para realizar esta investigación se adopta el paradigma interpretativo, el cual permite focalizar la atención en la descripción de lo individual y lo distintivo, entendiendo la existencia de realidades múltiples en el escenario estudiado.

El uso del paradigma interpretativo de investigación, se justifica en el hecho que, este permite entender y comprender lo particular del fenómeno estudiado, no teniendo la pretensión de forjar generalizaciones abstractas a partir de los análisis y conclusiones. En efecto, los datos, análisis, comprensiones e interpretaciones que se postulen, sólo tendrán validez en el espacio, contexto, escenario y tiempo concebidos, como también así, para los actores y agentes involucrados en la investigación (González, 2003).

De esta manera, el paradigma interpretativo permitirá comprender e interpretar de manera múltiple, holística y divergentemente, los valores subjetivos en las

interacciones y las relaciones sociales, como así también, los significados que exprese cada sujeto en el escenario, contexto y tiempo en que se desarrolla el estudio (Pérez, 2004; Elgueta y Palma, 2011).

Dado que la investigación se interesa por cuestiones de tipo interpretativas, la metodología que se utiliza en el presente estudio es de carácter cualitativo, ya que, esta permite enmarcar el proceso investigativo en una realidad constituida por diferentes significados, símbolos, interpretaciones, experiencias y acciones, erigidas por los propios sujetos (Pérez, 2004), donde las situaciones y fenómenos son ubicados en el mundo de lo real, dejando que cada situación o fenómeno ocurra de forma natural en cada escenario (Guber, 2011).

Parte de los rasgos característicos de la metodología cualitativa, corresponden a que: su proceso investigativo es de carácter inductivo, es decir, poseedor de un diseño flexible de investigación que permite dar comprensión al fenómeno estudiado a través de los datos recabados en el trabajo de campo; posee una perspectiva holística de concebir la realidad, entendiendo a sujetos, grupos, contextos, hechos, fenómenos y acciones, como un todo unificado (Taylor y Bodgan, 1994; Pérez, 2004); y por último, una perspectiva emic y etic de investigación, que permite entender tanto la manera interna que poseen los sujetos para interpretar los distintos significados, reglas y categorías que imperan en un grupo y, la perspectiva y descripción desde el punto de vista interno a cada sujeto (Pérez, 2004).

Tal como señala Pérez (2004), la investigación cualitativa “(...) incorpora lo que los participantes dicen, sus experiencias, actitudes, creencias, pensamientos y reflexiones, tal y como son expresadas por ellos mismos” (pág. 46), por lo que, son estas peculiaridades las que permiten entender la realidad desde un punto de vista naturalista, aprehendiendo y accediendo a una realidad construida, interpretada y configurada por los propios sujetos, lógica que me permite comprender e interpretar la cultura de la comunidad y grupo estudiado.

Con ello, puesto que el método en la investigación inviste el modo en que se enfocan los problemas y la forma en como dar respuesta a estas, las operaciones y actividades que se realizan para conocer y actuar sobre la realidad (Pérez, 2004) –en el marco de

cuestiones cualitativas e interpretativas–; la investigación contempla el uso del método etnográfico para dar comprensión a las problemáticas y objetivos formulados.

El uso del método etnográfico dice relación a que son los propios actores, sujetos y agentes, los privilegiados a la hora de expresar a través de sus palabras y prácticas, el sentido que le otorgan a los hechos, su cotidianidad y a su devenir, de modo que: “(...) *la investigación no se hace sobre la población, sino con y a partir de ella*” (Guber, 2011, pág. 39).

En estricto rigor, el método etnográfico empleado busca describir y analizar lo que los sujetos/objeto de investigación hacen y los significados que éstos le asignan a sus acciones o a ciertas cosas –bajo circunstancias comunes o especiales–, de manera que los resultados a dichos sucesos se enmarquen dentro del proceso cultural propio de la cultura estudiada (Hernández, Fernández y Baptista, 2006).

La investigación, al indagar en aquellas afirmaciones verbales que expresa un grupo de profesores de educación de adultos, las conductas y/o acciones observadas en el aula y otros escenarios; el método etnográfico se presenta como aquel método más viable, ya que presenta un trabajo de campo flexible, el cual mediante el conjunto de actividades descriptivas e interpretativas que lo conforman, da respuesta íntegra a las interrogantes y objetivos planteados en la investigación.

Las técnicas de recogida de datos que posee la etnografía, como lo son: la entrevista, la observación, las notas de campo y el propio investigador como instrumento y productor de conocimiento (Guber, 2011). Estas técnicas permiten ahondar en la descripción y reconstrucción analítica de carácter interpretativo del grupo de profesores estudiado, como también así, la construcción de esquemas teórico que respondan a la experiencia, significaciones, acciones y conductas de estos (Rodríguez, Gil, y García, 1999).

Finalmente, al indagar sobre las diferentes verbalizaciones y acciones de un grupo de profesores, la investigación se enmarca en la realización de una *micro-etnografía*. Investigación centrada en aquellas situaciones y acciones de un grupo o unidad social particular (Rodríguez, et al., 1999; Hernández, et al., 2006).

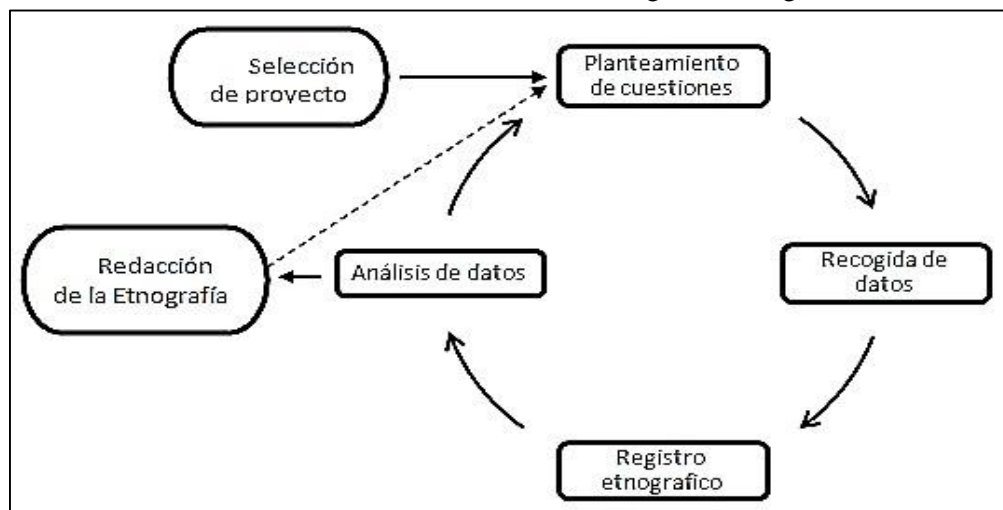
Proceso Etnográfico

La etnografía en la literatura hallada, es entendida y extrapolada a diferentes ámbitos en la investigación sociocultural. La flexibilidad que presenta en sus argumentos, permiten que sea llevada a cabo siguiendo tres etapas: enfoque, método y texto (Guber, 2011), como así también, poseedora de un proceso propio de investigación (Aguirre, 1995; Rodríguez, et al., 1999).

Ahora, si bien la etnografía es poseedora de un proceso moderadamente secuencial de investigación, no obstante, el tipo de análisis utilizado en el presente trabajo –análisis en la secuencia de investigación– interviene directamente en el proceso investigativo, ya que como señala J. Spradley (citado en Rodríguez, et al., 1999), tanto la recogida de datos y el análisis de la información, están directamente entrelazados en un proceso cíclico, en donde el análisis de la información no representa un proceso posterior al trabajo de campo.

En relación a lo expuesto en los párrafos anteriores –del presente punto–, resulta conveniente y práctico entender el proceso de investigación etnográfico tal como lo plantea J. Spradley (*ver ¡Error! No se encuentra el origen de la referencia.*):

Ilustración 2: Proceso cíclico de la investigación etnográfica



Fuente: Spradley, citado en Rodríguez, et al., 1999, pág. 221

Selección de un proyecto. Fase que permite determinar conceptual/empírica, teórica y metodológicamente como se lleva a cabo la investigación. En este sentido, en primer lugar se selecciona el tema a investigar y posteriormente, se expone a académicamente

para su aprobación; y en segundo lugar, se determina el área problemática, que permite contextualizar el tema estudiado, como así también los objetivos de este.

Planteamientos de cuestiones. En esta fase se empiezan a formular las preguntas iniciales que guían el trabajo de campo, las que hacen alusión en primer lugar, a cuestiones de tipo descriptivas que, a partir de datos superficiales de carácter verbal y no verbal, permitan tener una visión general de la situación y a la vez permitan focalizar la atención del investigador en el trabajo de campo. Todo esto, con el fin de formular nuevas interrogantes.

En segundo lugar, las cuestiones de tipo estructurales, tienen como finalidad comprobar la validez de aquellas cuestiones descriptivas –vistas en la fase anterior–. Estas permiten focalizar y llevar el estudio a un nivel más preciso de investigación.

Finalmente, las cuestiones de contraste, permiten aislar y diferenciar los componentes o categorías culturales del grupo y comunidad estudiada, de manera que, dichas cuestiones aumenten la focalización del trabajo de campo y el análisis de los datos. Todo esto, con el fin de que las conclusiones del trabajo investigativo posean un carácter holístico, integrado y representativo al grupo estudiado, a su contexto y a la realidad que estos integran.

Recogida de datos. Fase que se inicia con el acceso a trabajo de campo y el uso de las diferentes técnicas de recogida de datos empleadas por el investigador y contempladas en el trabajo etnográfico. El trabajo de campo parte con el acceso al escenario de investigación, para luego, de forma progresiva –no invasiva– llevar a cabo las observaciones y entrevistas estipuladas en cada uno de los informantes.

Registro de la información. Refiere al registro de los datos mediante los diferentes instrumentos, con el fin de conservar los datos obtenidos. Tanto la recogida de datos y el registro de la información resultan ser fases complementarias, por lo que no se entienden por separado.

Análisis de la información. Fase que –enmarcado en el “análisis en la secuencia de investigación”– permite al investigador volver al trabajo de campo en búsqueda de nuevas interrogantes a las que dar respuesta, dependiendo del nivel de análisis en que

se encuentre. El análisis no corresponde a un proceso final al proceso investigativo, sino que, este va seguido de nuevos hallazgos, nuevas interrogantes, nuevo trabajo de campo y recogida de datos.

Redacción de la etnografía. Representa la fase donde se da escritura final al trabajo etnográfico; fase que puede ser generadora de nuevas interrogantes, nuevos procesos de recogida de datos o inclusive, una nueva investigación etnográfica.

Alcances de la Investigación

El trabajo investigativo, por su carácter etnográfico se presenta con un alcance descriptivo, ya que, tiene como propósito elaborar una lectura general que caracterice el fenómeno en cuestión, arrojando una imagen fiel de lo que verbalizan los sujetos, como también así, las acciones o conductas desarrolladas por estos, dejando que sean las cuestiones verbales y no verbales las que conformen la realidad de los sujetos en el escenario y contexto estudiado (Guber, 2011).

De esta forma, la investigación etnográfica de carácter descriptivo, detalla aquellas situaciones, contextos, fenómenos y acciones que se manifiestan en el o los escenarios definidos, como así también, los pensamientos o datos verbales que puedan expresar los sujetos en el trabajo de campo, es decir, la conducta observada y las afirmaciones verbales que presenten los sujetos a estudiar (Guber, 2011).

TEMAS GENERADORES

Los temas generadores de la presente investigación, se encuentran planteados de forma amplia ya que, se busca conocer la comprensión e interpretación que poseen los diferentes informantes sobre algunos aspectos de la educación de adultos; restringiendo de la menor manera posible, lo que estos desean narrar. Por lo demás, si bien a continuación se describe a qué corresponde cada punto a considerar en esta investigación, es en las técnicas utilizadas donde se profundizará cómo se obtendrán estos datos.

- *Definición que los educadores atribuyen a la EPJA:* responde a la expresión y descripción que, las y los profesores, manejan sobre la educación de adultos en el contexto actual. De modo que, dichas expresiones permitan comprender cómo los educadores entienden la modalidad educativa de la que ellos son parte.
- *Función que los educadores atribuyen a la EPJA:* responde a aquellas expresiones los educadores manifiestan acerca del propósito que cumple la educación de adultos en general. Esto último, dado que, no se restringe ni se enfoca a ningún suceso en particular, la respuesta de los educadores, registrando de forma amplia lo expresado.
- *Visión que existe sobre los estudiantes del establecimiento:* refiere a la representación, percepción e imagen mental que los educadores tienen de sus alumnos. Siendo las expresiones de los educadores sobre los alumnos, las que permitan identificar aquellos elementos y características que permitan reconstruir la imagen que existe de los estudiantes.
- *Problemas o dificultades que el educador afronta con los estudiantes:* representa aquellas situaciones que el educador considera un impedimento u obstáculo para su trabajo educativo dentro o fuera del aula. Al respecto, además de las expresiones verbales de los educadores, se consideran aquellos fenómenos observables que, inestabilicen o perturben la labor pedagógica del educador.
- *Estrategias o modo que utilizan los educadores para afrontar los problemas o dificultades:* refiere a las acciones, habilidades, prácticas y destrezas que los educadores emplean para sobrellevar los distintos problemas o dificultades identificados en el registro de sus expresiones y las observaciones realizadas.

ESCENARIO DE INVESTIGACIÓN

Escenario

La presente investigación etnográfica tiene lugar en un CEIA, ubicado en una zona del sector norponiente de la ciudad de Santiago de Chile. Se oculta la ubicación exacta,

producto del anonimato requerido por la dirección del establecimiento, sus profesores y funcionarios.

El establecimiento CEIA, a la fecha –2014–, es parte de la modalidad regular de normalización de estudios regulada por el Ministerio de Educación de Chile, por lo que, el tipo de enseñanza impartida se organiza de la siguiente manera (*ver Tabla 1*):

Espacios como salas de clases, patios de recreo, salas de profesores, pasillos del establecimiento y cualquier otro escenario donde se presente la oportunidad para emplear las técnicas y registro de campo, son avistados como escenarios potenciales donde el investigador lleva a cabo el trabajo de campo.

Tabla 1: Tipo de enseñanza impartida por el CEIA

| Enseñanza Básica | | Enseñanza Media (Científico Humanista) | |
|-----------------------|-----------------------------------|--|----------------------------------|
| Primer Nivel Básico: | Equivalente a 1° a 4° año básico. | Primer Nivel Medio: | Equivalente a 1° y 2° año medio. |
| Segundo Nivel Básico: | Equivalente a 5° a 6° año básico. | Segundo Nivel Medio: | Equivalente a 3° y 4° año medio. |
| Tercer Nivel Básico: | Equivalente a 7° a 8° año básico. | | |

La justificación del escenario, tiene relación con la accesibilidad que presenta el establecimiento para desarrollar la investigación, dado que el investigador –paralelo al estudio etnográfico– es parte del equipo asesor de un proyecto que involucra al establecimiento estudiado. Proyecto desarrollado por el Centro de Estudios del Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación (PIIE), lo que permite que la complejidad de ingresar a realizar una investigación a un establecimiento educacional se reduzcan considerablemente, razón que explica el por qué se eligió dicho escenario.

Acceso al Campo

Dado que el investigador posee acceso al campo de estudio, con anterioridad al desarrollo propio de la investigación, una de las primeras tareas para oficializar el trabajo de campo es solicitar la autorización a las autoridades establecimiento, con el fin de plantear a grandes rasgos los propósitos de la investigación, como así también, las actividades e informantes que esta comprende.

Si bien en un primer momento se solicita la autorización al director para realizar las indagaciones investigativas, en un segundo momento, se habla e informa al grupo de profesores que conforman el establecimiento, los propósitos de la investigación. Informar y solicitar aprobación a los docentes tiene como fin: negociar y solicitar el consentimiento de estos para realizar la investigación, iniciar el trabajo de campo y por tanto, emplear las técnicas e instrumentos de recogida de datos.

Tanto al director, docentes y cualquier otro funcionario que se integre como informante, se le anuncia de manifiesto que, los datos obtenidos son confidenciales y anónimos, por lo que su tratamiento será totalmente despersonalizado (Woods, 1987; Taylor y Bodgan, 1994). De esta forma, el investigador se declara como tal antes los sujetos de estudio para tener acceso oficial al campo, con el fin de que, en su calidad de investigador pueda desplazarse libremente en las actividades, roles y funciones que el propio investigador estime conveniente y que los funcionarios del establecimiento permitan.

SELECCIÓN DE INFORMANTES

La selección de informantes en la presente investigación, en primer lugar, posee un carácter intencionado, el cual depende directamente del criterio del investigador, seleccionando casos típicos en relación al escenario a estudiar (Rodríguez, et al., 1999; Padua, 2010). En segundo lugar, en un nivel avanzado del trabajo de campo, la selección de informantes es definida a modo teórico, ya que, esta estrategia permite seleccionar a los informantes de manera secuencial y directamente relacionada a la fase de interpretación de los datos (Rodríguez, et al., 1999) y, al proceso cíclico que posee el trabajo etnográfico y el modo de análisis de datos. De este modo, la selección de informantes permitirá identificar la información que contraste las diferentes hipótesis, reformulaciones y focalizaciones de la información que se recaba en el trabajo de campo.

Si bien la selección de informantes responde a los modelos –señalados en el párrafo anterior–, ésta deberá cumplir con ciertos criterios de inclusión y exclusión:

Criterios de inclusión

Funcionarios del establecimiento de educación de adultos CEIA, que entre sus labores comprendan labores pedagógicas directa o indirectamente con el alumnado del lugar, tales como: director, inspector(es), cargos directivos, profesores, etc.

Funcionarios –como los señalados en el punto anterior– que tengan disposición, tiempo y deseen participar como informantes en la investigación.

Criterios de exclusión

Funcionarios que no tengan la disposición, tiempo y pretensiones de participar como informantes en la investigación.

Otros informantes claves

El director, el inspector(es) y otros funcionarios no se incluyen en la categoría de profesores o docentes, estos representaran la puerta de entrada al establecimiento educacional, operando bajo la lógica de informantes claves –sobre todo en los momentos iniciales de inmersión del trabajo de campo–.

Concretamente, si bien el centro educacional de adultos estudiado –para el año 2014– lo componen 20 profesores de distintos niveles, el número final de informantes se encuentra relacionado con la saturación de los propios datos recabados y la disposición de cada uno de estos a colaborar. De esta forma, la muestra y selección de informante a modo final, se realizara posteriori a las fases de trabajo de campo y análisis de estos.

TÉCNICAS DE RECOGIDA DE DATOS

Puesto que la presente investigación se enmarca en un trabajo etnográfico, las técnicas de recogida de datos que se utilizan en esta, se centran en las siguientes:

Observación

En las fases iniciales y sucesivas de inmersión en el trabajo de campo, se lleva a cabo una observación participante del lugar y contexto seleccionado, en donde el investigador entra en conversación con los sujetos de estudio, de manera que, la presencia del investigador no perturbe e interfiera –lo menos posible– el curso natural de los hechos, acontecimientos y acciones (Pérez, 2007).

El uso de la observación participante, se justifica por el hecho de que ésta permite penetrar en las experiencias de los sujetos, a través de, la participación de alguna de las actividades que los sujetos comúnmente desarrollan; observando desde la menor distancia posible, las acciones y conductas que interesan en la investigación (Woods, 1987).

Frente a lo anterior, en primer lugar, la observación que el investigador realiza dentro del aula, busca identificar aquellas situaciones que perturban la labor pedagógica. Para ello, objeto de la observación son: comportamientos, apremios, interacciones, interrupciones de clase, susurros/murmullos, conflictos, agresiones físicas/verbales, faltas de respeto, resistencias, actitudes negativas, incitaciones al desorden, actitudes desinteresadas, discapacidades/limitaciones de aprendizaje, distracciones, conductas, mala convivencia, tensiones, etc. En segundo lugar, las observaciones que el investigador realiza dentro y fuera del aula, buscan identificar aquellas prácticas y estrategias que emplea el educador para sobrellevar los problemas que experimenta con el alumnado. Objeto de dicha observación es avistar soluciones de conflictos, apoyos, apremios, favores, ayudas psicológicas, sociales y morales, retos, etc.

De este modo, la observación participante posee una importancia trascendental en la investigación, ya que: a) orienta parte de los objetivos de investigación propuestos; b) permite orientar sistemáticamente a través de los datos que se recogen: aspectos, lugares, personas y acciones; y c) representa una técnica y estrategia que somete a comprobación de validez, el conjunto de la información recabada a través de otras técnicas de recogida de datos (Pérez, 2007).

La observación participante en momentos iniciales de inmersión del trabajo de campo, tendrá un carácter pasivo, interactuando de forma menor con los sujetos (Pérez, 2007); no obstante, a medida que se desarrolla la investigación, el trabajo de campo y las acciones del propio investigador, la observación participante sufre modificaciones, conforme al carácter flexible del diseño cualitativo y el método etnográfico, por lo que se vuelve más activa.

Entrevistas

Así como señala Guber (2011), la entrevista representa el discurso de la vida cotidiana de los sujetos y/o actores involucrados en ella, por lo que representa una estrategia utilizada con el fin de que los sujetos hablen sobre lo que saben, piensan o creen; entendiendo que sus dichos cobran sentido en la realidad en que se encuentran inmersos.

La entrevista tiene directa relación con el *rapport* que el investigador genera con los sujetos que contempla la investigación; el tiempo que el investigador transcurra en el escenario; la profundidad y calidad de los datos requeridos; y el análisis que se realiza a los datos recabados. De este modo las entrevistas utilizadas en la presente investigación, en momentos iniciales de acceso y trabajo de campo, asume la característica de ser en profundidad, ya que permite comprender la perspectiva que poseen los informantes de sus vidas, experiencias y situaciones, siguiendo un modelo de conversación entre iguales –entre entrevistador y entrevistado– (Taylor y Bodgan, 1994).

El uso de la entrevista en profundidad, dice relación como señala Taylor y Bodgan (1994) a que ésta “(...) *trata de establecer rapport con los informantes, formula inicialmente preguntas no directivas y aprende lo que es importante para los informantes antes de enfocar los intereses de la investigación*” (pág. 101). De esta manera, la entrevista en profundidad tiene como finalidad, identificar los diferentes significados que los educadores expresan sobre la EPJA, ya sea a través de la definición o función que éstos le otorgan. Además, se busca registrar a través de las expresiones verbales de los educadores, la visión que expresan tener de los alumnos del establecimiento, aquellos problemas y dificultades que identifican tener en su relación

con los alumnos y por último, cómo expresan sobrellevar dichos problemas experimentados.

Definido los aspectos centrales a los cuales el investigador desea focalizar su atención, la entrevista tiene un segundo momento, en el cual se lleva a cabo entrevistas semi-estructuradas. Este tipo de entrevista en un proceso avanzado de trabajo de campo, se fundamenta en el hecho que, permite la expresión y narración propia de los sujetos, la orientación teórica e indagativa que se realizara en los primeros momentos con la entrevista en profundidad y, la centralidad y focalización de los datos; lo que permite dar respuesta integra a los problemas que enfrentan los docentes en su relación académica y social con los alumnos, el modo como afrontan los problemas los docentes y los significados que estos otorgan a la educación de adultos.

ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN

Dado que la presente investigación etnográfica cuenta con la observación participante y la entrevista, como técnicas de recogida de datos; se ha contemplado el análisis en la secuencia de la investigación propuesto por Spradley (citado en Rodríguez, et al., 1999), para dar una lectura integra a los distintos registros obtenidos a partir de las técnicas y trabajo de campo.

El análisis en la secuencia de la investigación refiere a, aquel tipo de análisis etnográfico en donde el proceso de recogida y análisis de datos se encuentran directamente entrelazados en el proceso de investigación (Rodríguez, et al., 1999), de modo que, ambos procesos se retroalimentan, llevándose a cabo un proceso cíclico que comprende cuatro niveles de análisis, que gradualmente focalizan la comprensión del estudio etnográfico.

Los diferentes niveles de análisis que comprende la secuencia de la investigación, son el análisis: de dominios, taxonómico, componente y de tema (Rodríguez, et al., 1999); los cuales, a través de la observación y la entrevista permite comprender de forma holística la información y datos recabados a través del trabajo de campo, como así también, la formulación teórica que se desprende del análisis del grupo y comunidad estudiada.

En lo particular, los niveles de análisis que posee la secuencia de investigación propuesta por J. Spradley, se desprenden de cuestiones descriptivas, estructurales y de contrastes, hallados en los datos obtenidos a través de las técnicas empleadas en el trabajo de campo. Detalladamente, los niveles de análisis en la secuencia de investigación son:

Análisis de dominios. Este nivel de análisis permite identificar y analizar categorías de significado cultural, conocidas como dominio, las cuales son uno de los primeros elementos en el análisis de la investigación etnográfica, ya que, representan aquellos elementos o categorías que se obtienen a partir de la información superficial al inicio del trabajo de campo y que permiten reformular y, focalizar los temas importantes o coyunturales a la hora de investigar, que a su vez darán origen a los siguientes análisis (Rodríguez, et al.,1999).

Análisis taxonómico. Nivel de análisis que permite identificar y analizar el modo en que se organizan los dominios en relación a su estructura interna, de manera que, permitan acceder al modo en cómo los informantes estructuran, clasifican y organizan los segmentos de la cultura (Rodríguez, et al., 1999).

Análisis de componente. Análisis que permite hallar y organizar los atributos y símbolos asociados a categorías culturales del medio. Dichas dimensiones de contraste se realizan bajo la comprensión de los significados de la cultura, puesto que el significado de un símbolo o atributo puede ser descubierto a través de la diferencias con otros dimensiones de contraste (Rodríguez, et al., 1999).

Análisis de tema. Nivel analítico que permite conectar los distintos símbolos y dominios culturales de la propia cultura y, detectar las diferencias y similitudes de estos, de forma tal que, se relacione tal situación como un todo –de forma general y holística– en la redacción del trabajo etnográfico (Rodríguez, et al.,1999).

CRITERIOS CIENTÍFICOS Y ÉTICOS DE INVESTIGACIÓN

La reflexividad en el mundo de lo social, refiere principalmente a que, las descripciones y afirmaciones sobre la realidad de la vida cotidiana no sólo informan, sino que también, constituyen y crean la realidad en la que cada sujeto se encuentra inmerso (Guber, 2011). Con ello, es de entender que, el presente estudio etnográfico se enmarca en una realidad que, en primer lugar, constituida –naturalmente– por los sujetos que habitan en ella, es decir, todo los actores y agentes de la comunidad escolar del establecimiento educacional en cuestión; y en segundo lugar –desde el inicio al termino del trabajo de campo– constituida por la figura del investigador, en tanto agente que se inmiscuye –como observador participante– dentro de una realidad preconcebida.

De lo anterior, cabe señalar que –según Guber (2011)–, la información genera el contexto en la cual aparece y cobra sentido, de forma tal que, los sujetos en su cotidianidad son los que *“producen la racionalidad de sus acciones y transforman la vida social en una realidad coherente y comprensible”* (pág. 44).

Frente a lo anteriormente expuesto, la práctica reflexiva permite reconocer que la presencia del investigador afecta la presencia y el entorno de un “otro” –sujetos/objeto de estudio–, de modo que, cuando se piensa y actúa sobre estos, se realiza desde una perspectiva ligada directamente a las preconcepciones propias del investigador. Por tanto, reconocer que el investigador posee un juicio previo de los sujetos involucrados en la investigación y su entorno, es una herramienta que permite controlar y poner de manifiesto dichas preconcepciones durante todo el proceso investigativo.

De esta manera, las preconcepciones que se pueden poner de manifiesto –principalmente con la figura de los alumnos del establecimiento– debido al conocimiento subyacente a la lectura que se hizo sobre los antecedentes que se conocen sobre la EPJA son:

- Los alumnos jóvenes del establecimiento pueden ser sujetos que han experimentado procesos reiterativos de lo que se suele denominar como fracaso escolar.

- Alguno de los alumnos jóvenes del establecimiento, posiblemente pueden tener ciertos conflictos con la figura de autoridad no sólo en el colegio, sino que también en la vida cotidiana.
- Los alumnos del establecimiento, dada su condición de desescolarización, pueden presentar condiciones de vulnerabilidad económica, social y cultural.

Triangulación

Si bien dentro de las distintas aristas que poseen las investigaciones cualitativas, existen diferentes perspectivas y tipos de operaciones para enfrentar el rigor científico que requiere los procesos investigativos; la presente investigación etnográfica, recurre principalmente a la *triangulación de datos y técnicas* (Rodríguez, et al., 1999). Con ello, se utiliza diferentes registros de datos a partir de las técnicas que se emplean en el trabajo de campo, como lo son la observación participante y las diferentes modalidades de entrevistas.

La triangulación de datos y técnicas se emplea en conjunto al análisis de la investigación, de manera tal que, tanto las observaciones como afirmaciones verbales permitan integrar un proceso retroalimentado de datos y técnicas, que a la vez sean generadores del proceso descriptivo y analítico que se busca.

Criterios Éticos

Ya que los criterios éticos en investigación cualitativa según Rodríguez, et al., (1999), representan condiciones mínimas y necesarias de protección a los sujetos estudiados, los datos que estos puedan proporcionar para el estudio y la publicación de resultados, en el presente trabajo se consideran los siguientes puntos éticos a respetar:

En primer lugar, se expresa a grandes rasgos los objetivos, propósitos y actividades de la investigación, cuyo fin comprende que esta sea llevada a cabo bajo un consentimiento informado por parte de los informantes involucrados (Rodríguez, et al., 1999). De esta manera, al anunciar los propósitos de la investigación, el total de informantes –a priori– puede ejercer su derecho a participar o desentenderse de esta,

como así también, permitir llevar a cabo o dar acceso al trabajo de campo a través de las distintas técnicas empleadas.

En segundo lugar, se les indica al grupo de informantes que, la información obtenida a través del trabajo de campo es de carácter despersonalizado y no referente a ningún sujeto en lo particular (Woods, 1987; Rodríguez, et al., 1999).

En tercer lugar, se busca dar a entender a los informantes que, la comprensión de las diferentes situaciones, verbalizaciones, acciones y sobre todo, los datos recabados en el trabajo de campo es de tipo confidencial y anónimo, por lo que, su participación en la investigación no tiene repercusión laboral, profesional o personal (Rodríguez, et al., 1999).

CAPITULO IV
EL TEXTO ETNOGRÁFICO

INTRODUCCIÓN

Este capítulo, tiene como objetivo, presentar los principales datos obtenidos en el transcurso de la investigación etnográfica. Para la lectura de los diferentes registros y datos recopilados, el texto etnográfico se estructurará a partir de: *i) la entrada al campo*, como aquella sección que permitirá conocer cómo se logró entrar y registrar los diferentes datos en el establecimiento y, los antecedentes de éste; *ii) el análisis descriptivo*, donde se podrá conocer, de manera descriptiva, los datos obtenidos a través de las entrevistas y observaciones realizadas en el trabajo de campo; *iii) el análisis teórico*, como aquella sección que permitirá contrastar los hallazgos descriptivos y la teoría utilizada en la investigación; y por último, *iv) las conclusiones*, donde se dará lectura final a los resultados de la investigación y su relación con los objetivos planteados en ésta.

ENTRADA AL CAMPO

El largo camino para adentrarse en las dependencias de un establecimiento educacional, nunca resultan una cosa fácil. Con ello, es digno de tratamiento para esta etnografía, tomar en cuenta el cúmulo de experiencias que cimentaron el camino para poder llevar a cabo la presente investigación. Lo anterior, con el fin de contextualizar los hallazgos obtenidos y su registro en el establecimiento estudiado.

Tener una entrevista con cualquiera de los informantes de la investigación, no sólo supone un mero trámite de aplicación de instrumentos de recolección de datos, sino que anterior a esto, también se cumplen una serie de variables de contexto que inciden en la elección de un establecimiento educacional en particular.

Asimismo, llegar a un establecimiento educacional, ganarse la confianza de los informantes, tener la aprobación de las autoridades para llevar a cabo la investigación y, registrar las verbalizaciones y acciones de los informantes, no sólo es una gestión administrativa, sino que además, resulta ser un proceso que necesita ser transparentado para contextualizar cómo se llegó a acceder al establecimiento.

Por tanto, es oportuno que a continuación se narre algunos de los hechos y acciones que facilitaron el contacto con los informantes y el registro de los distintos datos obtenidos en el escenario que se estudia. Revisando de éste modo, el proceso que incidió en el ingreso al CEIA estudiado, conocer a sus actores y finalmente, cómo se logró registrar la información relevante para la investigación etnográfica.

El Registro Etnográfico

A principios del año 2014, no se tenía muy claro qué tipo de investigación se realizaría, ni mucho menos el tema que ésta presentaría. Para ese entonces, lo único que había claro para el investigador, era que ésta debía estar relacionada a algún tema que contemplara la labor docente, un tema que por convicción, se cree muchas veces dejado de lado en Chile. De modo que, la lectura –en el tema– para los meses de venideros, se transformó en una tarea que cada vez adquiriría mayor relevancia para la investigación.

En Enero, como todo estudiante de Sociología de quinto año pronto a titularse, el investigador empezó la búsqueda de una institución que le abriera sus puertas para realizar la práctica profesional. Con ello, entre las instancias de prácticas ofrecidas por diferentes instituciones, se realizó contacto con el Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación (PIIE). Lugar donde se contacta con la Directora Ejecutiva, Flavia Fiabane, quien desde un principio dio la posibilidad de integrar el equipo que ella representaba.

No es hasta comienzos de Marzo que, en una reunión con la Sra. Flavia y hasta ese entonces, un desconocido Cristian Gajardo, que se enseña el proyecto de trabajo y las tareas a realizar en los meses venideros en el PIIE. De modo que, en aquella reunión, se revela que desde Abril se pasará a ser parte de un proyecto de gestión inscrito en un Centro de Educación Integral de Adultos (CEIA) de una comuna del sector norponiente de la capital. Situación que permitió a que el investigador tomará conciencia del compromiso adquirido, aventurándose poco a poco en el tema.

Es a partir de lo anterior, que, se empieza a tomar conciencia real acerca del abandono que sufre la educación de adultos en Chile, representando un área poco abordada y con serios matices que la marginalizaban política y culturalmente en la sociedad, siendo

además, invisibilizada desde la perspectiva y ejercicio docente. Situación que, fue influenciando la orientación que fue adquiriendo el proyecto de investigación con el pasar del tiempo.

Ahora, recién un 14 de Abril del 2014, un mes después de la última reunión sostenida con la Sra. Flavia, comenzaba la práctica profesional junto al psicólogo Cristian Gajardo, investigador del Departamento de Estudios y Asistencia Pedagógica del PIIE. En ese momento, la primera acción junto a Cristian era conocer las dependencias del establecimiento educacional y a su director, escenario en el cual se trabajaría en los meses venideros. De este modo, Cristian se convirtió desde ese momento, en la puerta de entrada para iniciar la investigación, quien además, fue un actor de gran importancia para conocer a los diferentes funcionarios del colegio y sus roles en éste.

Con todo, a pesar de que en el primer encuentro con el director y los actores educativos no había un proyecto de investigación definido, se decidió de todos modos, adentrarse poco a poco en el establecimiento para ir definiendo con el tiempo la problemática y los objetivos de éste. De modo que, tener una interacción social discreta con la comunidad escolar, fue la primera estrategia de entrada al campo, ya que, como se mencionará más adelante, no es hasta principios de agosto donde oficialmente se devela al equipo docente y directivo, las intenciones de realizar un trabajo etnográfico con estos. Lo anterior, debido a que se prefirió tener un proyecto consolidado de investigación, antes de presentar la propuesta a los posibles informantes.

Fueron prácticamente cuatro meses de preparación, de abril a julio, que requirió la propuesta de investigación, ya que además de la formulación de sus orientaciones, la investigación también contemplaba un arduo trabajo en torno al fortalecimiento de las relaciones sociales con los informantes. Esto último se logró, ganándose la confianza de los diferentes, hasta ese entonces, posibles informantes y familiarizándose con el entorno educativo del establecimiento, permitiendo luego de un tiempo, presentar sin ningún tapujo la propuesta de investigación que se preparaba.

Pese a lo anterior, el tiempo dedicado a familiarizarse con los posibles informantes del establecimiento no fue una tarea fácil. Esto, ya que, si la interacción social con las autoridades del establecimiento y los docentes de éste fracasaban, la investigación y los registros que esta requería, podían verse seriamente comprometidos. Sin embargo,

a principios de agosto se tuvo la oportunidad de hablar con todos los y las profesoras del establecimiento, indicándoles los objetivos y la relevancia que sopesaba en la figura de éstos últimos en la investigación. En aquel momento, la disposición y buena acogida de estos no se dejó esperar. Al respecto, no hubo mayor resistencia que aquella que coartaba la participación de algunos educadores sólo por cuestiones de tiempo, por lo cual, se realizó una lista con aquellos profesores que no tuvieran mayor complicación para participar en la investigación.

De este modo, de los 20 profesores y directivos que se encontraban activamente realizando sus labores en el CEIA, 9 decidieron participar activamente como informantes en la investigación, obteniéndose 11 profesores por razones personales y de tiempo. Profesores y directivos que, para la investigación, no tuvieron problemas para ser prudentemente caracterizados (*ver Tabla 2*), siempre cuando sus nombres, el nombre del colegio y su ubicación, se mantuvieran anónimos para no perjudicarlos de ningún modo; razón por la cual, se omitieron estos aspectos en la investigación.

Tabla 2: Caracterización de los informantes

| N° | Género | Profesión | Función | Edad | Experiencia en Ed. de Adultos | Asignatura | Cursos |
|----|-----------|--|----------------------------|------|-------------------------------|----------------------|---|
| 1 | Masculino | Profesor de Estado para la enseñanza industrial. | Director | 62 | 12 | | Todos |
| 2 | Femenino | Profesora de Filosofía. | Jefa de UTP | 60 | 23 | | Todos |
| 3 | Femenino | Profesora de Historia. | Profesora | 52 | 23 | Historia y geografía | Sólo 2 ^{do} nivel medio |
| | | | Coordinación de desarrollo | | | Estudios sociales | |
| 4 | Masculino | Profesor de Filosofía. | Profesor | 44 | 10 | Inglés | 1 ^{er} y 2 ^{do} nivel medio |
| | | Profesor de Inglés | | | | | |
| 5 | Femenino | Profesora de Historia. | Profesora | 30 | 3 | Historia | 1 ^{er} y 2 ^{do} nivel medio |
| 6 | Masculino | Profesor de Educación General Básica. | Profesor | 62 | 40 | Lenguaje | 2 ^{do} nivel básico |
| | | | | | | Matemáticas | |
| | | | | | | Ciencias Sociales | |
| | | | | | | Ciencias Naturales | |
| 7 | Masculino | Profesor de Matemáticas | Profesor | 60 | 32 | Matemáticas | 1 ^{er} y 2 ^{do} nivel medio |
| | | Contador | | | | | |

| | | | | | | | |
|---|-----------|---------------------------------------|----------|----|----|---------------------|-----------------------------------|
| 8 | Masculino | Profesor de Matemáticas. | Profesor | 64 | 40 | Matemáticas | Sólo 1 ^{er} nivel medio |
| 9 | Masculino | Profesor de Educación General Básica. | Profesor | 58 | 25 | Lenguaje | Sólo 2 ^{do} nivel básico |
| | | | | | | Matemáticas | |
| | | | | | | Ciencias Sociales | |
| | | | | | | Ciencias Naturales. | |

Fuente: Elaboración propia

Junto con lo anterior, una vez determinada la cantidad de profesores que participarían en el registro etnográfico, se inician los registros verbales, los que se llevaron a cabo en dos sesiones de entrevistas semi-estructuradas: la primera sesión, desde el 20 al 28 de agosto del 2014 y la segunda sesión, desde el 15 al 24 de Octubre del 2014.

Al mismo tiempo que se realizaban las segundas sesiones de entrevistas, se llevaron a cabo en conjunto con los profesores que accedieron, 4 observaciones en aula, las que permitieron complementar el registro verbal que se tenía de los profesores. Lo que además permitió, tener un registro complementario a las entrevistas realizadas y con ello, tener una fuente de evidencias que permitiera triangular lo escuchado por los profesores y lo identificado visualmente dentro del aula.

Finalmente, una vez terminado los registros con cada uno de los profesores y directivos que participaron como informantes en la investigación, se agradece a cada uno de éstos por la buena disposición y voluntad a cooperar. Asimismo, se señala al director del establecimiento que, una vez terminada la investigación, se pondrán todo los datos recabados a disposición de docentes y directivos, con el fin de que la producción científica sea un aporte para ellos.

Antecedentes y Contexto del CEIA

Criterios éticos de confidencialidad y anonimato de la información utilizada en este punto:

Por cuestiones de anonimato y confidencialidad, se han omitido los nombres exactos tanto del establecimiento escolar estudiado, como de la comuna donde se ubica éste y las fuentes de donde proviene la información. Esto último, ya que, tanto el director del establecimiento y los profesores que participaron como informantes en la investigación, solicitaron

expresamente reservar sus nombres y la información que pueda identificar al establecimiento educacional como tal.

A través de la revisión de los escasos documentos público a los que se tuvo acceso, se pudo conocer que el establecimiento educacional estudiado, debe su formación a la fusión de una Escuela Básica de Adultos y una Tercera Jornada de un Complejo Educacional de la comuna donde ubica actualmente. No obstante, su historia se remonta a la década del '70 con una serie fusiones, refundaciones y cambios de nombres producto de las políticas comunales durante la dictadura militar y los gobiernos locales contemporáneos.

Según algunos antecedentes, los orígenes del CEIA se remontan a la formación de una Escuela de Adultos en 1970, dirigida por un director y un equipo docente que pone en marcha la iniciativa. Sin embargo en esta época, la educación de adultos experimentaría grandes desafíos producto de las restricciones que imponía la dictadura militar y, las necesidades de aquellas personas que buscaban terminar sus estudios, las que aprendían oficios como: peluquería, moda, economía doméstica, tejido, artesanía, etc.

En el año 1981, la Escuela de Adultos se cambiaría de ubicación, adquiriendo la denominación de Centro de Educación Fundamental. Lugar donde agregaría a su oferta educativa, cursos técnicos de mueblería, instalaciones sanitarias, peluquería y estructuras metálicas. Cursos que, desde el año 1986 se constituyeron en los programas de Educación Técnica Elemental de Adultos (ETEA) del decreto 348 de 1985. No obstante, los cambios de ubicación se harían frecuentes en el tiempo, llevando a que la Escuela de Adultos continuara su itinerario educativo en diferentes establecimientos dentro de la comuna.

Por otro lado, en la misma comuna también existía una Tercera Jornada, que, desde 1974 funcionó en horario nocturno en las dependencias de un Centro Educacional, donde fue gracias a la ayuda de un grupo de jóvenes estudiantes de pedagogía que se pudo concretar. De modo que, en el año 2003 se fusiona la Tercera Jornada con la Escuela de Adultos anteriormente citada. Fusión que, permitió incorporar Enseñanza Media a la oferta educativa, llevando la denominación que actualmente se conoce como Centro de Educación Integral de Adultos (CEIA).

Actualmente, el CEIA estudiado es un plantel con dependencia municipal, que, funciona y comparte las instalaciones con un Complejo Educacional de la comuna. Además, este CEIA hoy en día, por lo identificado en su Proyecto Educativo Institucional (PEI), se presenta como una oportunidad para jóvenes y adultos, permitiendo la regularización de estudios de éstos y satisfaciendo las necesidades básicas de aprendizaje. Lo anterior, a través del descubrimiento, adquisición y desarrollo de competencias y habilidades comunicativas y sociales, que le permitan mejorar aspiraciones laborales; ofreciendo nivel básico 1 (1° a 4° básico), nivel básico 2 (5° y 6° básico), nivel básico 3 (7° y 8° básico) y, en primer ciclo medio (1° y 2° Medio) y segundo ciclo medio (3° y 4° Medio).

Pese a lo anterior, el hecho de que el CEIA no disponga de dependencias propias, representa –según lo expresado por algunos profesores– una gran limitante para sus funcionarios y estudiantes. Respecto a dicha situación, en diferentes oportunidades la Municipalidad ha ofrecido al CEIA adquirir dependencias propias, no obstante –en conversaciones informales con docentes y directivos–, se entiende que estas posibilidades nunca se han concretado formalmente. Lo anterior, dado que la Municipalidad –según los profesores– sólo ha ofrecido instalaciones heredadas de otras entidades, o como se llama popularmente, de segunda mano.

Respecto a los alumnos que actualmente asisten al CEIA (año 2014), el Ministerio de Educación a través de su plataforma online, expresa que la matrícula de este establecimiento es de aproximadamente 351 alumnos, con un promedio de 27 alumnos por curso.

Algunos de los antecedentes académicos que se pudieron hallar sobre el CEIA en el Plan Anual de Desarrollo Educativo Municipal (PADEM) del año 2014 (*ver Tabla 3*), se puede apreciar que, de la matrícula inicial que tuvo el CEIA en el año 2012, un 53% de alumnos se retiraron en el mismo año y sólo un 47% de éstos fueron promovidos. Asimismo, sobre los alumnos reprobados, un 20% fue por asistencia y un 15% por rendimiento escolar. Estos antecedentes no son un dato menor, tomando en cuenta que, sólo un 47% de los alumnos son promovidos a un nivel superior o logran culminar la educación elemental, mientras que el resto (53%) se ha retirado por cualquier causa, sumando así, nuevas cifras de deserción o abandono escolar.

Tabla 3: Indicadores de eficiencia educativa del CEIA

| CEIA | 1 ^{er} Nivel Básico | 2 ^{do} Nivel Básico | 3 ^{er} Nivel Básico | 1 ^{er} Nivel Medio | 2 ^{do} Nivel Medio | Total | % |
|--------------------------------|------------------------------|------------------------------|------------------------------|-----------------------------|-----------------------------|-------|-----|
| Matricula inicial 2012 | 10 | 28 | 38 | 127 | 140 | 343 | - |
| Retirados | 6 | 15 | 21 | 78 | 61 | 181 | 53% |
| Promovidos | 4 | 13 | 17 | 49 | 79 | 162 | 47% |
| Reprobados por asistencia | 3 | 9 | 12 | 28 | 18 | 70 | 20% |
| Reprobados por rendimiento | 4 | 12 | 16 | 10 | 11 | 53 | 15% |
| Matricula a Diciembre del 2012 | 11 | 34 | 29 | 88 | 86 | 248 | 72% |

Fuente: PADEM 2014, cita reservada por concepto de confidencialidad.

Junto a lo anterior, a pesar de no tener antecedentes detallados sobre la caracterización de los alumnos que asisten al establecimiento –aparte de lo que expresan los educadores en los análisis–, en el PEI de éste, se pudo hallar que el establecimiento posee un perfil de estudiantes que se aspira a tener producto de la injerencia del proceso educativo. Este perfil se centraría en cinco aspectos formativos.

- i. *Actitud afectiva*: como aquella perspectiva que permite al estudiante superar sus limitaciones y crecer afectiva, intelectual y académicamente. De modo que, pueda enfrentar con mayores posibilidades las exigencias del mundo laboral y social.
- ii. *Actitud ante el aprendizaje*: se espera que el estudiante sea una persona singular, creativa y capaz de aprender, siendo además, protagonista de su propio aprendizaje y comprometido con su progreso personal.
- iii. *Actitud ante el trabajo*: como aquel estudiante que se sobrepone a la adversidad y las metas que le propone la escuela. Presentando una actitud que le permita reintentar aquello donde presenta dificultad, esforzándose constantemente para cumplir sus metas.
- iv. *Actitud ante lo social*: como aquel estudiante que actúa con mayor madurez y capacidad reflexiva con sus pares y profesores, aprovechando y compartiendo sus experiencias de vida. De esta manera, se espera que el alumno mantenga buenas relaciones con los integrantes de su comunidad, respete las normas establecidas, sustente valores y sea un modelo para sus compañeros.

- v. *Actitud ante el entorno*: como aquella perspectiva que aspira un estudiante comprometido ante el infortunio ajeno, con espíritu solidario, dando y compartiendo con el resto. Siendo además, un sujeto que, se organiza de forma libre y participativamente en las actividades que la escuela ofrece.

Finalmente, para contextualizar la realidad que posee la comuna donde se ubica el establecimiento, se recurrió a inspeccionar ciertos indicadores que maneja el municipio a través del Plan de Desarrollo Comunal (PLADECO) del año 2013 y el PADEM del año 2014; éste último aún vigente.

Respecto al área geográfica y territorial de la comuna, ésta corresponde totalmente a un medio urbano. En particular, la gestación de la comuna donde se ubica el CEIA, se debe a la división que experimentaron una serie de otras comunas del sector nor-poniente de la capital en los años '80. Sin embargo, pese a que su data no supera la treintena de años actualmente, su ocupación poblacional comenzó a producirse a principios del siglo XX.

En lo referido a los indicadores demográficos de la comuna, se aprecia que ésta posee una población de un poco más de 104.000 habitantes, un crecimiento del -0,6, un índice de desarrollo humano del 0,715 (100) y un índice de pobreza del orden del 11,6. Asimismo, según lo señalado en el mismo PADEM 2014, ésta comuna en relación a otras del sector nor-poniente de la capital, poseería uno de los índices más altos de pobreza, lo que justificaría el hecho de que, la educación en ésta comuna sea considerado como un punto central en lo que a crecimiento comunal se refiere.

Según la distribución etaria de la comuna, pese a que niños(as) y adolescentes representan una población importante, serían mayormente los adultos los que concentrarían un número mayor de habitantes, albergando a casi el 60% de la población total (*ver Tabla 4*).

Tabla 4: Grupos etarios de la comuna donde se ubica el CEIA

| Grupo Etario | N° de Habitantes | Porcentaje en relación al total |
|--------------|------------------|---------------------------------|
| 0 - 14 años | 24.777 | 24% |
| 15 - 24 años | 16.506 | 16% |
| 25 - 39 años | 26.989 | 26% |
| 40 - 64 años | 27.706 | 26% |

| | | |
|---------------|-------|----|
| 65 a más años | 8.338 | 8% |
|---------------|-------|----|

Fuente: PADEM 2014, cita reservada por concepto de confidencialidad.

Según la caracterización socioeconómica que posee la comuna a través de su PADEM 2014, se aprecia que, la población en su mayoría se encuentra en el tramo C de estratificación de acuerdo a sus ingresos. Esto quiero decir que, es una población que percibe un ingreso mensual mayor a \$210.001 y menor a \$306.000, lo que según lo expresado por reportes de la comuna, hacen caracterizar a esta población en situación de vulnerabilidad. Misma vulnerabilidad que, según lo explicado en el PADEM, incidiría en el Índice de Vulnerabilidad Educativa (IVE), la que a nivel de educación municipal en el año 2013 fue de un 81,7%.

Por último, en relación a la actividad económica de la comuna, el PLADECO de ésta en año 2013 indica que, esta área se caracteriza por desarrollar un comercio diverso de carácter minorista, un sector manufacturero a nivel de pequeña industria, pequeños talleres artesanales y algunos grandes supermercados. Situación que pudo ser comprobada a través de las observaciones realizadas al entorno del establecimiento estudiado, donde se divisó que:

(...) existe un comercio establecido muy heterogéneo, que va desde: peluquerías, supermercados, locales de abarrotes, ferreterías, restaurantes y comida rápida, quioscos, almacenes, centros de llamado, farmacias, gimnasios, mecánicas, carnicerías, botillerías, entre muchos más; dado que es una avenida muy concurrida (Observación y nota de campo N°2, 16 de Abril del 2014, 19:05 horas).

ANÁLISIS DESCRIPTIVO

A continuación, se presenta el análisis de los datos y/o información descriptiva que se recabó en el trabajo de campo en el CEIA estudiado. Esta sección tiene como finalidad, mostrar aquellos resultados de carácter descriptivo hallados en entrevistas y observaciones realizadas en las dependencias del establecimiento.

Para una lectura clara, los datos han sido organizados en relación a los aspectos estructurales de la información obtenida. Con ello, se parte con: las percepciones que los educadores asocian a la EPJA, la imagen que éstos tienen sobre el estudiantado, las experiencias problemas y dificultades que se reportan con los alumnos y por último, el modo cómo se sobrellevan dichas problemáticas y dificultades.

El Sentido de la Educación

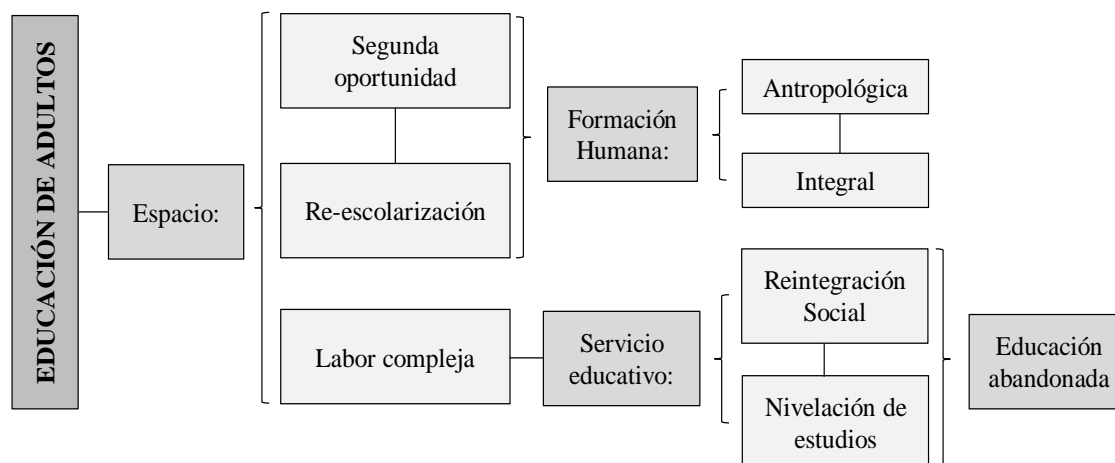
Para la presentación de los hallazgos de la investigación, se hizo imprescindible comprender cómo los actores educativos, en especial docentes y directivos, entienden la educación que brindan. Sus expresiones y verbalizaciones, han sido profundamente relevantes para comprender el mundo intersubjetivo de éstos, identificando consigo, los significados que otorgan a esta modalidad educativa.

Pese a que los significados otorgados a la educación de adultos, por parte de docentes y directivos, responden a cuestiones diversas, dos son los temas que toman mayor relevancia para el análisis: la definición que los y las profesoras confieren a la EPJA y su función en lo social.

Definición que los educadores confieren a la EPJA

La definición que los informantes otorgan a la EPJA permite entender el entramado simbólico con cual interpretan la realidad y el mundo social en el que se desenvuelven. En este cometido, han sido identificadas cuatro grandes categorías que suelen utilizar los educadores, las cuales derivan en una serie de conceptos que éstos utilizan para referirse a la educación de la cual son parte (*ver Ilustración 3*).

Ilustración 3: Definición otorgada a la Educación de Adultos



Fuente: Elaboración propia

En primer lugar, la EPJA es definida por los educadores como un “*espacio*” para aquellos individuos que no lograron culminar la educación elemental, principalmente por múltiples factores asociados al fracaso escolar. Al respecto, éstos consideran que la educación de adultos, en general, representa una *segunda oportunidad*, una modalidad de *re-escolarización* y una *labor compleja* de sobrellevar; siendo así, un espacio que permite subsanar problemáticas heredadas por el sistema escolar tradicional.

El hecho de que los educadores consideren la EPJA como un espacio de segunda oportunidad, permite entender que, para los estudiantes existe una alternativa paralela que les permite finalizar la educación elemental, siendo una nueva oportunidad para enmendar el alejamiento que tuvieron de ésta. Y es que, docentes y directivos son enfáticos en señalar que, la EPJA representa una oportunidad de re-escolarización para los llamados *rezagados educativos*, siendo además, una alternativa práctica para dar solución a las problemáticas de desescolarización que tiene el país. Con ello, un informante expresa que la educación que brindan: “*Es una oportunidad que tienen los jóvenes que por... por diversas razones personales o familiares eh... los han obligado a desertar de un sistema*” (Entrevistado N°1, 12 años de experiencia en EPJA).

Junto a lo anterior, la EPJA –según los educadores– brindaría una “*formación humana*” basada en elementos culturales y vivenciales que se hallan en ella. Al respecto, destaca que la formación humana esté dada por una visión *integral* y *antropológica* de la

educación; ambas, como parte de una serie de características humanas y de contexto que se consideran a la hora de educar a una población estudiantil diversa.

En la visión antropológica que los educadores expresan, las características de los alumnos se vuelven indispensables. Éstas les permiten contextualizar su trabajo pedagógico tomando en cuenta las condiciones y peculiaridades –generalmente desfavorables– que identifican en sus alumnos, ya sea a través de elementos culturales, sociales, económicos y cotidianos. Al respecto, un docente expresa: “(...) yo la visualizo fundamentalmente como una actividad antropológica, en el sentido de que aquí la preocupación fundamental y más esencial debe estar centrado un poco en lo que es... la... la visión humana de los alumnos que tenemos...” (Entrevistado N°6, 40 años de experiencia en EPJA).

En cambio, la visión integral que los educadores expresan, dice relación a los diversos aspectos formativos que se encuentran presente en la EPJA. No obstante, si bien no se sabe con exactitud qué tan integral es en la práctica éste tipo de educación, lo principal para los educadores se centra en las experiencias que este escenario brinda a los estudiantes. Siendo éstas experiencias, aquellas donde se aprenden habilidades sociales, intelectuales, valóricas y culturales para la vida adulta.

(...) varios elementos que hacen integrados, en lo artístico, en lo deportivo, lo formativo, eh... lo que es extraescolar, hace que el alumno sienta que... está considerado en todo su área (...) les entregamos una cierta capacitación laboral, un oficio, aunque sea muy modesto es una herramienta con la que salen, entonces eso creo que es parte de la for... for... eh... formación integral de un adulto (...) (Entrevistado N°3, 23 años de experiencia en EPJA).

Por otro lado, los informantes señalan también que la EPJA se define como una *labor compleja*, debido a la sensación de marginación que tienen frente a la educación tradicional, la indisciplina de sus alumnos más jóvenes, las dificultades educativas que en general presentan los estudiantes y la estigmatización de la cual se sienten parte. Verbalizaciones que dejan entrever sentimientos de descontento y desmotivación en sus prácticas educativas, donde se señala que la EPJA es: “¡Una misión imposible! ¡Una...! qué sé yo... te puedo decir ¡una apuesta hacia arriba que no termina nunca! y... ¿qué te puedo decir? socialmente desilusionante...” (Entrevistado N°9, 25 años de experiencia en EPJA).

Esta complejidad –para los educadores– conlleva a que, la EPJA sea vista como un “*servicio educativo*” que sólo aboga por la integración escolar de una población, que por exigencia social y económica, requiere retomar los estudios elementales. Visión que se asocia a la creencia de que este tipo de educación, sólo representa un servicio enfocado a la *reintegración* y la *nivelación de estudios*, haciéndose cargo de problemas derivados del origen social y la desigualdad educativa, buscando además, la integración al mundo económico y social que se requiere.

(...) es una modalidad, por lo tanto que... que viene a resolver situaciones de... de índole social, familiar, laboral y por eso yo digo que es un servicio social, por que la persona cuando necesita el certificado medio o de segundo nivel medio para trabajar, nosotros estamos prestando un servicio social (Entrevistado N°2, 23 años de experiencia en EPJA)

Se advierte que, los educadores al referirse a la EPJA expresan sentimientos de frustración y desmotivación, señalando que éste tipo de educación se ha convertido instrumentalmente, para el sistema escolar y los mismos alumnos, en un mero mecanismo que los nivela educativamente. Al respecto, un docente señala: “*Uh... oficialmente ¡no somos nada! es como... yo creo que ofi... la educación de adultos oficialmente... cumple meramente un rol de nivelación no más... y los chiquillos lo entiende la mayoría, o sea... el sistema lo entiende así*” (Entrevistado N°4, 10 años de experiencia en la EPJA).

De éste modo, la EPJA es percibida como una “*educación abandonada*” producto de la dejadez y desamparo sociopolítico y cultural que experimenta. Desamparo que, según los educadores, invisibiliza la importancia que posee este tipo de educación para el desarrollo social y cultural del país, siendo instrumentalizada sólo para cumplir estadísticas educativas de alfabetización nacional y los requerimientos del mundo económico.

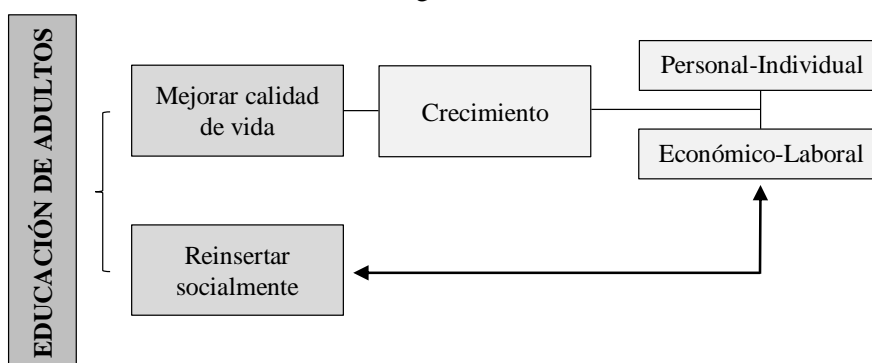
(...) yo creo que cuando se entienda que la educación de adultos es parte del desarrollo del país, yo creo que cuando se comprenda eso, se van a dar la relevancia, se van a dar los recursos, se van a mejorar las condiciones laborales de los profesores, eh... se van a hacer material de apoyo, mucho más prácticos, mucho más didáctico, en mayores cantidades... eso... (Entrevistado N°3, 23 años de experiencia en EPJA).

Función que los educadores otorgan a la EPJA

La función que docentes y directivos otorgan a la EPJA, permite entender hacia qué va dirigida la educación que brindan a sus estudiantes. Y es que, éste tipo de educación – según los mismos educadores–, aparte de nivelar educativamente a los alumnos que asisten a ella, cumple también un rol socioeducativo según lo requerido por los propios estudiantes y las exigencias del mundo actual; designándole a la EPJA, dos funciones principales (*ver Ilustración 4*).

La primera de ellas, tiene que ver con la función de “*mejorar la calidad de vida*” de los estudiantes que asisten a la EPJA. Con ello, la educación de adultos desde una formación de carácter antropológica e integral, brindaría las habilidades académicas y sociales que permiten que cada alumno pueda insertarse de buena manera a las distintas esferas de la sociedad. De modo que –según los educadores–, la EPJA en tanto medio para el mejoramiento de la calidad de vida de los estudiantes, estaría orientada al crecimiento *personal-individual* y *económico-laboral* de éstos.

Ilustración 4: Función otorgada a la Educación de Adultos



Fuente: Elaboración propia.

El *crecimiento personal-individual* es expresado por los educadores como el cúmulo de experiencias derivadas de la formación recibida en el establecimiento, que, al ser pertinente y beneficiosa para el estudiante, asiente a la preparación de éstos en los roles que depara la vida adulta. Con ello, los docentes creen que debe existir el compromiso de preparar y entregar las herramientas necesarias para que todos los alumnos crezcan como persona, desenvolviéndose así, de mejor manera en el mundo en el que viven.

(...) yo creo que la, la cultura, el desarrollo humano, las posibilidades que vienen, toda esa experiencia de vida, eso es para mí ¡lo sustancial, lo fundamental! Y a partir de ahí,

yo obviamente lo que hago es generar un marco educacional, en ese contexto, en esa realidad (Entrevistado N°6, 40 años de experiencia en EPJA).

En lo referido al *crecimiento económico-laboral*, según los educadores, la EPJA concentra su compromiso en función al desarrollo laboral que requieren y se demanda de los estudiantes, ya sea a través de conceptos, razonamientos y herramientas que permitan constituir la labor de los estudiantes en cualquier área. De modo que, el fin que expresan los y las profesoras para este tipo de educación, se oriente a la generación de sujetos con mayores posibilidades para desenvolverse en el área económica; siendo la educación un requisito indispensable para desarrollarse hoy en cualquier actividad económica.

Así como ha sido planificada esta modalidad que sea lo más pertinente a la vida del adultos ¿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).

Otra de las funciones asociadas a la EPJA según los educadores, dice relación con la “*reinserción social*” que se busca fortalecer en los estudiantes de esta modalidad educativa. Esto último, ya que según los informantes, se suele educar –por lo que éstos señalan– a una población vulnerable y aislada socialmente.

El aislamiento social que expresan los educadores de sus alumnos, según estos, se busca remediar por medio de la educación que brindan, la cual permitiría insertar a los alumnos en los diferentes círculos ciudadanos y sociales del país. Todo ello, con el fin de que estos estudiantes puedan sentirse aceptados, competir, mejorar, y convivir con el resto; siempre desde una mirada amplia, donde cada estudiante representa un sujeto más en la sociedad.

¡Es un tiempo para ellos!, es... y eso... eh... se... se traduce ¿en qué?, 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).

Imagen Estudiantil

En la siguiente sección se describen las características principales que permiten reconstruir la imagen que docentes y directivos tienen de los estudiantes del establecimiento en cuestión.

Las cuestiones a revisar, tienen que ver con aspectos que los mismos informantes señalan en los registros etnográficos. Es decir, se toma en cuenta: i) los atributos que los educadores han expresado sobre el estudiantado, ii) los factores de deserción y abandono escolar que éstos perciben o creen, y iii) las motivaciones de reintegración educativa que, docentes y directivos, infieren y asocian de sus estudiantes.

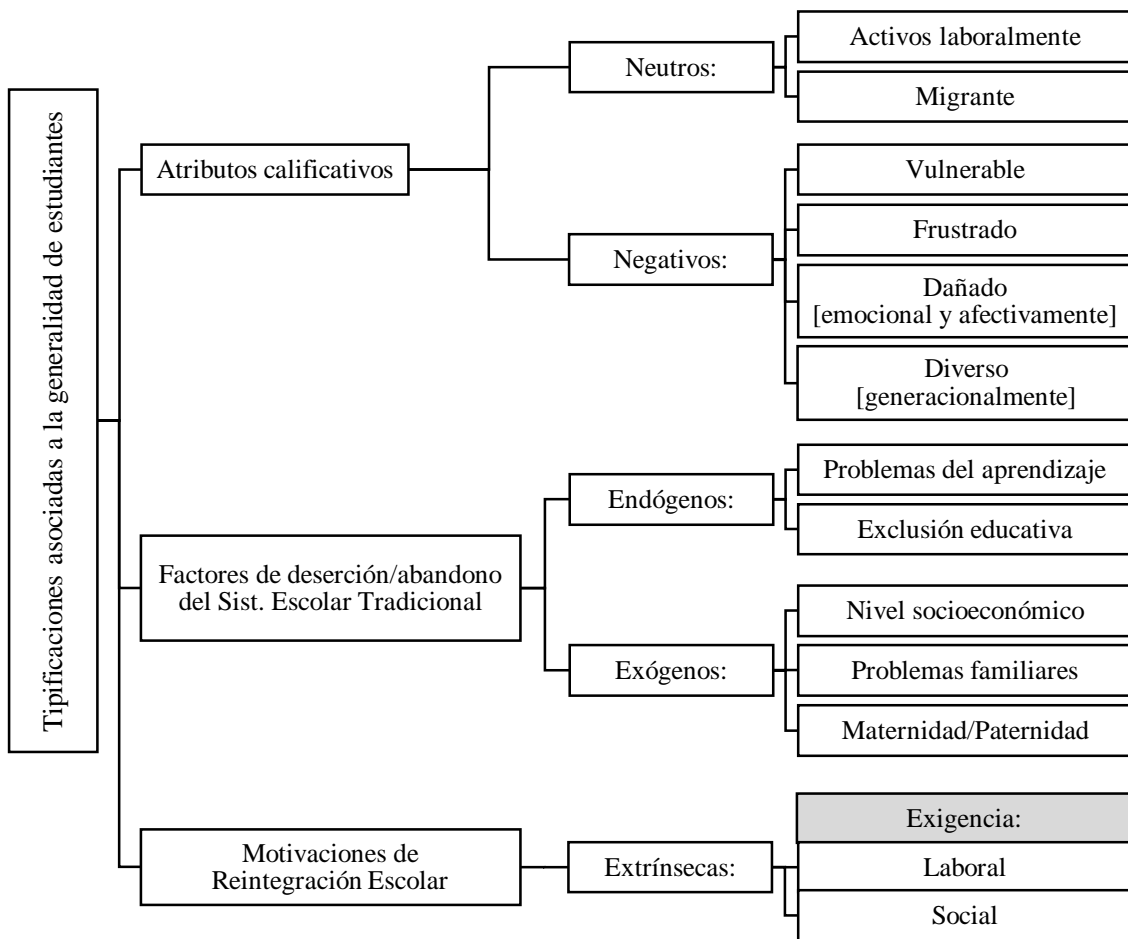
A través de las narraciones de los informantes, se ha podido identificar cómo estos construyen la imagen que perciben sobre toda la población estudiantil del establecimiento estudiado. Por lo tanto, la categoría de “generalidad”, es utilizada para hacer referencia a toda la población estudiantil, no haciendo distinción alguna con ninguna generación en particular (*ver Ilustración 5*).

Respecto a los atributos que las y los educadores utilizan para referirse en general a todo el alumnado, se pudo identificar que, si bien se utilizan algunos atributos neutros, son en mayoría atributos negativos los que se utilizan para referirse al estudiantado del lugar.

Es así que, entre los atributos neutros que los educadores suelen expresar sobre los estudiantes del establecimiento, resultó habitual oír aquellos que tipifican a éste tipo de alumnos como sujetos *laboralmente activos*. Cualidad que surge –según lo expresado–, a partir de la observación que los educadores realizan de sus alumnado y en donde la condición de trabajador activo, aparece como una cualidad que poseen muchos de los estudiantes del establecimiento. Según los educadores, la inserción al mundo laboral de los estudiantes, representa un hecho transversal en todas las generaciones, por lo que, el agotamiento de éstos debido a la compatibilización trabajo-estudio, resulta un hecho recurrente. Asimismo, trabajos como el servicio doméstico de casa particular (*nanas*) y la construcción (*obreros*), resultan ser los más identificados entre los alumnos. Un testimonio acerca de los alumnos, señala que: “*Nuestro chiquillos, la mayoría han... han... han... se han quedado con la parte dura ¡digamos!, tener que trabajar...*” (Entrevistado N°4, 10 años de experiencia en EPJA).

Otro de los atributos neutros utilizados para referirse a los estudiantes, tiene que ver con la identificación de estudiantes *migrantes* en el establecimiento. Para tal condición, los educadores hacen la oportuna diferencia entre aquellos migrantes provenientes de “*otras*” nacionalidades, tales como Perú, Colombia y Haití; y aquellos migrantes nacionales “*campo-ciudad*”, quienes llegan de sectores alejados y rurales a la capital. Con ello, frente a la denominación de estudiante migrante, se identifica – independiente al tipo de migrante –, referencias que aluden a que estos estudiantes buscan nuevas posibilidades de vida, siendo la regularización de estudios, la alternativa más viable para tal situación.

Ilustración 5: Concepción que se tiene sobre la generalidad de estudiantes



Fuente: Elaboración propia.

Asimismo, acerca de los migrantes campo-ciudad que los educadores identifican, cabe señalar que, dicha imagen se configura a partir de la asimilación que existe entre el acento y el léxico propio de estos educandos, con respecto a aquella imagen que se posee de los individuos provenientes de sectores rurales y alejados a la capital.

Al respecto, se expresa que: “(...) uno va y tiene hasta el acento, como son nuestras personas que viven en zonas rurales... eh... es cosa de ir al primer nivel y darse cuenta, primer nivel básico” (Entrevista N°2, 23 años de experiencia en EPJA).

Por otro lado, entre los atributos negativos que los educadores expresan en sus verbalizaciones, oír decir que los estudiantes del establecimiento encarnan la figura de sujeto *vulnerable*, indica inmediatamente la imagen que los informantes han construido sobre éstos, dada la alta diversidad de términos populares y técnicos que habitualmente se realizan hacia tal adjetivación. De tal modo, ser vulnerable –según las mismas expresiones de los participantes–, tiene directa relación con el medio social al cual estos estudiantes están inmersos, la realidad en la que se encuentran cotidianamente y las condiciones socioeconómicas –siempre desfavorables– que poseen.

Asimismo, es usual escuchar en los informantes decir que, muchos de sus estudiantes han llegado *frustrados* a la educación de adultos. Situación que se debe –según lo que se expresa–, por las adversidades y obstáculos que el sistema escolar tradicional tuvo sobre ellos. Alguno de los elementos que acrecienta esta frustración son, los miedos acumulados por el alejamiento escolar, la inconsciencia de capacidades personales para sobrellevar las actividades propuestas, las desmotivaciones, el bajo auto-estima y los temores heredados de las vivencias negativas que han experimentados en su trayectoria escolar.

Junto con lo anterior, los informantes reiteran lo *dañado* que parecen estar los estudiantes. Esto como resultado de las carencias afectivas y emocionales que sufren o han sufrido en sus vidas, las que tienen en ocasiones, directa relación con lo propiamente familiar. Se menciona además, la violencia intrafamiliar que ejercen las parejas y los abusos sexuales ejercidos por familiares directos; principalmente sufridos por el estudiantado femenino. Para ambos casos, se destacan las repercusiones físicas, psicológicas, afectivas y emocionales que han sopesado sobre estas alumnas, su emocionalidad y su rendimiento.

Con ello –señalan los educadores–, la labor pedagógica resulta una acción de sumo cuidado en cómo se dicen o expresan las cosas, ya que, estos alumnos además de querer regularizar sus estudios, buscan en la escuela un espacio de terapia y sanación emocional.

Llegan... estudiantes muy vulnerab... al... al... al... alumnos vulnerables, alumnos con muchas limitaciones emocionales y afectivas, alumnos que son... que han sido rezagados por el sistema formal, por... por disciplina, por... eh... rendimiento, (...), por tanto, trabajar con ellas hay que tener mucho cuidado en como 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 eh... hay que estar mirando en ellos siempre sus necesidades para poder satisfacerlas (Entrevistado N°3, 23 años de experiencia en EPJA).

Finalmente, productos de heterogeneidad estudiantil, docentes y directivos señalan que sus alumnos son muy *diversos generacionalmente*. Ésta adjetivación haría alusión a la diversidad sociocultural y de vida que existe entre las distintas generaciones de estudiantes. En este aspecto, los educadores son enfáticos en subrayar la existencia de una diversidad, que incluso, se da dentro de estos mismos grupos generacionales; lo que además, representaría la esencia actual de lo que se vive en la educación de adultos.

Sin embargo, a pesar de no tener un carácter inminentemente negativo –la diversidad–, el uso de este término en materia pedagógica, representa un elemento adverso para los educadores. Esto último, ya que, la diversidad generacional exige una personalización educativa que, en ocasiones, no se puede llevar a cabo.

Respecto a los factores de deserción y abandono del sistema escolar tradicional que los educadores infieren de sus alumnos, se puede mencionar que, existe una clara diferencia entre aquellos factores de índole endógenos y exógenos a la escuela.

Entre los factores endógenos al sistema escolar, docentes y directivos, identifican principalmente aquellos concernientes a los *problemas del aprendizaje* de los estudiantes. Con ello, se expresa que, son principalmente problemas cognoscitivos y de asimilación de contenidos, los que presentan los alumnos. No obstante, estos problemas del aprendizaje –según los informantes–, no sólo reportan ser una problemática para los alumnos, sino que también para las labores académicas que realizan los docentes, los cuales han debido hacerse cargo de las diferencias académicas de cada alumno.

En base a lo anterior, los educadores constatan la falta de oportunidades y alternativas que el sistema escolar tradicional ofrece a los estudiantes con algún tipo de dificultad

educativa, siendo la *exclusión* de éstos, la única medida que se toma para remediar tal situación. Exclusión que sufren –según lo que señalan los informantes– aquellos estudiantes que no han logrado adaptarse a las exigencias que el sistema escolar impone para efectos de permanencia; enfocadas en lo académico y lo conductual de los sujetos.

(...) hay muchos alumnos que han desertado del sistema tanto en básica o en media porque han tenido problemas específicos de aprendizaje, hay muchos alumnos que en definitiva... no han tenido la posibilidad porque no se las han entregado también en los colegios que ha estado el apoyo (...) (Entrevistado N°6, 40 años de experiencia en EPJA).

Entre los factores exógenos al sistema escolar, los educadores señalan que, el *nivel socioeconómico* de los estudiantes es el que más relevancia tiene en el alejamiento escolar. Para tal referencia, el escenario económico de los estudiantes (medio-bajo), representa un punto de referencia para tal atribución. Junto a ello, los informantes señalan que, debido a la situación económica –generalmente– deficiente de sus alumnos, éstos han propiciado la necesidad de insertarse desde temprana edad al campo laboral, alejándose de este modo, progresiva o repentinamente de los estudios elementales.

Sumado a lo anterior, los *problemas familiares* en la deserción y abandono escolar, juegan un rol importante. Es precisamente –según los informantes–, la disgregación familiar y/o la separación de los padres, la que afecta mayormente a que los estudiantes prosigan sus estudios, ya que según los mismos educadores, disminuiría el apoyo familiar brindado a estos alumnos, lo que resultaría un elemento central en el rendimiento escolar de éstos.

“(...) hay mucho alumnos que llega de disgregación o de vulneraciones, hay muchas alumnas que han... que son este... eh... han quedado con embarazos, con problemas familiares” (Entrevistado N°6, 40 años en EPJA).

Por último, la *maternidad y/o paternidad* que han experimentado estudiantes, generalmente a temprana edad, se expresa como una de las más recurrentes situaciones que influyen el alejamiento de la escuela. Situación que, en mayor medida, se atribuye –en ejemplos expresados– principalmente a las estudiantes mujeres del establecimiento.

Respecto a las motivaciones que estarían incidiendo en la reintegración escolar de los estudiantes, docentes y directivos señalan que, la *exigencia laboral* representa la motivación por excelencia que influenciaría a los estudiantes a reintegrarse educativamente a la EPJA. Al respecto, el campo laboral –según los informantes– éste exige, requiere y demanda mayores niveles de competencias para desempeñar de buena manera cualquier actividad. Asimismo, “*el cuarto medio*” –según los educadores– resulta el requisito mínimo para desempeñar cualquier actividad laboral estable y cubrir con ello, las responsabilidades económicas y familiares que se adquieren con el tiempo.

Yo creo que porque también se dan cuenta que en el campo laboral, están limitados de... en términos de su relación escolar... es un... es un factor en contra para ellos para optar a mejores expectativas económicas, porque... porque hoy en día ¡suponte tú!, para optar a un trabajo súper modesto, por lo menos te piden cuarto medio o la rendición de la PSU como requisito, entonces, eso los limita mucho a optar a un mejor trabajo” (Entrevistado N°3, 23 años de experiencia en EPJA).

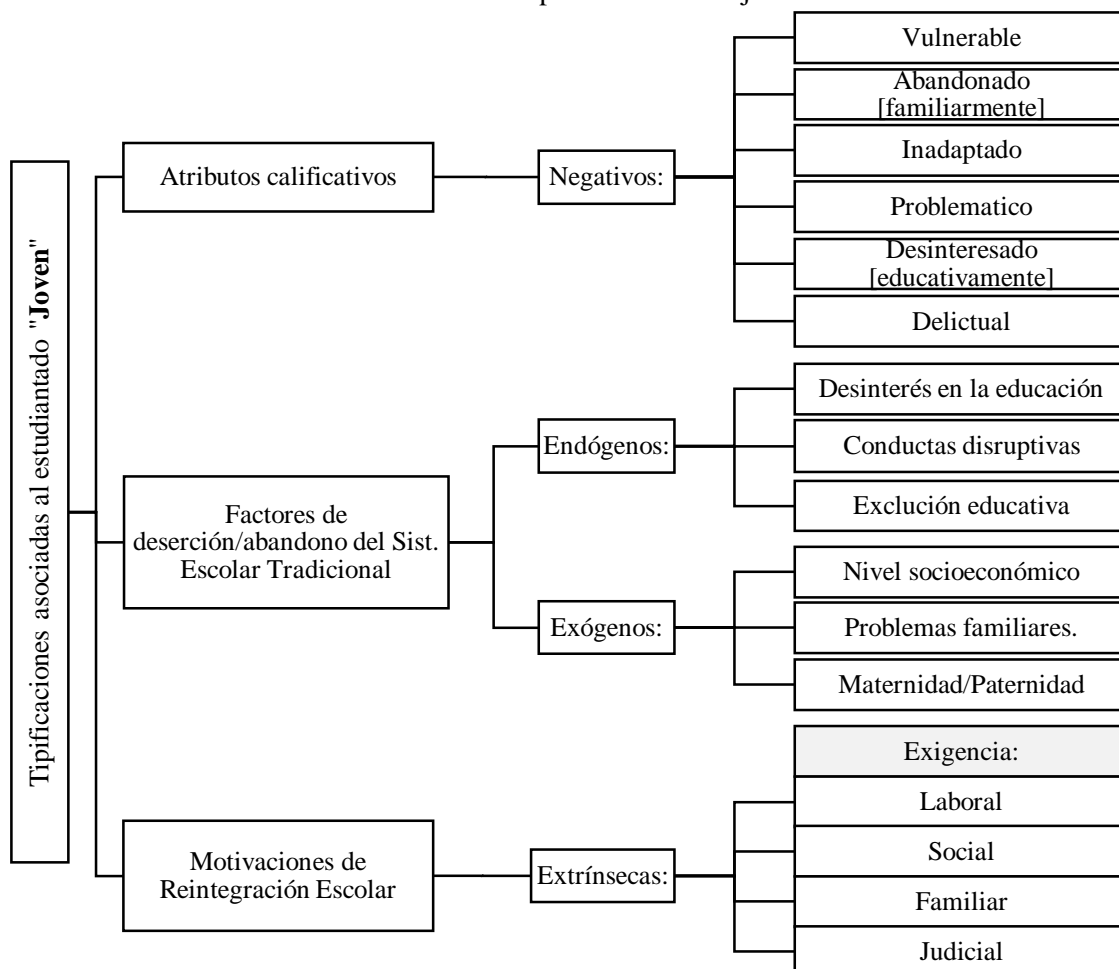
Por último, conforme a lo que expresan los docentes y directivos, la *exigencia social* también se ha convertido en uno de las motivaciones por las cuales los estudiantes recurren a culminar sus estudios. Socialmente –según los educadores–, la educación es un medio requerido para insertarse y ser parte de la sociedad. Asimismo, el medio brindado por la educación de adultos, sería un espacio de interacción y de socialización para sujetos en iguales condiciones.

Encontrarse con... algo que todos debieran tener: un cuarto medio; y por otro lado eh... insertarse en la sociedad, con ganas o con, con... optimismo de insertarse en la sociedad (Entrevistado N°7, 32 años de experiencia en EPJA).

Sin embargo y pese a lo anteriormente expuesto sobre los estudiantes, los educadores también han expresado diferencias sustantivas en lo que respecta a cada generación estudiantil al interior del establecimiento. Es por ello que, se ha hecho necesario considerar en este análisis, aquellos atributos y expresiones más significativas que los informantes han realizado de los estudiantes jóvenes y adultos del lugar. Siendo lo anterior, elementos que permiten diferenciar a cada generación entre sí.

Según los educadores, la imagen que se tiene sobre el alumno “joven” del establecimiento, hace referencia a la población estudiantil adolescente y adulto joven propiamente tal (*ver Ilustración 6*). Con ello, destaca profundamente que, sólo sean utilizados atributos negativos para referirse a éstos, no encontrándose de este modo, adjetivos positivos o neutros entre las verbalizaciones que se lograron registrar.

Ilustración 6: Concepción de alumno joven



Fuente: Elaboración propia.

A partir de lo anterior, una de las adjetivaciones que tendrían los estudiantes jóvenes, según los informantes, tiene que ver con la identificación de sujeto *vulnerable* que se reconoce en ellos. Adjetivo que, se realizaría en estos estudiantes por la “*mala situación económica*” que poseen, el “*entorno social*” en el que se encuentran inmersos y los “*programas de ayuda social*” de donde procederían algunos de ellos.

Según los educadores, la mala situación económica representa un elemento proclive para el desfavorable escenario que estos estudiantes vivencian, con lo cual, la

búsqueda de nuevos ingresos para la familia, se reconoce como una práctica manifiesta en cada uno de éstos, dificultando –en ocasiones– la continuación de estudios elementales, producto de la inserción temprana al mundo laboral.

(...) la mayoría de los cabros se encuentran con una gran barrera, en donde tienen que trabajar, y es que hasta el día de hoy digamos, entrar a estudiar a alguna universidad o instituto profesional, les implica y requiere una... un gasto económico que ellos no están en condiciones de hacerlo (Entrevista N°6, 40 años de experiencia en EPJA).

El entorno social del estudiante, también representaría un elemento central para tipificar a los estudiantes jóvenes como sujetos vulnerables. Y es que, según los informantes, la existencia de fuentes de tráfico de drogas imperando en su medio, permearía e influenciaría negativamente las conductas de los estudiantes, en los cuales además, se identifican problemas de drogadicción.

Los educadores señalarían además, que, muchos de los estudiantes jóvenes hoy presentes en el establecimiento, representan niños y niñas adolescentes y menores de edad. Estos alumnos, según los educadores, suelen llegar de programas de ayuda social debido a su condición de vulnerabilidad, exclusión social y abandono familiar. De este modo, el ingreso de éstos a la educación de adultos, se hace junto a un tutor responsable proveniente del Servicio Nacional de Menores (SENAME) o la Oficina de Protección de los Derechos de la Infancia (OPD) de la comuna.

El sujeto de camisa a cuadros, se acerca al inspector y se presenta, señalándole que es un psicólogo de la red SENAME, para lo cual se saludan. Terminado el saludo, el psicólogo le señala al inspector que trae personalmente a uno de los jóvenes que andaba con él, ya que su apoderado por “x” motivos no había podido venir. El psicólogo le preguntaba si es que existía matrícula para el joven en dicho establecimiento, para lo cual el inspector le señala que pase a su oficina (Observación y nota de campo N°3, 24 de Abril del 2014, 15:17 horas).

Los educadores expresan también, que, algunos de sus estudiantes jóvenes han sido abandonados familiarmente. Abandono que se asocia al “poco apoyo” recibido por parte de la familia, lo que predispone en estos estudiantes, situaciones de alejamiento progresivo de la educación. Consigo, la “disgregación familiar”

representaría un elemento latente que, incentivaría en estos jóvenes, a tomar posesión de roles económicos en la conducción familiar.

Asimismo, se logra identificar aquel atributo que hace referencia a las conductas disruptivas que poseerían los estudiantes jóvenes. Entre dichos adjetivos, resulta habitual oír –en los informantes– narraciones que hacen alusión a la tipificación de sujeto inadaptado. Referencia que exterioriza las dificultades de adaptación que, según los educadores, poseen algunos de sus estudiantes con la comunidad escolar, lo que afectaría su relación social y académica con el resto; ya sea por conductas retraídas y distanciadas con sus pares.

La profesora indica al observador que, en el último puesto de la sala hay un alumno que “es bastante solitario y retraído”. Consigo, señala que “sufre serios problemas de inadaptación”, diciendo también que “el chico es un inadaptado social” (Observación y nota de campo N°6, 30 de Septiembre del 2014, 20:22 horas).

Junto a lo anterior, los educadores no escatiman en señalar que, los alumnos jóvenes serían además, problemáticos dentro del establecimiento producto la indisciplina que presentan dentro y fuera del aula. Para este caso, estar fuera de toda norma se convertiría en un elemento central para identificar a esta generación de estudiantes, donde el elemento común, radicaría en las conductas al margen de lo socialmente esperado por el profesorado. Sin embargo, éste último adjetivo –en ocasiones– se atribuiría mayormente a los alumnos menores de edad. Estos alumnos simbolizarían según los educadores, “los menores problemáticos del establecimiento”, término que nace a partir de la asociación que se forja entre la condición etaria y las conductas disruptivas, los problemas del aprendizaje y, los daños cognitivos y emocionales de estos alumnos; derivados de su condición de vulnerabilidad.

Sobre los alumnos provenientes de programas de ayuda social –como se mencionó anteriormente–, los informantes destacan negativamente a aquellos que se presentan como sujetos delictuales, siendo también llamados “niños/as infractores de la ley”. Estos menores –según los educadores–, son alumnos que producto de robos, asaltos o problemas de drogadicción, se las ha exigido por orden judicial continuar sus estudios elementales. No obstante, al encontrarse con el obstáculo que representa el rotulo de “infractor de la ley”, los sistemas escolares no permitirían su integración, dejándoles como única alternativa, aquella que les ofrece la educación de adultos.

Al respecto, un educador señala: “(...) son de programas de apoyo social como la eh... la opción, la OPD, SENAME u otros programas de ayuda para sacarlos de la drogadicción... o porque han delinquido y... como exigencia les obligan a estudiar” (Entrevistado N°2, 23 años de experiencia en EPJA).

Finalmente, se destaca la imagen educativamente desinteresada de estos alumnos, debido principalmente al carácter obligatorio de su asistencia al establecimiento y al poco valor que le asignan a la educación. Con ello, no es ajeno identificar en los informantes, expresiones que manifiestan que la educación de adultos para estos alumnos, sólo representa un “trámite administrativo para sacar cuarto medio”, dejando sentimientos de frustración en estos educadores por tal situación.

(...) el tema de que para los chiquillos no es valor, entonces como no es un valor eh... ellos vienen por un trámite, entonces cuando tú ya tratas de llevar la cancha, llevarla hacia los valores... te dicen "no, no, no, ¡aquí venimos por el tramite! ¡Aquí necesitamos cuarto medio! (Entrevistado N°4, 10 años de experiencia en EPJA).

Respecto a los factores de deserción y abandono del sistema escolar tradicional que los educadores infieren de sus alumnos jóvenes, si bien se mantienen aquellos que hacen alusión al nivel socioeconómico, los problemas familiares y la maternidad/paternidad de estos, se suman otros de carácter endógenos al sistema escolar. Entre éstos, destaca el “desinterés en la educación”, las “conductas disruptivas” y la “exclusión educativa” que ha experimentado el estudiantado joven.

En referencia al desinterés en la educación, aun cuando se pueda pensar que este problema representa una actitud propia del alumnado, según los educadores, simboliza una problemática propia del sistema escolar, dada las nulas estrategias que las instituciones a cargo de la educación y sus agentes, proponen para revertir dicha situación a nivel social y educativo. Misma situación que, al no ser enfrentadas debidamente, promueven el abandono y la deserción escolar temprana entre los estudiantes más vulnerables.

“(...) los jóvenes de ahora eh... es más por una opción de que... se han *mez...* han desperdiciado la oportunidad de estudiar ¡nada más!, entonces ¡claro! están dos o tres años fuera y después se dan cuenta que... sin tener el cuarto medio no pueden iniciar nada” (Entrevista N°5, 3 años de experiencia en EPJA).

Seguidamente, entre los factores que tienen que ver con elementos propios de la conducta y socialización del alumnado, docentes y directivos señalan que son las conductas disruptivas de los estudiantes y las amistades nocivas de estos, las que también influyen en el abandono o deserción escolar de éstos. Las conductas disruptivas en los jóvenes, se encontrarían aparejadas a la indisciplina de estos dentro y fuera de la escuela, destacándose los actos fuera de la ley. De este modo, los informantes mencionan que, en ocasiones, son las “malas compañías y el grupo de pares” las que arrastran a sus estudiantes a situaciones de carácter delictual. Al respecto, un docente señala: “(...) otros se desvían digamos por las amistades, ¡tú sabes! qué bueno, si las amistades son malas se desvían y se van por la parte delictual a ganar moneas” (Entrevista N°9, 25 años de experiencia en EPJA).

A partir de lo anterior, los informantes señalan que la exclusión educativa representa la única medida que los sistemas escolares tradicionales toman para enfrentar los múltiples problemas asociados –principalmente– a la indisciplina y los problemas académicos de los estudiantes; mismos estudiantes que arriban a la educación de adultos después de un fracaso constante por la educación tradicional.

Dicha exclusión educativa, se traduciría en la expulsión y la cancelación de matrícula a alumnos con dificultades –académicas y conductuales–, lo que para estos docentes y directivos, refleja el desprendimiento que tiene la escuela por su labor y compromiso pedagógico, marginando a estos estudiantes de manera provisoria o definitiva del ambiente escolar.

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

Respecto a las motivaciones que, según los educadores, estarían incidiendo en la reintegración escolar de los estudiantes jóvenes a la EPJA, aparte de aquellas de carácter laboral y económico –que ya han sido mencionadas–, se sumarían las que tienen que ver con una exigencia “familiar” y “judicial”.

Entre los adolescentes, los informantes indican que son las exigencias familiares las que intervienen con mayor fuerza en las motivaciones de estos estudiantes. En ellas, la figura materna simboliza una de las imágenes más influyentes en esta decisión, dado que, es la madre la que se encuentra mayormente presente en la vida de estos alumnos, producto de la disgregación familiar. Con ello un docente expresa: “(...) ya sea por exigencia de la familia, por exigencia de la madre... comúnmente es la madre la que está ahí siempre tratando de tirarlos para arriba” (Entrevistado N°9, 25 años de experiencia en EPJA).

Junto a lo anterior, las exigencias judiciales como motivos de reintegración escolar, se encuentran asociadas principalmente a los estudiantes –menores de edad– provenientes de programas de ayuda social como SENAME y OPD. Según señala uno de los informantes, ya sea para sacarlos de la drogadicción o de la delincuencia, los juzgados instan a estos estudiantes seguir sus estudios elementales, no obstante, dada la tipificación realizada hacia estos estudiantes por su condición, sólo la educación de adultos los integraría educativamente. Acerca de esto, un docente expresa: “(...) es como una exigencia laboral, hay algunos que tienen exigencias judiciales... y si no están estudiando no... pierden algunos derechos judiciales” (Entrevistado N°4, 10 años de experiencia en EPJA).

Finalmente, frente a las expresiones que permiten caracterizar a la población “adulta”, según los educadores, dicha categoría se encontraría asociada a aquellos estudiantes adultos propiamente tal y a los pocos adultos mayores que asisten al establecimiento (ver Ilustración 7).

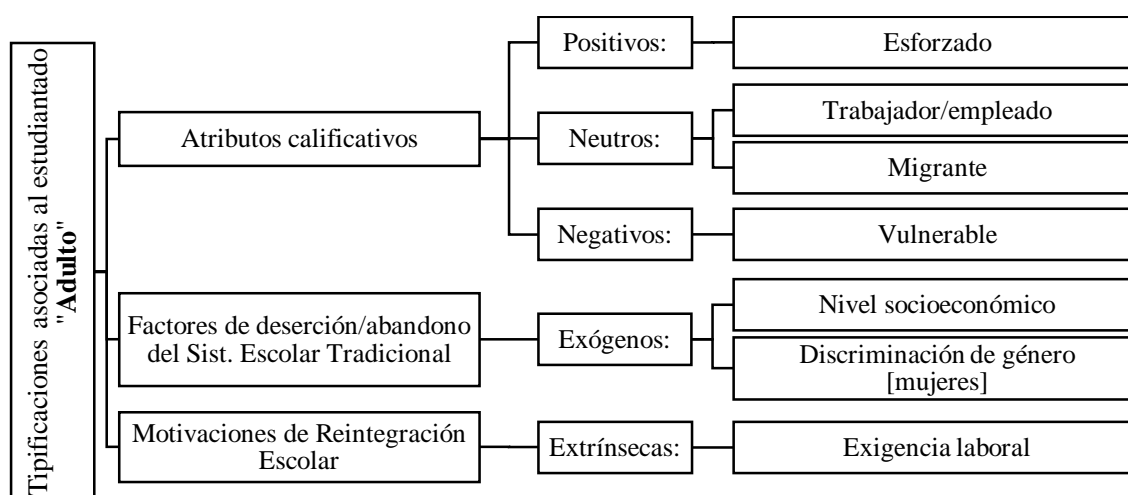
Respecto a los atributos que los educadores asociarían al estudiantado adulto, destaca que, aparte de considerar aquellos que hacen referencia –neutral– a un estudiante activo laboralmente, migrante y –negativamente– vulnerable, se sumaría como único atributo positivo, la imagen de sujeto “esforzado”.

El atributo positivo que hace alusión a la imagen de sujeto esforzado, según los educadores, tiene relación con la condición de trabajador activo que presenta este alumnado en su vida cotidiana y con su desempeño en la educación. Sin embargo, es necesario mencionar que, dicha cualidad sólo es asociada a aquellas estudiantes –adultas– de género femenino, las que tendrían un doble mérito, ya que aun cuando

son trabajadoras y –en su mayoría– madres, el empeño por culminar sus estudios es una acción destacable y valorable. Esto último, ya que el esfuerzo de estas alumnas por compatibilizar sus estudios y cualquier otra actividad se valoran positivamente.

(...) entonces ¡imagínate!, viene a estudiar todo los días co... a clases conmigo hasta diez pa las diez, hasta las diez se va pa la casa, se pone a trabajar hasta las cuatro o cinco de la mañana po... ¡tiene familia!, después tiene que ayudar al marido a comercializar y otras cosas... le hace empeño po ¿te fijas? (Entrevistado N°6, 40 años de experiencia en EPJA).

Ilustración 7: Concepción de alumno adulto



Fuente: Elaboración propia

Respecto a los factores de deserción o abandono del sistema escolar que los educadores infieren de los estudiantes adultos, el nivel socioeconómico se mantendría, sumándose la discriminación de género que habrían sufrido las estudiantes mujeres de mayor edad en décadas donde la cultura patriarcal se encontraba aun presente que en la actualidad. Y es que, según los educadores, tal problema se debió principalmente al “machismo” que en décadas anteriores se expresaba con mayor fuerza en Chile, no viendo en el género femenino la necesidad de educarse, ya que a éste sólo se le asociaban como tareas fundamentales aquellas concernientes a las labores del hogar y a la crianza de los hijos.

(...) nosotros tenemos muchas mujeres... y... eh... la, las más adultas pensaban... ellas mismas... como que a los papás no les interesaba que estudiaran porque eran

mujeres... ¿ya?, entonces había una... cuestión que no es ahora, pero... los... las... las alumnas más adultas dejaron de estudiar porque no se veía la necesidad para ellas... (Entrevistado N°2, 23 años de experiencia en EPJA).

Respecto a las motivaciones de reintegración escolar que los educadores infieren de los estudiantes adultos, se señala que éstas corresponden extrínsecamente sólo a la exigencia laboral que demanda el mundo económico con ellos. De tal modo –según los educadores–, el campo laboral para los adultos hoy, demanda como requisito mínimo que cada sujeto sea poseedor de una educación elemental para ejercer las distintas labores comprometidas en cualquier práctica laboral. Con ello, se pone énfasis que, al no poseer “el cuarto medio”, el campo laboral limita la estabilidad, los ingresos recibidos y las posibilidades de mejores empleos; aumentado las condiciones de vulnerabilidad entre estos estudiantes, que, por lo demás, entran a competir con una población joven mejor preparada en términos educativos.

“Haber... en el caso de los adultos, una de las causales es... darse cuenta ellos que sin cuarto medio, el campo laboral se les limita mucho... y otros que... en algunos estudiantes, el mismo trabajo de ellos es tal, que los incentiva a terminar, porque les permite mejor estabilidad y mejores ingresos...” (Entrevistado N°8, 40 años de experiencia en EPJA).

En suma, si bien los elementos que expresan los educadores de sus estudiantes, permiten comprender la imagen que se tiene de éstos, se identifica también que, dichas expresiones no sólo constituyen una idea predeterminada sobre la población estudiantil, sino que también, se basan –por lo que narran estos educadores– sobre las experiencias problemáticas y dificultosas que han vivenciado en su relación con los alumnos. Problemas que, dada su dimensión, serán revisados a continuación.

Problemas y Dificultades Asociadas a la Figura Estudiantes:

En esta sección, se revisarán aquellas problemáticas y dificultades que, docentes y directivos, identifican cotidianamente con los estudiantes. Para el análisis descriptivo de cada dimensión, se elabora una tabla de contraste que permite apreciar, a simple vista, las diferentes áreas a las cuales los informantes y las observaciones realizadas, designan como injerencia a tal problemática.

En cada dimensión, se abordan los problemas y dificultades específicos que los educadores expresan, identificándose si dicha situación el educador la presenta de modo personal o si es que también se percata que la experimentan otros profesores. Junto a lo anterior, se identifica con qué generación de estudiantes el educador presenta cada problemática o dificultad, además de conocer si es que ésta representa una situación compleja de abordar.

Finalmente, respecto a cada dimensión, se describirá cómo los educadores enfrentan cada situación. Esto último, con la intención de conocer el modo que emplean para sobrellevar cada problemática o dificultad y saber qué orientación tienen en el proceso educativo.

Desinterés Educativo

Tabla 5: Problemas o Dificultad derivada del "Desinterés Educativo"

| Tipo de Problema | Problema del propio docente | Problema afrontado por otros | Problema afrontado con: | | | Complejo de abordar |
|------------------------------------|-----------------------------|------------------------------|-------------------------|---------|---------|---------------------|
| | | | Todo el alumnado | Jóvenes | Adultos | |
| Poca participación en clases. | X | | | X | | |
| Ausentismo momentáneo de la clase. | X | | | X | | |
| Alumnos conversadores en clases. | X | | | X | | |
| Distractores tecnológicos. | X | X | | X | | |

Fuente: Elaboración propia.

El desinterés educativo de los estudiantes, es una de las dificultades que los docentes identifican más frecuentemente en su cotidianidad. Esta dimensión, en lo particular, se constituye por dificultades que se asocian principalmente al alumnado joven del establecimiento, no siendo un problema complejo de abordar para los educadores. Asimismo, esta problemática tiene que ver principalmente, con las acciones y verbalizaciones que los alumnos expresan sobre la educación recibida, a su desmotivación por el estudio y la poca disposición que tienen para tal. Un ejemplo de lo anterior, es cuando un estudiante expresa: “(...) yo no sé ni de lo que están hablando güeon jajaja...” (Observación y nota de campo N°6, 30 de Septiembre del 2014, 20:05 horas).

Pese a lo anterior, el desinterés educativo representa una dimensión que hace alusión a diferentes elementos que los profesores destacan de los alumnos. Entre dichos elementos, en primer lugar, la *poca participación en clases* de los alumnos representa un tipo de problema que se pudo identificar particularmente en observaciones en aula. Ésta se pudo reconocer por medio de la indiferencia que, en ocasiones, los alumnos expresan cuando los educadores desarrollan la clase, cuando los educadores les preguntan algo o simplemente, cuando el educador invita a sus alumnos a participar en sus dinámicas. Problemática identificada la población estudiantil joven del establecimiento.

En segundo lugar, el *ausentismo momentáneo de la clase*, se identifica principalmente en las observaciones realizadas al interior del aula, no así en las entrevistas a los informantes. Esta situación, consta de las acciones que los alumnos tienen al interior del aula, donde entrar y salir de ésta, se transformada una conducta rutinaria. Siendo, además, un entorpecimiento –en algunos casos– a la labor y acción pedagógica del profesor, dada la interrupción y ruido que ocasiona no tan sólo a la acción del propio docente, sino que también, a la conducta de los demás alumnos de la clase. Situación principalmente observada en los alumnos jóvenes del establecimiento.

En tercer lugar, los *alumnos conversadores en clases*, es un tipo de dificultad con la que se encuentran los docentes y que principalmente se pudo hallar en las observaciones al interior del aula. Este tipo de problemáticas, por lo observado, genera interrupciones, pausas en la clase y distracciones ante los demás estudiantes y la acción del profesor, siendo este último, quien recrimina tales conductas. Siendo un comportamiento principalmente identificado en los alumnos jóvenes. Un ejemplo de aquello, es cuando un docente dice a unas alumnas: “¿qué es un político señoritas?, ¿ustedes que no aportan nada pero que hablan todo el rato!” (Observación y nota de campo N°6, 30 de Septiembre del 2014, 20:09 horas).

Por último, los *distractores tecnológicos* representan un tipo de problema que se haya presente en entrevistas, pero mayormente en observaciones realizadas. Según expresan los informantes, es principalmente el uso de celulares, dispositivos de música y *tablets*, lo que ocasiona que el estudiantado se desvincule de las actividades desarrolladas por el profesor y no ponga atención al trabajo pedagógico que éste realiza. Problema que – como señala cada informante–, también suelen experimentar “otros” profesores.

En las observaciones realizadas, los elementos tecnológicos fueron avistados constantemente en el alumnado joven, siendo principalmente el uso del celular, las redes sociales virtuales y los dispositivos de audio, los que forjan mayor impase en la relación alumno-profesor. Ejemplo de aquello se registra en una observación, cuando una profesora expresa: “*bajen el volumen de la música*”, “*paren con la cuestión de la música*”, “*lo voy a decir sólo una vez*” (Observación N°6, 30 de Septiembre del 2014, 19:17 horas.).

Frente a las problemáticas derivadas del desinterés educativo de los estudiantes, los docentes y directivos señalan que, existen diferentes formas de abordarlas. Una de ellas es la *estrategia personal de dominio de grupos*, que radica principalmente en la capacidad, característica e iniciativa de cada profesor para sopesar las dificultades que se le presentan. De este modo, cada profesor emplearía su estrategia y habilidades personales para mantener un clima de aula, lo más lejano a las distracciones que se le puedan presentar; manteniendo la concentración y el trabajo de cada uno de sus alumnos.

Respecto a las estrategias personales para sobrellevar el desinterés educativo, los informantes señalan que *establecer límites* a sus alumnos resulta indispensable, normando y disciplinando las actividades que desarrollan al interior del aula. Mientras que, en el caso de que el desinterés prevalezca, llamar la atención y enfrentarse a los alumnos verbalmente, se usa como último recurso para detener dicha situación.

Otra forma de abordar el desinterés educativo a través de estrategias personales es la *motivación* que el docente brinda a sus estudiantes. Motivación que se logra haciendo amena y lúdica las actividades desarrolladas en la clase, como así también, logrando que el alumnado se comprometa con las actividades desarrolladas en esta. Estrategia que, en ocasiones, resulta recaer en formas personalizadas, dado que el desinterés educativo no se expresa de manera uniforme en el estudiantado.

Por último, existen expresiones que señalan la *inexistencia de estrategias normadas* para sobrellevar este tipo de dificultades, ya que –como se aprecia en los párrafos anteriores–, depende mucho de la habilidad y capacidad de cada profesor atender de buena manera el desinterés educativo de la población estudiantil. Esto representa un mal no menor, ya que no todo los docentes poseen las mismas capacidades para sobrellevar estas situaciones.

Dificultades del Aprendizaje

Tabla 6: Problema derivado de las “Dificultades del Aprendizaje”

| Tipo de Problema | Problema del propio docente | Problema afrontado por otros | Problema afrontado con: | | | Complejo de abordar |
|-------------------------------|-----------------------------|------------------------------|-------------------------|---------|---------|---------------------|
| | | | Todo el alumnado | Jóvenes | Adultos | |
| Dificultades del aprendizaje. | X | | | X | X | |

Fuente: Elaboración propia.

Los *problemas del aprendizaje* representan una de las dificultades que se hallan más presentemente en los registros verbales de los educadores. Según comentan estos, este tipo de problemas es una dificultad crítica a la hora de transmitir contenidos a los estudiantes, dado que algunos de ellos presentan limitaciones leves, medias y severas de aprendizaje, al igual que ritmos muy lentos a la hora de aprender.

Hacia tal problema, se suelen asociar problemas y patologías como: discalculia, dislexia, dificultades cognoscitivas, trastorno del aprendizaje, deficiencia mental, disfunciones cerebrales y retraimiento; problemas que no se constataron en terreno, a excepción de dos alumnos que presentaban, por sus conductas y verbalizaciones, un tipo desconocido de discapacidad intelectual. Con ello, los informantes señalan que aquellos problemas del aprendizaje identificados, se encuentran presentes en jóvenes y adultos del establecimiento, no obstante, no generalizan tal situación a la totalidad de estos.

Frente a las dificultades del aprendizaje, los informantes señalan que existen principalmente dos formas de abordar tal problema. La primera de estas radica en *adaptarse académicamente a los estudiantes*, situación por la cual los docentes señalan que deben acomodar los distintos contenidos curriculares y pedagógicos al nivel educativo dispar de los estudiantes, como así también, volver a explicar y ahondar, los contenidos desarrollados en las asignaturas. Adecuando también, evaluaciones, trabajos y pruebas a los alumnos.

Otras de las formas de abordar las dificultades del aprendizaje, se realiza mediante la realización de *clases lúdicas*, las que permiten una mayor dinámica en el aprendizaje de los alumnos. Estas clases constan de la realización de dinámicas flexibles, donde se

hacen trabajos en grupos o simplemente, existe un trato más cercano e interactivo de los profesores hacia el alumnado. Con ello –señalan los informantes–, se trata de simplificar y ajustar los contenidos de cada asignatura, de manera tal que, los alumnos puedan asociar dichos contenidos a su realidad cultural, económica y social.

Conductas Disruptivas

Tabla 7: Problemas o dificultades derivados de las "Conductas Disruptivas"

| Tipo de Problema | Problema del propio docente | Problema afrontado por otros | Problema afrontado con: | | | Complejo de abordar |
|---------------------------------|-----------------------------|------------------------------|-------------------------|---------|---------|---------------------|
| | | | Todo el alumnado | Jóvenes | Adultos | |
| Indisciplina. | X | X | X | X | | X |
| Abuso contra la figura docente. | X | X | X | X | | X |
| Conducta delictual. | X | | | X | | X |
| Adicciones. | X | | X | | | X |

Fuente: Elaboración propia.

Las conductas disruptivas en los alumnos, representan una de las problemáticas habituales que enfrentan los docentes, no obstante, resultan naturalizadas por éstos en un medio, que según ellos, donde prevalecen los estudiantes jóvenes en la EPJA; no por ello menos complicado, tomando en cuenta que, muchas de las problemáticas –en particular– son calificadas como complejas de abordar.

Una de las principales problemáticas respecto a las conducta disruptivas, es la que tiene que ver con la *indisciplina* de los alumnos, la que reviste para los educadores, una de las problemáticas con mayor trascendencia al interior del establecimiento. La que además, si bien se relacionan en términos generales en todo el alumnado, precisamente es asociada a los jóvenes “menores de edad”. Con ello, son principalmente las conductas de estos, con los educadores y pares, los que generan conflictos y traen consigo, la sensación en los educadores de estar desarrollando una labor en un contexto totalmente distinto; más cercano a la educación tradicional.

En ocasiones, dichas actitudes disruptivas suelen ser justificadas, dado que –según los mismos informantes–, representan actitudes propias de la edad, siendo además, dificultades heredadas del sistema escolar tradicional. Al respecto, uno de los testimonios expresa: “*problemas conductuales con los niños que son menores de edad, pero*

que son propios de un joven que está creciendo...” (Entrevistado N°8, 40 años de experiencia en EPJA).

Junto a lo anterior, las *agresiones verbales hacia el docente* representan uno de los resultados de los problemas disciplinares. Agresiones que –algunos– de los informantes han experimentado en su relación con el estudiantado, ya sea por garabatos, atrevimientos y malas actitudes verbales hacia los mismos. Este tipo de problema no sólo se encuentra presente en la experiencia de cada informante, sino que también, se reconoce en las experiencias que han vivenciado “otros” docentes en el mismo contexto, que si bien se reconoce generalmente en todo el estudiantado, se identifica precisamente en los jóvenes; problema que se ha tornado complejo de abordar. Expresión de esta situación es la siguiente: “(...) un alumno... que... frente a todo el curso fue grosero e insolente conmigo, frente a todo el curso (tos) y... eh... significó para mí hacer la clase, pero con un nudo en la garganta” (Entrevistado N°3, 23 años de experiencia en EPJA).

Por otro lado, de aquellas problemáticas asociadas a la conducta cotidiana del alumno, pero que repercute en la sana convivencia con la comunidad educativa, se encuentran las *conductas delictivas*. Conductas asociadas al alumnado joven del establecimiento, como así también, a aquellos menores de edad provenientes de programas de ayuda social. De este tipo de conductas, los informantes señalan que, son los “*típicos alumnos choros*” los que portando armas blancas (cortaplumas) y de fuego (revolver y/o pistolas) –en ocasiones– han intimidado y herido a compañeros del mismo establecimiento, causando graves problemas entre estos. Mientras que fuera del colegio –señalan los educadores–, han asaltado a estudiantes del mismo establecimiento. Este tipo de conductas, son calificadas por docentes y directivos, como ocasionales, no obstante reviste de todos modos, un problemas complejos de abordar.

Por último, las *adicciones* representan uno de los problemas y obstáculos con la que se encuentran generalmente los educadores. Junto a ello, son principalmente situaciones de alcoholismo y drogadicción, las que generan mayor resquemor entre los informantes, dado que representan problemáticas externas a la propia acción del establecimiento; convirtiéndose en dificultades complejas de resolver. Al respecto, las adicciones, no son asociadas a ninguna generación en particular, sino que más bien, representa un problema transversal a todo el alumnado.

Frente a los problemas derivados de las conductas disruptivas de los alumnos, la *orientación docente y directiva* representa una de las estrategias principales a la hora de abordar tal situación. Orientar y hablar con el alumno, representa una estrategia que –según los educadores– permite que los alumnos tomen conciencia de las situaciones en las que se ven envueltos. No obstante, dichas orientaciones son con cautela, dado que, no existe conciencia real de los problemas sociales que pueden existir detrás de cada actitud.

Asimismo, desde una actitud más reprochadora por parte de los educadores, la *confrontación verbal* para afrontar las conductas disruptivas, se vuelven una opción. En este tipo de casos, los docentes recurren al regaño verbal para detener las situaciones conflictivas y disruptivas en las que se vean envueltos. No obstante, tal estrategia sólo representa una actitud repentina del educador al sentirse amenazado por los estudiantes.

Finalmente, cuando no existen estrategias personales para sobrellevar las conductas disruptivas de los estudiantes, derivar a la dirección del establecimiento se transforma en la última opción para los educadores; desligando la responsabilidad a los directivos del establecimiento estudiado. Estos últimos, reprochando verbalmente, orientando y aplicando medidas administrativas hacia el alumno que presenta tal dificultad.

Problemas Familiares

Tabla 8: Dificultades derivadas de los "Problemas Familiares"

| Tipo de Problema | Problema del propio docente | Problema afrontado por otros | Problema afrontado con: | | | Complejo de abordar |
|------------------------------|-----------------------------|------------------------------|-------------------------|---------|---------|---------------------|
| | | | Todo el alumnado | Jóvenes | Adultos | |
| Impedimentos por maternidad. | X | | | X | | |
| Violencia intrafamiliar. | X | | X | | X | |

Fuente: Elaboración propia.

De aquellos problemas derivados de la familia, docentes y directivos reconocen que, se presentan en general, en todo el alumnado. No obstante, si bien es una dificultad para los educadores, no resulta ser un problema complejo de afrontar.

En primer lugar, los *impedimentos por maternidad* representan aquellos problemas que educadores reconocen en su práctica profesional, principalmente con las estudiantes de

género femenino del establecimiento. En lo particular del hecho, los informantes señalan que, las jóvenes se ven principalmente afectadas por su maternidad, ya que, no logran compatibilizar maternidad y estudios, debido a que tienen con quien dejar a sus hijos para ir estudiar. Esta situación tiene como resultado, limitaciones de tiempo e impuntualidad, por lo cual, su asistencia de torna discontinua, al igual que sus estudios y rendimiento. Al respecto, un docente señala: “*casos de niñas jovencitas que tienen sus hijos guagüita y no pueden venir a clases o que... faltan muchos y... impiden que... puedan tener... un rendimiento normal...*” (Entrevistado N°8, 40 años de experiencia en EPJA).

Seguidamente, la *violencia intra-familiar* es uno de los problemas que en la mayoría de los casos no se da dentro del aula de clases, pero que sin embargo, tiene fuertes repercusiones para el alumno que la experimenta. Respecto a ésto, si bien los informantes señalan que, la violencia intra-familiar es una de las problemáticas sociales que se encuentra transversalmente en todo los estudiantado, ésta se encuentra presente mayormente en las estudiantes adultas de género femenino del establecimiento. Con ello, violaciones por familiares cercanos y, violencia física y psicológica de las parejas, afloran como una de las causas a la gran carga emocional que experimentan las estudiantes.

Al respecto, los educadores señalan que deben lidiar habitualmente con dichos problemas; donde la estabilidad en la asistencia y desempeño académico de los alumnos/as se ve profundamente desfavorecidos, situación por la cual, la acción contenedora se vuelve una tarea fundamental. Acerca de esto un docente señala: “*La semana pasada tuve dos alumnas que la pareja o los maridos les pegaban, las mandaban a cambiar de la casa...*” (Entrevistado N°6, 40 años de experiencia en EPJA).

Frente a los problemas de carácter familiar que poseen los estudiantes, los educadores señalan que la única forma de abordar tal dificultad es la *orientación*, dado que esta problemática resulta ser externa al establecimiento. Pese a ello, la orientación que los educadores brindan, según estos mismos, representa una ayuda crucial, dado que con ella se entrega afecto y cariño, escuchando a los estudiantes con tales problemas. Sin embargo, cuando la problemática requiere atención especial, como lo es la violencia intrafamiliar, los docentes aconsejan principalmente –en el caso femenino– dirigirse a centros de apoyo especializado, como lo es el Servicio Nacional de la Mujer.

Dificultades de Tiempo

Tabla 9: Problemas derivados de las "Dificultades de Tiempo"

| Tipo de Problema | Problema del propio docente | Problema afrontado por otros | Problema afrontado con: | | | Complejo de abordar |
|--------------------------------------|-----------------------------|------------------------------|-------------------------|---------|---------|---------------------|
| | | | Todo el alumnado | Jóvenes | Adultos | |
| Limitación de tiempo de los alumnos. | X | X | | | X | |
| Impuntualidad. | X | | | X | X | |

Fuente: Elaboración propia.

Las *limitaciones de tiempo de los alumnos* representan aquellas dificultades principalmente asociadas al alumnado adulto del establecimiento; dificultades que también –señala cada entrevistado–, enfrentan “otros” profesores del colegio. Este tipo de problemas se encontraría asociado principalmente al escaso tiempo que poseen los estudiantes, dada la actividad económico-laboral que llevan a cabo en su vida diaria.

Las extensas jornadas de trabajo y la lejanía de éstas con respecto al colegio, hacen que esta situación se convierta en una de las limitantes principales que los alumnos tienen para sobrellevar de buena manera su escolarización. Al respecto un educador expresa: “(...) tengo empleadas domésticas que tendrían que cumplir por ejemplo, una jornada de trabajo hasta las seis o siete de la tarde, pero no vienen porque los patrones las hacen trabajar hasta ocho o nueve de la noche” (Entrevistado N°6, 40 años de experiencia en EPJA).

Asimismo, la *impuntualidad* aflora como uno de los resultados principales de las dificultades de tiempo que los estudiantes poseen. Sin embargo, la impuntualidad representa una situación identificada sólo en las observaciones en aula realizadas, en las cuales, fueron tanto en jóvenes y adultos los que se vieron involucrados. Según lo que se pudo registrar, la impuntualidad una vez empezada la clase, es habitual, por lo cual, es común que cada clase se retrase producto de aquello. De este modo, resultó común en todos los registros visuales, que la clase empezase con un número inferior de estudiantes, con respecto a su finalización (*ver Tabla 10*).

Frente a los problemas derivados de la dificultad de tiempo que, según los educadores, poseen los estudiantes, una de las formas de abordar tal hecho es la *flexibilidad* que los mismos educadores brindan a sus estudiantes hacia tal situación. Son comunes las expresiones que señalan que, esta flexibilidad es debido a las múltiples responsabilidades que los alumnos poseen producto de su vida adulta, por lo cual, no

se puede ser tan estrictos al respecto. Más bien, los educadores brindarían alternativas y posibilidades para que los estudiantes puedan, pese a su responsabilidad, sobrellevar de buena manera cada actividad educativa. Los repases de contenido, las evaluaciones diferenciales y las segundas oportunidades en los exámenes, resulta un recurso que se brinda a los estudiantes que presentan tal dificultad.

Tabla 10: Distribución de la clase (Educación Cívica)

| Al iniciar la clase: | | | | | | Al terminar la clase: | | | | | | |
|----------------------|---|--|------------|---|------------|-----------------------|---|--|------------|---|---|------------|
| | | | Pizarra | | | | | | Pizarra | | | |
| | | | Profesor/a | F | F | | | | Profesor/a | | | |
| | | | F | | | | | | F | F | | |
| F | F | | | | | F | F | | | | F | F |
| | | | F | F | | | | | F | F | | |
| | | | | | | M | M | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | F | M | | | | | M |
| | | | | | | | | | M | | | |
| | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | M | | | |
| | | | | | | | M | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | Observador | | | | | | | Observador |

| Simbología | | | |
|------------|------------------------|---|-------------------------|
| F | Estudiante "femenino". | M | Estudiante "masculino". |
| | Pupitres. | | Mesa del profesor/a. |
| | Puerta. | | Pizarrón. |

Fuente: Elaboración propia; observación y nota de campo N°7, 30 de Septiembre del 2014.

Otra de las estrategias que los educadores expresan realizar para sobrellevar la dificultad de tiempo que poseerían los estudiantes, es el desarrollo de las llamadas *clases modulares*. Estrategia que trata principalmente de, empezar y terminar los contenidos en la misma clase. Esto con el fin de que un módulo pedagógico no sea tan extenso y más bien, sea concreto a la clase en particular. Consigo, se limita el hecho de destinar tareas y trabajos para la casa, dado el poco tiempo que poseen los estudiantes fuera del establecimiento.

Alejamiento de la Educación

Tabla 11: Problemas o dificultades derivadas del "Alejamiento de la Educación"

| Tipo de Problema | Problema del propio docente | Problema afrontado por otros | Problema afrontado con: | | | Complejo de abordar |
|--------------------|-----------------------------|------------------------------|-------------------------|---------|---------|---------------------|
| | | | Todo el alumnado | Jóvenes | Adultos | |
| Inasistencias. | X | X | X | X | | X |
| Deserción escolar. | X | | X | | | X |

Fuente: Elaboración propia.

El alejamiento que tienen los alumnos de la educación, representa también, una de las problemáticas –según los educadores– que mayormente se enfrentan en la EPJA. La cual, además, resulta un problema complejo de afrontar tanto por docentes y directivos.

El primero de los problemas asociados al alejamiento de la educación y que enfrentan los informantes, refiere a las excesivas *inasistencias* a clases que presenta el alumnado en el establecimiento. Estas representan una problemática –para los educadores– que les afecta principalmente en su labor, debido al desgaste que se someten al volver a insistir y repetir clases; no obstante, representa un problema aun mayor para los estudiantes, dada la discontinuidad que le dan a su formación, resultado de la intermitente asimilación de contenidos. De este modo, no entrar a clases, fugarse de la sala y las limitantes propias de la maternidad, representan causales a tal problemática; siendo identificada en la generalidad de estudiantes, pero precisamente en los alumnos jóvenes.

Junto con lo anterior, la *deserción escolar* representa la fase final de del alejamiento progresivo o abrupto que se lleve a cabo en la educación, siendo uno de los problemas complejos a los cuales los docentes deben enfrentarse, debido a la descomposición que sufre cada curso y/o nivel; para lo cual se evidencia una suerte de desánimo en cada expresión, como por ejemplo: “(...) *hay como una frustración de parte mía, porque no he si... no he sido eficaz en esa cosa de ir sosteniéndolos, manteniéndolos... a... eso yo creo que ha sido lo más heavy que me ha pasado*” (Entrevistado N°4, 10 años de experiencia en EPJA). Con ello, una de las causas que los informantes identifican para tal situación, refiere al favorecimiento de la actividad económica-laboral del estudiantado en desmedro de la actividad educativa.

Frente a las problemáticas derivadas del alejamiento educativo, los informantes señalan que una de primeras estrategias utilizadas para abordar tal situación es por medio de la *orientación docente y directiva*. Este tipo de estrategias se encuentra enfocada –según los educadores– a brindar oportunidades, a encaminar y generar compromisos que para el alumno no siga alejándose progresivamente de la educación.

La orientación directiva –según los informantes– es crucial, dado que en esta instancia se estudia caso a caso la situación de cada alumno, brindando el apoyo necesario para generar elementos motivacionales que permitan que el alumno no haga abandono de

sus estudios. Junto a ello, se da la oportunidad de que los alumnos tengan *evaluaciones diferenciadas*, permitiendo que pruebas, trabajos o tareas se entreguen por otra vía, ya sea e-mail o plataforma virtual, siempre cuando tal situación tenga una justificación correspondiente.

Por otro lado, existen expresiones contradictorias que permiten entender que *no existe estrategia* para las situaciones asociadas al alejamiento de la educación. Al respecto, los educadores señalan que, nada pueden hacer frente a los factores externos – principalmente económicos y labores– que inciden en el alejamiento de cada estudiante, dado que, si cada alumno toma la decisión de abandonar sus estudios, no se puede hacer nada para impedirlo.

Diversidad Generacional

Tabla 12: Problemas o dificultades derivados de la "Diversidad Generacional"

| Tipo de Problema | Problema del propio docente | Problema afrontado por otros | Problema afrontado con: | | | Complejo de abordar |
|-------------------------------------|-----------------------------|------------------------------|-------------------------|---------|---------|---------------------|
| | | | Todo el alumnado | Jóvenes | Adultos | |
| Diversidad etaria. | x | | x | | | x |
| Brecha educativa entre estudiantes. | | x | x | | | |
| Incomunicación entre estudiantes. | | x | x | x | | |
| Menores de edad en Ed. de Adultos. | x | | | x | | |

Fuente: Elaboración propia.

De la dimensión referente a la diversidad generacional, se desprende en primer lugar, la *diversidad etaria* que enfrentan docentes y directivos como parte del contexto educativo heterogéneo del establecimiento. En lo particular, los informantes expresan una suerte de dificultad al tener en el aula una diferencia generacional tan dispersa –en algunas clases–, con lo cual, los cuestionamientos acerca de una metodología pedagógica transversal es aquello que más los aqueja. El sólo hecho de tener distintas motivaciones, experiencias de vida, culturas y ritmos de aprendizaje dentro de un mismo espacio pedagógico –aula–, hace que su labor se torne compleja, dado que según los educadores, esto no les permite concretar, de buena manera, la transmisión educativa que ellos desean. Al respecto, un docente expresa: *“me pregunto si es que metodológicamente estoy trabajando en forma correcta, cuando sentado frente a mí a un niño de dieciséis años y tengo una mujer que tiene sesenta y cinco o setenta años”* (Entrevistado N°6, 40 años de experiencia en EPJA).

Seguidamente, la *brecha educativa entre estudiantes* representa otro de los problemas que aquejan a los educadores. Según éstos, la brecha educativa representa los dispares conocimientos pedagógicos, los diversos ritmos de aprendizaje y las diferencias intelectuales que presentan los estudiantes un mismo nivel educativo.

De este modo, la brecha educativa representa para los docentes, una dificultad no menor, teniendo en cuenta que en algunos casos, el aula se encuentra conformada por adolescentes y adultos de entrada edad, quienes además tienen experiencias, motivaciones y perspectivas de vida diferentes. Se destaca que, este tipo de problemáticas no se identifica en la experiencia del propio educador entrevistado, sino que más bien, en la experiencia que estos conocen de sus compañeros de trabajo.

(...) nos encontramos con una población muy heterogénea intelectualmente, o sea, en un curso tenemos a una mujer de setenta años, con un cabro de veintiuno... entonces las capacidades intelectuales son totalmente distintas, el ritmo de aprendizaje y de... y de aprender son distintos... (Entrevistado N°3, 23 años de experiencia en EPJA).

En tercer lugar, los informantes reconocen como parte de la diversidad generacional del alumnado, problemáticas relacionadas a la *incomunicación entre estudiantes*. Este tipo de dificultad, se origina principalmente por los desencuentros verbales entre los alumnos del establecimiento, los que además, originan situaciones conflictivas entre estos y la intromisión de los educadores a cargo. A la hora de preguntar acerca de la experiencia con tal situación, los informantes señalan que, este tipo de problemáticas las han vivido mayormente “otros” profesores, y que si bien se asocian a todo el alumnado, particularmente se identifica en los alumnos jóvenes del lugar.

Finalmente, de aquellos problemas asociados a la diversidad generacional, se identifica el arribo de un número no menor de *menores de edad en la educación de adultos*, los cuales –para los educadores– les ha traído más de una complicación, debido a la mala situación académica y conductual de estos alumnos. Misma situación por la cual estos alumnos han sido marginados del sistema escolar tradicional, generando conflictos con el resto de los alumnos de mayor edad en el establecimiento.

Según los educadores, con la llegada de menores de edad a la educación de adultos, se ha generado un ambiente juvenil similar al de la educación tradicional, por lo que, al

compartir con alumnos de mayor edad, se generan también conflictos de integración de estos últimos. Al respecto, uno de los informantes señala: “*la problemática es justamente... este ambiente juvenil que diferenciado de los adultos, generan un ambiente... de clima, de clima disciplinario muy complicado, muy difícil, pareciese que uno estuviera en el día en algunos momentos*” (Entrevistado N°8, 40 años de experiencia en EPJA).

De este modo, frente a las dificultades derivadas de la diversidad generacional del estudiantado, los informantes señalan que la única forma de abordar tal complejidad, es llevando a cabo una *integración entre las generaciones*. Esto implica que el docente pueda reunir e incorporar las diferencias generacionales de los distintos estudiantes que componen la clase, de forma tal que, los contenidos pedagógicos y las experiencias de vida se puedan ver integradas en la práctica educativa. No obstante –según se señala–, se da mayor importancia en integrar a las generaciones adultas, dado que al estar alejados más tiempo de la educación, les cuesta más sobrellevar las tareas pedagógicas.

Por otro lado, de aquellas problemáticas que se derivan de la participación de los menores de edad, los educadores señalan que la única forma de abordar tal complicación es *habituarse al contexto*. Expresiones que da a entender que, a estos alumnos no se les puede negar el derecho de estar en la educación de adultos, por lo cual, nada se puede hacer, pese que para los educadores represente una dificultad.

Frustración Docente

Tabla 13: Problemas derivados de la "Frustración docente"

| Tipo de Problema | Problema del propio docente | Problema afrontado por otros | Problema identificado en: | | | Complejo de abordar |
|--|-----------------------------|------------------------------|---------------------------|---------|---------|---------------------|
| | | | Todo el alumnado | Jóvenes | Adultos | |
| Frustración docente. | X | X | X | | | X |
| Percepción de poco apoyo brindado hacia el estudiante. | | X | | X | | |
| Pérdida de la autoridad docente. | | X | X | | | |

Fuente: Elaboración propia.

La frustración docente se identifica como aquella problemática que se genera a partir del sentimiento de fracaso que muestran los docentes frente a las nulas posibilidades que estos tienen para sobrellevar las dificultades que experimentan con sus alumnos. Junto con ello, los informantes expresan que esta problemática se debe principalmente a la percepción que tienen de sí mismo ante el poco apoyo que pueden brindar al

estudiantado y la pérdida de autoridad que han experimentado en el último tiempo, dado al desplazamiento que ha experimentado el rol docente.

Una particularidad de este tipo de problemática, es que si bien se encuentra presente en los testimonios de los informantes, es más bien atribuida y personificada en la experiencia de “otros” docentes, es decir “*no la enfrento yo, pero la enfrentan mis colegas*”, lo que demuestra el bajo reconociendo personal frente a esta problemática en sí. Asimismo, aun cuando la frustración representa una problemática asociada a la relación experimentada –por lo que expresan los informantes– con todo el alumnado, se identifican principalmente como resultado a los problemas sobrellevados con los alumnos jóvenes; siendo un problema difícil de sobrellevar.

(...) hay alumnos que definitivamente están aquí eh... no importa la edad, pero están... y están muy aporreados, entonces aquellos que tienen problemas o requieren de otro tipo de disciplina que los ayude... en aquellos casos yo me siento... Mmm... Digamos, ¡imposibilitados de ayudarlos! y son los que, finalmente dentro de una sala de clases, son los que provocan mayor problemas porque no sé cómo... digamos... ¡ayudarlos!, agotando la instancia de dialogo... no sé... (Entrevistado N°7, 32 años de experiencia en EPJA).

Respecto a lo anterior, no se sabe cómo los profesores abordan tal problemática, ya que aun cuando se les consultó por ella, todos evadieron el hecho de presentar tal dificultad. Más bien, las respuestas estuvieron enfocadas a expresar que –como se mencionó en el párrafo anterior– correspondía a un problema enfrentado por otros colegas, otros docentes y otros compañeros de trabajo.

No obstante, se ha identificado que principalmente con los jóvenes, los docentes ejercen maltrato verbal y psicológico sobre estos, ya sea como respuesta a las nulas estrategias que poseen para sobrellevar las problemáticas que se presentan. De este modo, la imposición a la fuerza de la autoridad que pesa sobre su rol como docente y las expresiones que éstos realizan de sus alumnos, incluso estando estos presentes, aun cuando se expresan con tono amistoso, refuerzan aún más las condiciones que puedan presentar los alumnos.

La profesora le dice –a un alumno–: “¡respóndame po!, yo te hago participar pero usted no participa, ¿cómo lo voy a incluir en la clase entonces?” (...) La profesora, indica al observador que en el último puesto de la sala había un alumno que “es bastante solitario

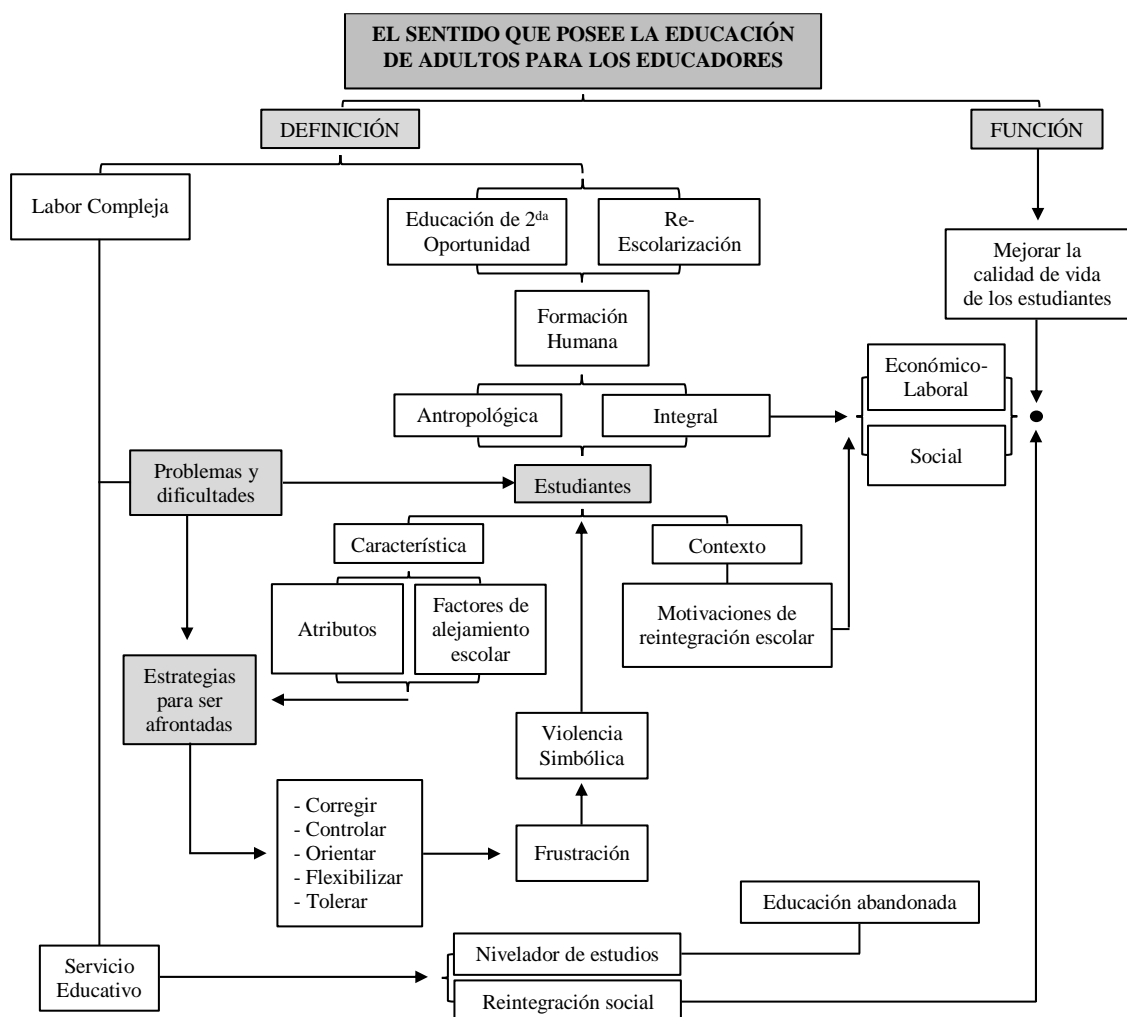
y retraído”. Consigo, señala que “sufre serios problemas de inadaptación”, diciendo también que el chico es “un inadaptado social” (Observación y nota de campo N°6, 30 de Septiembre del 2014, 20:22 horas).

ANÁLISIS TEÓRICO

Este capítulo tiene como finalidad, contrastar los hallazgos descriptivos identificados en el trabajo etnográfico, comprender cómo cada categoría se construye internamente en una red de relaciones interdependientes (*ver Ilustración 8*), las que serán leídas a partir de la teoría la teoría utilizada en la investigación.

De este modo, a continuación se pretende dar respuesta a los objetivos planteados con anterioridad en la investigación y de manera complementaria, forjar una discusión acerca de las cuestiones que se pueden debatir a partir de éstos.

Ilustración 8: Red de interrelaciones estructurales que permiten entender el sentido que posee la Educación de Adultos para los Educadores



Fuente: Elaboración propia.

El Sentido de la Educación

Dar sentido a la educación y con ello, que esta adquiriera significado para los educadores, comprende una serie de hechos y fenómenos que no se configuran de lo puramente racional, sino que también, tiene que ver con las experiencias, las interacciones y las percepciones que poseen los educadores en un escenario dado: el CEIA.

Para comprender los distintos significados que los y las profesoras del CEIA atribuyen a la EPJA, se logró identificar la definición y función que éstos asocian a este tipo de educación, la imagen que se tiene de los estudiantes del establecimiento y las experiencias –dada la connotación– que poseen con éstos. Lo anterior, con la finalidad de conocer las implicancias de éstos hechos tiene en el proceso de regularización de estudios.

Basado en los hallazgos obtenidos, se entiende que, la escuela es percibida por lo educadores como el escenario por defecto donde llevan a cabo las distintas actividades ligadas a su práctica profesional y personal. La escuela, compuesta de múltiples realidades, permite que cada educador interprete –como señalan Berger y Luckmann (2008)– de forma distinta su realidad, otorgando así, un significado para cada momento vivido. No obstante, se entiende también que, dicha realidad le es impuesta al educador de manera objetiva, ya sea a través de un plan nacional de educación, aspectos curriculares, objetivos y contenidos pedagógicos y, la misma población estudiantil que existe en el establecimiento. En este escenario, por tanto, son tanto las interacciones, las relaciones cara a cara, las experiencias y las atribuciones que se asocian a cada una de ellas, las que disponen –en forma amplia– la configuración de un sentido y un significado otorgado a la educación de adultos.

Definición de EPJA

La educación de adultos para los educadores, es descrita principalmente de dos maneras. En primer lugar, la EPJA es definida como aquel espacio educativo de segunda oportunidad y re-escolarización para una población educativa que, por diferentes motivos, ha fracasado escolarmente en la educación tradicional. Idea que preliminarmente, pone de manifiesto la imagen que los educadores perciben de los

estudiantes, siendo éstos, sujetos fracasados. Situación que se confirma aún más cuando los educadores señalan que, la EPJA representa una alternativa educativa paralela para los “*rezagados educativos*” del sistema escolar tradicional. Atribuyéndole a los estudiantes, en palabras de Goffman (1995), automáticamente un rotulo profundamente desacreditador, que además los estigmatizaría debido al conocimiento, fundado o no, que los educadores tendrían sobre las trayectorias educativas de estos estudiantes.

Siendo la EPJA un espacio de segunda oportunidad y re-escolarización para una población fracasada y rezagada, los educadores sostienen que la formación educativa que brindan, posee una perspectiva antropológica e integral de ver la educación.

La perspectiva antropológica, según los educadores, permitiría comprender que la EPJA toma en cuenta las diversas y adversas características humanas y de contexto de la población estudiantil, siendo éstos, elementos que permiten orientar la educación bajo las particularidades que poseen los estudiantes. Situación que, se encontraría plenamente relacionada al panorama general 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 es la diversidad de aspectos adversos como: la vulnerabilidad, el nivel socioeconómico y, la diversidad generacional, cultural y educativa de los estudiantes. Diversidad que, según Bourdieu y Passeron (1996), teóricamente 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 esta reviste para los educadores.

En cambio, la perspectiva integral haría alusión a que la EPJA se preocuparía de las experiencias y vivencias educativas que los estudiantes adquieren en la escuela, siendo ésta, un espacio donde aprenden habilidades sociales que permiten insertarse en los círculos ciudadanos y económicos de la vida adulta. Esta perspectiva permite entender que la experiencia escolar en la escuela, es percibida por lo educadores, desde una óptica funcional a los requerimientos de la sociedad. Es decir, como aquel espacio donde se adquieren los compromisos y habilidades sociales para llevar a cabo y responsabilizarse de los roles adultos que la sociedad asigna a cada individuo (Parsons, 1971; Dreeben, 1999; Enguita, 1999).

Junto a lo anterior, cabe mencionar que, tanto la formación antropológica e integral que señalan brindar los educadores, se asociaría plenamente a los Contenidos Mínimos Obligatorios (CMO) que posee del curriculum escolar de la EPJA (MINEDUC, 2004). Curriculum que, para ambos casos –antropológico e integral–, se hallarían formalmente en la formación de tipo: *general*, base común de aprendizajes que permiten el crecimiento y desarrollo personal del estudiante y el ejercicio pleno de la ciudadanía; *instrumental*, habilidades para el desarrollo adecuado de la vida adulta en las exigencias y desafíos de contextos operacionales concretos; y *diferenciada*, como la formación en aptitudes e intereses personales armonizados con los requerimientos de la cultura nacional y el desarrollo económico productivo del país.

No obstante, se cree desde una postura crítica que, la formación, los comportamientos y actitudes que educadores dicen brindar en la EPJA, lo que buscan realmente es inculcar el habitus de la cultura dominante y de lo socialmente aceptado para integrarse a la sociedad (Bourdieu y Passeron, 1996). Produciendo además, según Bowles y Gintis (citados en 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, también es definida por los educadores 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 tipificación predeterminada que se tiene de los alumnos que ingresan a éste tipo de educación, que en palabras de Berger y Luckmann (2008), representa la construcción social de una imagen a partir de rasgos característicos y, condiciones típicas y atípicas que se reconocen en la figura del estudiantado.

El conocimiento, fundado o no, que tienen los educadores de los alumnos acerca del fracaso escolar que han experimentado, facilitaría la relación-asignación de categorías y atribuciones a estudiantes que presentan condiciones particulares de existencia (Berger y Luckmann, 2008). 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 la imagen y condición del estudiante, ya que en palabras de Goffman (1995), el educador mecánicamente haría referencia a un hecho considerado socialmente negativo para indicar que representa una complejidad para su labor.

Esta complejidad es entendida por lo educadores, como resultado de aquellos mecanismos de exclusión que posee la escuela sobre los alumnos que no logran adaptarse académica y disciplinalmente a ésta. Esta percepción, además, reafirmaría la creencia que los educadores tienen sobre los estudiantes del establecimiento, los cuales representarían una población diversa y disfuncional a lo pedagógicamente esperado. Situación que, en palabras de Bourdieu y Passeron (1996), les reporta cierta complejidad, ya que ésta condición no garantiza del todo que su trabajo pedagógico sea llevado a cabalidad.

No obstante, se pudo identificar que, la imagen que los educadores poseen de los estudiantes no sólo responde suposiciones a-priori, sino que también, según Schütz (1993), estaría arraigada a las experiencias problemáticas y dificultosas que experimentan con los estudiantes. Esto, dado que, los educadores representan ante todo, individuos dotados de sentido, cuyas significaciones y acciones se asociarían a las experiencias que vivencian en tanto sujetos del mundo social y agentes socializadores del sistema escolar.

Experiencias problemáticas y dificultosas con los estudiantes

Si bien la imagen prematura que tienen los educadores de los estudiantes se relaciona al conocimiento de las trayectorias educativas de éstos y su exclusión de la educación, las experiencias que los educadores han vivenciado con los alumnos resulta un hecho destacado entre sus narraciones. Al respecto, las experiencias problemáticas y dificultosas que los educadores identifican con los estudiantes, en palabras de Schütz (1993), representan un antecedente vivencial que les permitiría construir significativamente la imagen que socialmente tienen de éstos.

De las experiencias problemáticas y dificultosas que los educadores han vivenciado con los estudiante, se puede mencionar que, éstas se encuentran constituidas

principalmente por cuestiones referidas a los alumnos. Entre éstas, se destacan: las dificultades del aprendizaje, las conductas disruptivas, la diversidad generacional, el desinterés educativo, los problemas familiares, las dificultades de tiempo y el alejamiento de la educación.

Estas dificultades demuestran que, la experiencia que el docente ha vivido a partir de su trayectoria laboral con el estudiantado del CEIA, estaría relacionada a la complejidad que revisten cada uno de éstas para su trabajo como educador. Los que además, en palabras de Schütz (1993), han sido dotados de un sentido profundamente desalentador, razón por la cual han sido categorizados significativamente como problemáticos y dificultosos.

De esta manera, la complejidad que reviste cada una de las problemáticas y dificultades identificadas, se encuentran sujetas al sentido que los docentes le otorgan. Esto, dado que, dichas problemáticas representan para el educador una limitante para sobrellevar la labor pedagógica, que a pesar de encontrarse previamente asumida como conocimiento previo de la realidad que depara la educación de adultos, llega a reforzar los estereotipos educativos que posee los estudiantes en esta modalidad de estudio. De este modo, según Berger y Luckmann (2008), el conocimiento que tienen los educadores acerca de la realidad cotidiana de la EPJA no sólo se configura de elementos objetivos a dicha realidad, sino que también como señala Schütz (1993), de elementos subjetivos asociados principalmente a la experiencia que el educador ha vivido con los estudiantes.

Sin embargo, como señala Schütz (1993), estas experiencias no sólo resultan ser recordadas por la vivencia directa del docente, sino que también, son experiencias recogidas indirectamente a partir de la vivencia que tienen otros; *“los colegas”*. Esto queda confirmado a razón de que, las conductas disruptivas, la diversidad generacional, el desinterés en la educación, las limitaciones de tiempo y el alejamiento de la educación de los alumnos, son también problemas y dificultades que cada educador conoce de la experiencia de otros o simplemente, lo que ha observado al interior del establecimiento.

La experiencia como señala Schütz (1993) siendo directa o indirecta, vivenciada o no vivenciada, permiten al docente otorgar sentido a su realidad y a su relación con los

demás. Esto último, dado que la escuela representa ante todo, un escenario compuesto de múltiples realidades, donde cada individuo interpreta de modo diferente su existencia, ya sea dotando de sentido a la experiencia vivida u otorgando sentido a los elementos que componen dicho escenario. Y es que en la escuela, cada individuo vive un mundo compartido por otros, por lo que el aprendizaje de ésta como categoría dotada de sentido, según Berger y Luckmann (2008), representa un elemento crucial para la construcción social de una imagen a partir de rasgos y condiciones típicas y atípicas.

De esta manera, si se toma en cuenta que, la formación humana que los educadores dicen brindar en la EPJA pone atención a las particularidades de los alumnos, dichas características no sólo corresponderían al conocimiento previo o pre-determinado que se tienen de los alumnos, sino que también, al conocimiento que se genera a partir de las experiencias vivenciales con éstos. Situación que, siendo concebida como problemática y dificultosa, tendría injerencia en la concepción de alumno se construye.

Lo anterior, en palabras de Schütz (1993), representa el sustento intersubjetivo para otorgar sentido a la realidad. De modo que, cuando el docente experimenta situaciones problemáticas con los alumnos, construye una suerte de evidencia empírica que le permite inferir cualidades y condiciones que caracterizan al alumnado, que según Berger y Luckmann (2008), equivaldrían a los esquemas tipificadores para conocer, interpretar y dar sentido a la realidad.

Tipificaciones de la Imagen Estudiantil

En palabras de Berger y Luckmann, (2008), las tipificaciones anónimas que se adquieren a medida que el educador se aleja de la relación cara a cara, como lo es, la idea pre-determinada que tienen de los alumnos y la experiencia indirecta que conocen de las vivencias de otros educadores, son antecedentes que les permite a éstos forjar una imagen de alumno que, al no ser de primera fuente, puede incidir en que las particularidades que expresan sobre los alumnos no sean del todo fidedignas aun cuando se asevere de ellas. No obstante, cuando las tipificaciones que los educadores construyen a través de la relación cara a cara con el alumnado y su experiencia directa con éstos (Schütz, 1993; Berger y Luckmann, 2008), además de generarles un

antecedente vivencial sobre los alumnos, les permite expresar e inferir cualidades y atributos de éstos.

De ésta manera, si se entiende que, las tipificaciones pueden ser construidas a partir de la vivencia directa o indirecta, se está en condiciones de entender que, los educadores del CEIA a través de sus experiencias problemáticas y dificultosas con el estudiando, conocen e infieren los factores de abandono/deserción escolar de los estudiantes y las motivaciones de reintegración escolar de éstos. No obstante, si bien estas expresiones e inferencias son cruciales para comprender la imagen que existe sobre los estudiantes, no existe evidencia empírica que confirme que sean realmente éstos los factores de abandono/deserción y las motivaciones de reintegración que poseen los estudiantes. Esto, dado que, como señala Heider (1958), las atribuciones e inferencias están determinadas por cómo se perciben los hechos y no necesariamente por cómo ocurren realmente.

Factores de deserción y abandono de la educación tradicional

Respecto a los factores de deserción/abandono que los educadores conocen e infieren de los estudiantes del CEIA, cabe reconocer que, se diferencia entre aquellos donde la escuela tiene plena incidencia (endógenos) y los que se derivan más bien de situaciones externas a ésta (exógenos).

En primer lugar, entre los factores que pueden ser catalogados teóricamente como endógenos al sistema escolar, los educadores señalarían que éstos se deben principalmente por los problemas del aprendizaje, el desinterés educativo y las conductas disruptivas de los estudiantes. Al respecto, resulta interesante observar que, aun cuando desde una postura teórica crítica (Bourdieu y Passeron, 1996) estos factores correspondan a un hecho que se origina en la escuela, por su parte, los educadores individualizarían tales hechos en los estudiantes, ya sea porque éstos no aprenden, son desinteresados o simplemente indisciplinados.

Esta situación, permite entender que, la concepción que tienen los educadores sobre el alejamiento educativo que sufrieron los estudiantes del CEIA, en palabras de Parsons (1971), se debe al mal rendimiento y desempeño que éstos tuvieron en su paso por la

educación. Idea que deja entrever, una vez más, la percepción funcionalista que los educadores tienen de la escuela y los factores que inciden en el alejamiento escolar de sus estudiantes.

Sin embargo, en lo que sí responsabilizan al sistema escolar los educadores, es con respecto a las nulas estrategias que se toman para sobrellevar las distintas dificultades asociadas al rendimiento y conducta que poseen los estudiantes que sufren de fracaso escolar. Este hecho, deja evidencia que, aun cuando la escuela tradicionalmente se presente como un espacio neutral como segura Parsons (1971), sus mecanismos de exclusión deja entrever el gran desprendimiento y poco compromiso pedagógico que la escuela tiene frente a la adversidad. De modo que, como asegura Bourdieu y Passeron (1996), cuando las adversidades y diferencias no garantizan al cuerpo docente las condiciones educativas óptimas para llevar a cabo cualquier trabajo pedagógico, se activan aquellos mecanismos que excluyen a los estudiantes que no logran adaptarse a las reglas impuestas por el aparato escolar.

Por otro lado, entre los factores que pueden ser catalogados teóricamente como exógenos al sistema escolar, los educadores señalarían que éstos se deben principalmente al: nivel socioeconómico desfavorable que poseen los alumnos, los problemas familiares, la maternidad/paternidad y la discriminación de género –hacia las mujeres–.

Respecto a lo anterior, si bien los educadores han expresado que el alejamiento escolar de los alumnos que asisten al CEIA se debe –de manera endógena– al mal rendimiento y desempeño mostrado en la educación tradicional, sus expresiones también dejarían entrever que, igualmente creen que el nivel socioeconómico desfavorable tiene algún tipo de incidencia en este hecho. Desmostrando que, a pesar de que éstos educadores tienen una visión tradicional y funcionalista de la educación, igualmente identificarían como factor estructural de desigualdad educativa, la condición socioeconómica que poseerían los estudiantes.

De este modo, se cree que, al igual como asegura Bourdieu y Passeron (1996; 2009), el desempeño dependería más de las condiciones económicas y al origen social de estos estudiantes que, al esfuerzo que éstos tienen en la educación. Este hecho, queda demostrado en diversos estudios y reportes sobre la deserción escolar en Chile, los que

demuestran que, el factor económico es aquel que posee mayor trascendencia en el alejamiento educativo de los estudiantes (Román, 2009; Sepúlveda y Opazo, 2009; MINEDUC, 2013). Situación que, se relaciona directamente con el contexto socioeconómico desfavorable que, según el PADEM de la comuna donde se ubica el CEIA, presentaría la mayormente la población comunal, lo que además, incidiría en el elevado (81,7%) índice de vulnerabilidad educativa de los estudiantes de ésta.

Finalmente, en relación a los problemas familiares, la maternidad/paternidad y la discriminación de género, además de ser vistos como situaciones externas a la escuela, los educadores la relacionarían a la negativa incidencia que tendría el grupo de pares y la familia en el desempeño educativo de los estudiantes (Sepúlveda y Opazo, 2009). No obstante, estos factores –recién mencionados– y el nivel socioeconómico desfavorable, al ser expresados como situaciones externas al estudiante, posiblemente estables en el tiempo e incontrolable para el educador, dada su connotación exógena, representaría para éste una situación que posiblemente pueda continuar igual e inmodificable en el tiempo (Bertoglia, 2005). Este hecho, incidiría a que, el educador no aprecie tener control sobre éstas situaciones, obviando la reflexión crítica e invisibilizando las implicancias que estos hechos pueden tener para el desempeño educativo del estudiante, lo que según Brusilovsky, et al (2010), podría seguir reproduciendo la desigualdad educativa y el alejamiento escolar.

Motivaciones de reintegración escolar

Respecto a las motivaciones de reintegración escolar que los educadores conocen e infieren de los estudiantes, cabe mencionar que, los éstos sólo distinguen motivaciones que pueden ser tipificadas teóricamente como extrínsecas a los estudiantes (Chóliz, 2004; Gonzáles, 2008; Palmero, et al., 2011). Estas motivaciones resultan ser importantes de analizar, ya que además de ser otro antecedente que permite conocer la visión que tienen los educadores de los estudiantes, se cree que, éstas guardarían cierta relación con la función éstos mismos otorgarían a la EPJA.

Entre las motivaciones extrínsecas que incidirían en la reintegración escolar de los estudiantes del CEIA, los educadores señalan que estas se deben principalmente a exigencias tipo laboral, social, familiar y judicial. Estas motivaciones, como asegura

Palmero et al., (2011) y Gonzáles (2008), se situarían como resultado de la imposición y persuasión de elementos externos al sujeto, dado que estas estarían arraigadas a un fin parcial, cuyo motivo se encontraría situado en elementos contextuales al individuo; razón por la cual son expresadas como “*exigencias*”.

De esta manera, los educadores tendrían la percepción de que el estudiante que asiste al CEIA, más que tener una motivación y convicción personal para reintegrarse educativamente al establecimiento, lo haría por una “*exigencia*”. Si esta situación fuera tal como la infieren los educadores, según Palmero et al. (2011), no sólo podría tener consecuencias en las valoraciones que los estudiantes otorgan a la educación, sino que también, en el desempeño escolar que tienen los estudiantes. Y es que, si la educación no reporta una satisfacción personal para el estudiante, posiblemente el esfuerzo comprometido podría verse reducido (Gonzáles, 2008; Palmero, et al., 2011), siendo además, una causa que vuelva a ocasionar situaciones de abandono y deserción escolar.

Por lo demás, la ausencia de motivaciones intrínsecas, deja entrever la poca valoración que los docentes creen que sus alumnos asignan a la educación, ya que ésta más bien, se encontraría instrumentalizada para conseguir un fin fuera del contexto educativo y no así, la realización personal. Situación que, como asegura Palmero et al. (2011), sucedería producto de que las recompensas extrínsecas al ser asociada a una tarea con escasa significación personal, tampoco tendrían mayor repercusión en la valoración que se le asigna.

Atributos asociados a la figura estudiantil

Respecto a los atributos que los educadores otorgan a los estudiantes del CEIA, éstos corresponderían a las particularidades y cualidades que sopesan sobre la figura estudiantil. En términos teóricos y empíricos, estos atributos serían construidos a partir de la imagen pre-determinada que los educadores tienen de los estudiantes que asisten a la EPJA y las experiencias directas e indirectas que tienen con éstos (Schütz, 1993; Berger y Luckmann, 2008). Al respecto, dichos atributos se convierten en la cualidad por defecto que permite a los educadores forjar una tipificación sobre los estudiantes, reconociéndolos como tal en la vida cotidiana (Berger y Luckmann, 2008).

Entre los atributos expresados por los educadores hacia los estudiantes, si bien existe un pequeño grupo que hace alusión, de manera positiva y neutra, a la condición de sujeto esforzado, trabajador activo y migrante que representan los adultos, serían mayormente el grupo de atributos calificados como negativamente los que caracterizarían a los estudiantes del CEIA. Respecto a éstos últimos atributos, se diferenciarían dos aspectos.

En primer lugar, desde un aspecto cotidiano en la vida estudiantado, se destaca aquel atributo que hace alusión –transversalmente– a la imagen de sujeto vulnerable. Este atributo, además de hacer alusión a la desfavorable condición económica que presentarían los estudiantes, se asociaría al adverso origen social de donde provienen éstos. Situación que, conjunto a las experiencias que han vivenciado los educadores con los estudiantes, les permitiría forjar la imagen de un alumno frustrado, abandonado, dañado y violentado.

En segundo lugar, desde un aspecto que concierne a las actitudes disfuncionales y socialmente negativas que poseerían principalmente los jóvenes del CEIA, destacaría el grupo de atributos que hace alusión a la imagen de un alumno desinteresado educativamente, inadaptado, problemático y delictual. Atributos que, a excepción de la imagen delictual, se presentarían como actitudes socialmente no esperadas en la educación, pero que de igual manera, reflejarían la imagen de alumno disfuncional que tienen los educadores sobre los alumnos especialmente jóvenes.

De este modo, respecto a los atributos otorgados a los estudiantes, se puede señalar que, en palabras de Berger y Luckmann (2008), éstos tendrían relación al conocimiento pre-determinado que los educadores tendrían de los alumnos, las experiencias –directa o indirectamente– problemáticas y dificultosas con éstos y, las inferencias que han realizado sobre los factores de alejamiento escolar que posiblemente existen. Quedando demostrado que el conocimiento y la imagen de alumno que los educadores tienen, no sólo se construyen a partir de suposiciones a-priori, sino que también, de elementos vivenciales del mundo cotidiano (Berger y Luckmann, 2008).

Asimismo, destaca que la imagen que el educador ha construido socialmente del estudiantado, denote de elementos y expresiones profundamente desacreditadoras. Este hecho produce que, en palabras de Goffman (1995), se estigmatice la condición de

vulnerabilidad y las actitudes que los estudiantes presentan, ya que dada su significación negativa –por parte de los educadores–, serían consideradas como disfuncionales a lo socialmente esperado.

De este modo, cabe mencionar que, los atributos generados a partir de condiciones típicas y atípicas, vivenciales o no vivenciales, corresponden a procesos inferenciales intersubjetivos que, no necesariamente reflejan la realidad objetiva (Bertoglia, 2005). Sin embargo, los atributos aunque sean parte de procesos inferenciales, cuando son interiorizados significativamente por quien los ejerce –educadores–, facilitan la relación y asignación de categorías sociales a individuos que poseen condiciones particulares de existencia (Berger y Luckmann, 2008); como lo es la imagen que se tienen de los estudiantes. Situación que, como aseguran éstos últimos autores, predispone a que los educadores posean ciertas actitudes, dada la significación otorgada, conforme a los conocimientos que poseen de los estudiantes.

Modos con que se sobrellevan los problemas profesor-alumno

Retomando lo referido a los problemas y dificultades que los educadores expresan vivenciar en su relación con los estudiantes, a continuación se revisan las diferentes estrategias y acciones que éstos emplean para sobrellevar cualquier adversidad. La importancia de este hecho, tiene relación con la implicancia que puede tener en las actitudes y acciones que el profesor emplea, aquella imagen que se ha construido integralmente de los alumnos.

Al respecto, en palabras de Schütz (1993), la experiencia docente representa a través de lo analizado, una serie de argumentos que permiten a cada educador, dar sentido a la acción. De modo que, las rememoraciones que éstos realizan de sus experiencias –directas o indirectas–, dotarían de un sentido y significado a su actuar en el aquí y ahora, incluso anticipándose a cualquier situación. Y es que, como se ha venido planteando, el conocimiento que los educadores obtienen a partir de sus experiencias con los estudiantes, predispondrían en éstos –como señala Berger y Luckmann (2008), ciertas actitudes conforme a las tipificaciones que le otorgan a los estudiantes.

De esta manera, la población estudiantil al ser concebida y tipificada por los educadores como vulnerable, disfuncional, desinteresada y diversa, tendría como efecto que, los educadores frente a los problemas y dificultades experimentados con éstos, empleen estrategias que sólo se centran en corregir, controlar, orientar, flexibilizar y tolerar ciertas situaciones y actitudes. De modo que, las estrategias empleadas tendrían una cierta relación con el modo en cómo se expresan ante el educador y el origen causal que éstos le atribuyan (Bertoglia, 2005), situación que pudo ser comprendida, en los hallazgos, a partir de la teoría atributiva (Heider, 1958; Weiner, 1985).

En primer lugar, cuando el educador señala experimentar problemas y dificultades que son atribuidas a cuestiones de tipo situacionales al contexto del estudiante (externas) (Heider, 1958), como lo son la vulnerabilidad, el desfavorable nivel socioeconómico, los problemas familiares, etc., éstas al ser percibidas como cuestiones estables en el tiempo y con poca posibilidad de ser controladas (Weiner, 1985; Weiner, et al., 1971), incidirían a que las estrategias empleadas para ser sobrellevadas sólo estén enfocadas a orientar a los estudiantes y flexibilizar las disposiciones educacionales para éstos.

Mientras que, cuando el educador señala experimentar problemas y dificultades que son atribuidas a cuestiones dónde la causa recae individualmente en el estudiante (Heider, 1958), como lo es el desinterés educativo, los problemas del aprendizaje y las conductas disruptivas, éstas al ser percibidas como cuestiones inestables en el tiempo y posiblemente controlables (Weiner, 1985; Weiner, et al., 1971), incidirían a que las estrategias empleadas estén enfocadas principalmente en controlar, corregir e incluso, tolerar ciertas actitudes.

Asimismo, es de tener en cuenta que la frustración que presentan los docentes frente a situaciones conflictivas, simboliza el sentimiento de imposibilidad para afrontar las situaciones derivadas de las problemáticas experimentadas. Es por ello el lenguaje desacreditador que se utiliza para referirse al alumnado, la autopercepción de poca autoridad y el poco apoyo que dicen brindar a los estudiantes. Lo esencial radica en que, si bien se reconoce que existe frustración en la labor docente, ésta se encuentra contenida como señala Schütz (1993) en experiencia indirecta de otro

colega, por lo cual se desconoce, desde las verbalizaciones de cada educador, cómo se enfrenta dicha situación.

No obstante, se infiere que, cuando los problemas sobrepasan el actuar del docente y se reprochan o simplemente se toleran como parte del contexto –adverso–, éstas acciones representan las estrategias que los educadores emplean cuando se ven excedidos. Situación que además, deja entrever el ejercicio de la violencia simbólica que, en palabras Bourdieu y Passeron (1996), refuerza las actitudes educativamente no esperadas del estudiante.

De este modo, las estrategias que utilizan los educadores debido a la atribución que éstos le otorgan, sólo estarían orientadas a reproducir las desigualdades educativas de los estudiantes. Lo anterior, dado que, pese a que los educadores conocen el origen estructural de cualquier condición o actitud en los estudiantes, de igual forma las causas de los problemas y adversidades estarían individualizados en la figura estudiantil, obviando la reflexión crítica de éstas. Situación que, en palabras de Bourdieu y Passeron (1996), y Brusilovsky et al. (2010), además de acentuar las desigualdades educativas, podrían provocar nuevos escenarios de abandono y deserción escolar para los estudiantes.

Finalmente y retomando lo referido al concepto de labor compleja que emplean los educadores para definir la EPJA, éste concepto representaría según lo analizado, el cúmulo de elementos generados a partir de las experiencias directa e indirecta que poseen los educadores. Estas experiencias, en palabras de Schütz (1993), representarían el sustento intersubjetivo que permiten a los educadores dar sentido a la realidad, que, al estar asociadas a elementos adversos y desalentadores, tendría incidencia a la representación de un espacio educativo complejo que sólo aboga por la reintegración social y la normalización de estudios. De modo que, la EPJA –para los educadores– sólo representaría un servicio educativo abandonado que intenta solucionar los problemas heredados por el sistema escolar tradicional, contribuyendo de ésta manera, a cumplir instrumentalmente las estadísticas de alfabetización y normalización educativa que requiere el país.

De esta manera, el sentimiento de abandono educativo sería atribuido a causas externas como lo es la marginalización y el desamparo político, económico y educativo. Este hecho al expresarse de manera estable en el tiempo e incontrolables para los educadores, implicaría a que éstos generen la percepción de que, el abandono educativo que sufre la EPJA continuará siendo igual en el mediano plazo. Lo anterior, a razón de que, los docentes no tendrían control sobre las variables que inciden estructuralmente en dicha situación (Heider, 1958; Weiner, 1985; Weiner, et al., 1971; Bertoglia, 2005).

Función de la EPJA

A partir de los puntos anteriormente desarrollados, es que se puede entender por qué los educadores perciben la función de la EPJA desde dos perspectivas. La primera de ellas, tiene que ver con la percepción de creer que la EPJA –según los educadores– tiene la función de mejorar la calidad de vida de los estudiantes 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 alumnado; siendo el primero de éstos, en palabras de Bowles y Gints (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.

Mientras que en segundo lugar, existiría la percepción de que la EPJA –según los educadores– cumpliría la función de reinsertar socialmente al estudiantado vulnerable y abandonado. Para ello, existiendo el compromiso de integrar –de la mejor forma– a los estudiantes dentro de los círculos sociales y ciudadanos del país. Percepción que junto a la anterior, deja entrever una vez más, la visión funcionalista que los educadores tienen sobre la función que cumple la educación, ya que la formación entregada al estar centrada en la adquisición de habilidades, se entiende que –según los educadores–, éstas buscan que los estudiantes se integren de forma no conflictiva a los diferentes roles en el sistema social (Parsons, 1971; Dreeben, 1999).

Asimismo, se desprende que la función que los docentes otorgan a la EPJA, se asociarían 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; centrados principalmente en cuestiones de tipo social y laboral. Esto resulta interesante de analizar, ya que si las inferencias que realizan los educadores son correctas, según Merton (2010), la función de la EPJA 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, se cree que, la función que cumple 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 de 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 de sus alumnos, por lo que se infiere también que no han sido ambicionadas y esperadas por éstos.

De esta manera, se cree desde una postura crítica que, si bien los educadores y el Ministerio de Educación poseen una visión tradicional y funcionalista sobre los propósitos de la EPJA, éstas sólo producen y reproducen las desigualdades educativas que poseen los estudiantes. Esto a razón de que, la EPJA –según lo analizado– sólo estaría inculcando, transmitiendo, legitimando, reproduciendo y conservando el discurso dominante de lo que se espera de cada sujeto en términos sociales y económicos (Bourdieu y Passeron, 1996; 2009). Siendo por lo demás –la EPJA–, aquella que a través de la formación brinda y los fines que persigue, genera comportamientos y actitudes que se creen necesarios para la inserción no conflictiva de los estudiantes en la sociedad y el mundo laboral. Y es que, el mundo laboral, en palabras de Bowles y Gintis, lo que busca es una fuerza de trabajo dócil, fragmentada y sumisa para cumplir los propósitos que persigue la economía capitalista de carácter neoliberal en Chile (Castillo J. , 2012; Giroux, 1983; Enguita, 1999).

CONCLUSIONES

Cuando se propuso investigar sobre el tema que comprende EPJA en Chile, se pudo dilucidar que si bien son varios los estudios que han permitido avanzar en la comprensión de ésta, aun es escasa la importancia que se ha conferido al rol del docente en esta área. El sentido que los educadores dan a la educación que imparten, sus experiencias, sus vivencias y las adversidades que éstos afrontan con los estudiantes, son sólo algunos de los elementos que permiten entender cómo se está llevando a cabo el proceso de regularización de estudios desde los mismos agentes pedagógicos.

Respecto a los antecedentes que se han recopilado, se puede mencionar que, sólo en las dos últimas décadas, estudios sobre la EPJA en Chile han demostrado que la población estudiantil ha rejuvenecido constantemente en el tiempo. La gran asistencia de jóvenes y menores de edad a la educación de adultos en los últimos años, ha desplazado la idea de que éste tipo de educación sólo responde a los intereses de una población mayoritariamente adulta, situación que, ha originado un espacio de gran diversidad generacional, sociocultural y educativa (MINEDUC, 2012; Osorio, 2013; Espinoza, et al., 2013).

Si bien entre los estudiantes de los programas de reinserción educativa que existen en Chile destaca una amplia diversidad de aspectos, prevalecen los concernientes al origen social y el nivel socioeconómico. Estos elementos no sólo inciden en el estado de vulnerabilidad que puedan experimentar los estudiantes, sino que afloran como uno de los principales factores que inciden en el alejamiento y exclusión escolar de éstos (MINEDUC, 2012; Espinoza, et al., 2013).

Junto a lo anterior, la contención docente deja en evidencia una de principales funciones asociadas a la figura del educador en la EPJA, ya sea porque se piensa comúnmente en la figura de un alumno vulnerable o con diversos problemas socioeducativos producto de su alejamiento escolar. Sin embargo, según Brusilovsky, et al., (2010), la contención por lo general posee un escaso poder transformador en la educación, ya que si bien los educadores ponen atención en los aspectos adversos de los estudiantes, se ignora la reflexión crítica de aquellas causas y factores estructurales que originan el fracaso escolar. De modo que, los educadores al no cultivar una reflexión crítica que, además sea transferida a los estudiantes, se seguirán

reproduciendo los problemas de desigualdad educativa que ya existen, los que además, suelen acentuar la responsabilidad individualmente en la figura estudiantil y no en el aparato escolar.

Asimismo, dado los inconvenientes que afectan al alumnado y las necesidades educativas que éstos requieren, el rol docente ha experimentado una serie de retos y desafíos. En este contexto, si bien el Ministerio de Educación (2012) ha señalado que, para ejercer la docencia se deben dominar conocimientos teóricos y prácticos para atender a una población diversa y altamente vulnerable, se desconoce si la formación docente hoy en día se encuentra orientada al escenario que requiere y demanda este tipo de educación, ya que actualmente son sólo algunas universidades en Chile las que ofrecen especializaciones de post-gradados en ésta área.

Con todo lo anterior, la educación de adultos –en general–ha experimentado una gran desvalorización y abandono. Según Osorio (2013), este tipo de educación se construye socialmente a través de estereotipos y prejuicios que no sólo estigmatizan a la población estudiantil, sino que también, relega y marginaliza la función educativa que aquí se lleva a cabo. Esta situación no sólo provocaría que la EPJA sea estigmatizada socialmente, sino que también, a que su función sea desplazada sólo a representar un medio expedito para regular estudios y subsanar los problemas heredados de la educación tradicional.

Finalmente, se cree que la EPJA no sólo presenta diversos desafíos para los establecimientos dedicados a ésta labor, sino que principalmente para los docentes en quienes se delega la acción educativa. Es en la figura del educador donde recae la responsabilidad directa de educar y, reintegrar social y educativamente a los estudiantes, por lo que sólo sus experiencias, vivencias y relatos, permitirán entregar antecedentes que permitan comprender cuál es el sentido que éstos tienen de la educación y las implicancias que este hecho tiene para el proceso de regularización de estudios.

De esta manera, haciendo hincapié a la pregunta central que esta investigación se propone dilucidar, se puede concluir que:

El sentido que los educadores tienen de la EPJA, tiene estrecha relación con una serie de elementos vivenciales y no vivenciales que la componen. Entre estos

elementos, se pudo identificar que son principalmente las percepciones que los educadores tienen de la EPJA, la función que éstos le atribuyen, la imagen que socialmente construyen de los alumnos y, los problemas y dificultades que afrontan con éstos, los que componen –a través de sus narraciones– el sentido amplio de la educación.

Con respecto a la definición y función que los educadores perciben sobre la EPJA, se puede señalar que ésta representa un espacio educativo de segunda oportunidad y re-escolarización, cuya formación se basa en el aprendizaje de habilidades sociales para la vida adulta. Estas habilidades, los educadores la entienden –según sus expresiones– como parte de una formación antropológica e integral de ver la educación, donde la primera hace alusión a las particularidades que se conocen del estudiantado, mientras que la segunda, refiere a la importancia que se le confiere a la experiencia escolar como escenario propicio para que estas habilidades sean adquiridas.

Según los educadores, las habilidades sociales aprendidas en el contexto escolar se encontrarían en función de la integración económica y social de los estudiantes. Dicha percepción, se vincularía plenamente con la función manifiesta que el propio Ministerio de Educación declara perseguir en este tipo de educación y la visión educativa que el propio CEIA declara tener en su Proyecto Educativo Institucional. De modo que, tanto el propio organismo del Estado a nivel nacional y el CEIA como institución educativa local, transmiten la convicción de que la formación entregada a través de los distintos sectores y subsectores de aprendizaje del currículum escolar, buscan apoyar los procesos de construcción social basados en el ejercicio pleno de la ciudadanía y el crecimiento económico del país. Lo anterior, ya sea a través de la adquisición de habilidades comunicativas y sociales, como también así, según las aspiraciones laborales de los estudiantes.

De esta manera, tanto el discurso que posee el Ministerio de Educación, el propio CEIA como institución escolar y las percepciones que poseen los educadores sobre la EPJA, permiten entender que el proceso educativo posee una orientación funcionalista de ver la educación. Esta perspectiva resulta un antecedente esencial para conocer cómo los educadores conciben la educación, la que además, se relaciona a una postura donde se entiende que la escuela, representa aquel aparato

socializador utilizado para conservar y reproducir el equilibrio social y económico del país.

Ahora, tomando en consideración que los educadores han señalado brindar una formación basada en el conocimiento sociocultural que tienen sobre los estudiantes que normalmente asisten a la EPJA, se pudo identificar que éstos responden a la idea preconcebida de que ésta población es altamente diversa, vulnerable y disfuncional. Este es un elemento no menos importante si es que se toma en cuenta que la EPJA, se construye socioculturalmente bajo la idea de que los alumnos 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, en donde se cree que ésta sólo nivela estudios a una población que necesita ser reintegrada socioeconómicamente al contexto nacional, desconociendo que a su vez, el impacto educativo e intelectual que podría tener éste tipo de educación para los propios estudiantes.

Esta imagen negativa se confirma aún más cuando es el propio Ministerio de Educación 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 los alumnos 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 de los estudiantes del CEIA, no sólo se erigiría de las preconcepciones que poseen, sino que también, nacen a partir del conocimiento que la relación cara a cara con éstos les permite identificar. Al respecto, se pudo identificar que son las experiencias problemáticas y dificultosas con los estudiantes, las que permiten reconstruir integralmente la imagen que poseen de éstos, donde se destacan aquellas situaciones adversas derivadas de la indisciplina, el desinterés educativo, los problemas del aprendizaje,

la diversidad generacional y la dificultad de tiempo que poseen los alumnos para estudiar.

Estas experiencias, además de legitimar y confirmar la idea preconcebida que se tiene de los estudiantes, representa el antecedente intersubjetivo que permite a los educadores dar sentido a la realidad en la que se encuentran inmersos como agentes pedagógicos. 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, que, principalmente se centran 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 poseerían, donde prevalecen aquellos de connotación negativa que hacen alusión a un alumno 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 éstos, provocarían a que dichas adversidades sigan individualizándose en la figura estudiantil. Situación que, si llega a ser transmitida por medio del mismo lenguaje desacreditador que utilizan los docentes para referirse a los estudiantes, podría ocasionar que éstos 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 en el que viven. Lo que además podría tener como consecuencia, que, los estudiantes subestimen su capacidad educativa y con ello, las motivaciones y valoraciones que la educación podría reportarles hacía su persona.

Asimismo, cabe mencionar que las atribuciones y las inferencias que realizan los educadores sobre los estudiantes no representan necesariamente la realidad objetiva de éstos, ya que éstas pueden distanciarse de la realidad en la medida que estos procesos sean errados. Este fenómeno resulta importante 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 éstos 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 alumnos presentarían, no existiendo la intención de que éstas adversidades sean enmendadas.

De esta manera, la individualización e invisibilización de ciertos problemas y dificultades que los educadores reportan experimentar con los estudiantes, deja entrever que, en la figura docente 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 la figura docente posea un escaso poder transformador, reproduciendo y acentuando las mismas adversidades que reportan con los estudiantes y las mismas que habrían incidido a que éstos 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, cabe plantear las siguientes interrogantes:

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

- 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 cambio tiene que existir para que se deje de pensar que esta educación sólo alberga a estudiantes que han fracasado escolarmente por no adaptarse a las reglas y exigencias del sistema escolar tradicional?, ¿Cuál es tipo de relación que existe entre la imagen que se construye socialmente de los estudiantes y la idea de que educativamente la EPJA, hasta año 2014, era considerada una educación normalizadora? y ¿qué modelo educativo se necesita fortalecer para la socializar a una población que preconcebidamente es tipificada como vulnerable, diversa y disfuncional?

- 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 educadores en EPJA para sobrellevar las distintas adversidades que podrían experimentar con los estudiantes? y ¿qué claridad tienen los educadores y qué les demanda a éstos, formar a una población estudiantil diversa en aspectos y necesidades?

Las respuestas a estas interrogantes a pesar de que quedan pendientes, resultan un aporte esencial para el estudio de la EPJA en Chile, ya que no sólo entregan antecedentes sociológicos que evidencian algunas de las cuestiones relacionadas al quehacer docente en esta área, sino que también, contribuye a que sean los mismos docentes quienes se interroguen acerca de su propia función y rol en la educación. Lo anterior, con la intención de que cada vez más, la figura docente desarrolle una reflexión crítica orientada a convertirse en agentes transformación social.

Comentarios Finales Sobre las Principales Limitantes de Investigación

Como es normal, las investigaciones se enfrentan a una serie de limitantes que hacen que, el investigador deba tomar decisiones que permitan sortear las distintas adversidades que el contexto presenta. De igual forma, se hace necesario tomar en cuenta que, por muy grandes que sean las pretensiones que se tengan por explicar los fenómenos sociales que se proponen investigar, nunca se podrá abordar de forma íntegra y acabada los distintos fenómenos que gustarían.

De esta manera, se ha podido identificar que la presente investigación, posee limitaciones desde dos perspectivas: a nivel técnico y a nivel de conocimiento.

Respecto a las limitaciones técnicas que el investigador tuvo que afrontar, tiene que ver con el hecho de que, a pesar de que inicialmente se contaba con la autorización de la máxima autoridad del establecimiento para llevar a cabo los distintos registros que requería la investigación etnográfica, se decidió entrar de forma no invasiva al establecimiento y empezar a relacionarse pasivamente con los –hasta ese entonces– posibles informantes y la comunidad escolar.

En periodos iniciales de inmersión en el trabajo de campo, se tuvo que invertir gran parte de este periodo en generar la confianza necesaria con los posibles informantes para aplicar los diferentes instrumentos de recolección y con ello, tener los registros que se necesitaban en la investigación. Esto, a razón de que, la participación de los informantes siempre se planteó como una acción voluntaria, de modo que, se corría el riesgo de que si éstos no confiaban en las intenciones del investigador, la propia investigación se viera en peligro. Es así que, 4 de los 7 meses dedicados al trabajo de terreno, se invirtieron en conocer y relacionarse con los diferentes agentes escolares del establecimiento, para que así también, a la hora de plantearles las intenciones que perseguía la investigación, éstos tuvieran la confianza de narrar sus vivencias y experiencias de forma segura y lo más cercanas a la realidad.

La entrada pasiva del investigador al establecimiento, se basó bajo la premisa de que la institución escolar, por naturaleza, representa una institución que resguarda celosamente las prácticas que en ella se llevan a cabo. De modo que, una entrada no invasiva y paulatina en el escenario escolar, fue necesaria para que el

investigador poco a poco fuera reconocido por la comunidad escolar y de este modo, poder participar como observador participante de las distintas actividades que en ella se llevaban a cabo

Por otro lado, el hecho de que el establecimiento educacional desarrollase sus actividades en jornada vespertina, sumado a la situación de que los educadores no todos los días se encontraban en el establecimiento, planteo la necesidad de que los registros se trabajasen con la mayor flexibilidad. Esto, con la razón de no entorpecer el normal funcionamiento del CEIA y las diferentes tareas que llevaban a cabo los educadores. Y es que, a pesar de que desde comienzo se tuvo el apoyo de los informantes que decidieron voluntariamente participar en la investigación, en ocasiones se hacía insostenible el hecho de éstos no siempre estuviesen en el establecimiento.

Ahora, con respecto a las limitaciones de conocimiento que posee la investigación, cabe mencionar que, ésta al estar centrada sobre las percepciones y experiencias de los educadores, deja de lado todas aquellas percepciones que los propios estudiantes pueden tener sobre la realidad escolar en el establecimiento. Sin embargo, esta limitación se presenta como una oportunidad para que nuevas investigaciones respecto al tema, puedan seguir estudiando los diferentes actores educativos que se pueden hallar en el contexto escolar que dispone la EPJA en sus diferentes modalidades.

Finalmente, dado que los datos recabados en la investigación etnográfica no tienen la intención de generalizar sus resultados al resto de establecimientos de EPJA que existan en la región o en el país, se entiende que, los análisis y resultados expuestos en esta investigación, sólo tienen validez si se contextualizan debidamente a la realidad que presenta el propio establecimiento estudiado.

BIBLIOGRAFÍA

- Acuña, E., Balcazar, B., Barra, J., Bascuñan, S., Cordova, M., y Figueroa, A. (1990). Desarrollo histórico de la educación de adultos en Chile. (*Tesis de pregrado*). Valdivia, Chile: Universidad Austral de Chile.
- Aguirre, Á. (Ed.). (1995). *Etnografía: metodología cualitativa en la investigación sociocultural*. Barcelona: Alfaomega Grupo Editor.
- Barila, M., y Cuevas, V. (2007). El docente y las situaciones conflictivas en una escuela nocturna de nivel medio. *Praxis Educativa*(11), 38-47.
- Berger, P., y Luckmann, T. (2008). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Bertoglia, L. (2005). La interacción profesor-alumno: Una visión desde los procesos atribucionales. *Psicoperspectivas, Universidad Católica de Valparaíso*, 57-73.
- 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 Heredados: los estudiantes y la cultura*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- 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.
- CEIA [nombre oculto]. (2013). *Proyecto Educativo Institucional, Colegio CEIA*. Santiago.
- CICRED. (1974). *La población de Chile*. CICRED Series. Obtenido de <http://www.cicred.org/Eng/Publications/pdf/c-c8.pdf>
- Chóliz, M. (2004). *Psicología de la motivación: El proceso motivacional*. Valencia: Universidad de Valencia.
- De Azevedo, F. (2013). *Sociología de la Educación: Introducción al estudio de los fenómenos pedagógicos y sus relaciones con los demás fenómenos sociales*. México, D. F.: Fondo de Cultura Económica.

- Dreeben, R. (1999). La contribución de la enseñanza al aprendizaje de las normas: independencia, logro, universalismo y especificidad. En M. Enguita, *Sociología de la educación* (págs. 512-533). Barcelona: Editorial Ariel.
- Elgueta, M., y Palma, E. (2011). Los paradigmas científicos. En M. Elgueta, y E. Palma, *La investigación en ciencias sociales y jurídicas* (págs. 130-145). Santiago: Orión.
- Enguita, M. (1990). *La cara oculta de la escuela: educación y trabajo en el capitalismo*. Madrid: Siglo XXI de España Editores.
- 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*. Documento de trabajo, Centro de Investigación en Educación Universidad UCINF - Programa Interdisciplinario de Investigación en Educación, Santiago.
- Gaviria, E., Cuadrado, I., y López, M. (2009). *Introducción a la Psicología Social*. Sanz y Torres.
- Giroux, H. (1983). Teorías de la reproducción y la resistencia en la nueva sociología de la educación: un análisis crítico. *Harvard education review*(3).
- Giroux, H. (2003). *Pedagogía y política de la esperanza: teoría, cultura y enseñanza*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Goffman, E. (1995). *Estigma: la identidad deteriorada*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- González, D. (2008). *Psicología de la motivación*. La Habana: Editorial Ciencias Medicas.
- 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.
- Heider, F. (1958). *The psychology of interpersonal relations*. USA: Editorial John Wiley.
- 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.

- Manninen, J. (2004). Adult participation in dream society: images of adult education. In M. Radovan, & N. Dordevic (Ed.), *7th adult education Colloquium: current issues in adult learning and motivation* (pp. 53-68). Ljubljana: Slovenian Institute for Adult Education.
- Merton, R. (2010). *Teoría y estructura sociales*. México, D. F.: Fondo de Cultura Económica.
- MINEDUC. (2004). *Objetivos fundamentales y contenidos mínimos obligatorios de la educación básica y media de adultos*. Santiago.
- MINEDUC. (2007). *Un nuevo marco curricular para la renovación de la educación de personas jóvenes y adultas*. Santiago.
- MINEDUC. (2008). *El desarrollo y el estado de la cuestión sobre el aprendizaje y la educación de adultos (AEA), Informe Nacional*. Santiago.
- MINEDUC. (2012). *Construyendo un perfil del docente de educación para personas jóvenes y adultas*. Línea de apoyo a la docencia, Coordinación nacional de normalización de estudios, Santiago.
- MINEDUC. (2013). *Serie de evidencia: medición de la deserción escolar en Chile*. Santiago.
- MINEDUC. (2014). *Estadísticas de la Educación 2013*. Santiago: Centro de Estudios MINEDUC.
- MINEDUC. (28 de Julio de 2014). *Mime.Mineduc*. Obtenido de <http://www.mime.mineduc.cl>
- Municipalidad de [nombre oculto]. (2013). *Plan de Desarrollo Comunal, PLADECO*. Santiago.
- Municipalidad de [nombre oculto]. (2014). *Plan Anual de Desarrollo de la Educación Municipal, PADEM*. Santiago.
- 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.
- Ortega, F. (1999). La educación como forma de dominación: una interpretación de la Sociología de la educación durkheimiana. En M. Enguita (Ed.), *Sociología de la educación* (págs. 50-62). Barcelona: Editorial Ariel.

- 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 Temás de Educación*.(19), 57-65.
- Padua, J. (2010). *Técnicas de investigación aplicadas a las ciencias sociales*. México, D. F: Fondo de cultura económica.
- Palmero, F., Guerrero, C., Gómez, C., Carpi, A., y Gorayeb, R. (2011). *Manual de teorías emocionales y motivacionales*. Castellón de la Plana: Universitat Jaume I.
- Parsons, T. (1971). El salón de clase como sistema social: algunas de sus funciones dentro de la sociedad norteamericana. En Halsey, Floud, & Anderson, *Education economy and society*.
- Pérez, G. (2004). *Investigación cualitativa: retos e interrogantes. I. Métodos*. Madrid: La muralla.
- Pérez, G. (2007). *Investigación cualitativa: retos e interrogantes; II. Técnicas y análisis de datos*. Madrid: La muralla.
- Ramírez, H. (2013). Educación de adultos en Chile. (M. Loyola, Ed.) *Revista Izquierdas*(16), 175-197. Obtenido de <http://www.izquierdas.cl/revista/wp-content/uploads/2013/07/Educaci%C3%B3n-de-Adultos-en-Chile.pdf>
- Ramírez, N. (19 de Junio de 2013). Reveladora cifra: Uno de cada cinco adultos en Chile no terminó la enseñanza básica. *EMOL*.
- Ríos, M. (2006). La Educación de Adultos: principal impulsora de la educación permanente. *Eúphoros*, 237-248.
- Rodríguez, G., Gil, J., y García, E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Rodríguez, L. M. (2009). Educación de adultos en la historia reciente de América Latina y el Caribe. *EFORA*, 3(1), 62-82. Obtenido de http://campus.usal.es/~efora/efora_03/articulos_efora_03/n3_01_rodriguez.pdf
- Román, M. (2009). El fracaso escolar de los jóvenes en la enseñanza media. ¿Quiénes y por qué abandonan definitivamente 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.

- Tapia, A. (1992). *Motivar en la Adolescencia: Teoría, Evaluación e Intervención*. Madrid: Ediciones de la Universidad Autónoma de Madrid.
- Taylor, S., y Bodgan, R. (1994). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Ediciones Paidós.
- Tedesco, J. C. (2012). *Educación y justicia social en América Latina*. Buenos Aires, Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- UNESCO. (2013). *Nunca es Tarde Para Volver a la Escuela: Resultados de la encuesta del IUS sobre programas de educación de adultos y alfabetización en América Latina y el Caribe*. Montréal: Instituto de Estadística de la UNESO.
- Villa, F. (1995). El estudiante como actor racional: objeciones a la teoría del capital humano. *Revista de educación*(306), 315-327.
- Weiner, B. (1985). An attributional theory of achievement motivation and emotion. *Psychological Review*, 92, 548-583.
- Weiner, B., Frieze, I., Kukla, A., Reed, L., Rest, S., & Rosenbaum, R. (1971). *Perceiving the causes of success and failure*. USA: General Learning Press.
- Wolf, M. (1994). *Sociología de la vida cotidiana*. Madrid: Cátedra.
- Woods, P. (1987). *La escuela por dentro: la etnografía en la investigación educativa*. Barcelona: Ediciones Paidós.

ANEXOS

CRONOGRAMAS

Tabla 14: Cronograma de investigación, segundo semestre, año 2014

| | | Mes | Marzo | | | | Abril | | | | Mayo | | | | Junio | | | | Julio | | | | |
|-------------------------|---|---|--------------------------------|---|---|---|-------|---|---|---|------|---|---|---|-------|---|---|---|-------|---|---|---|---|
| | | Semana | 1 | 2 | 3 | 4 | 1 | 2 | 3 | 4 | 1 | 2 | 3 | 4 | 1 | 2 | 3 | 4 | 1 | 2 | 3 | 4 | |
| Selección del proyecto: | Proyecto. | Exploración de fuentes. | X | X | X | X | X | X | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | Elección del tema a investigar. | | | X | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | Aprobación del profesor guía. | | | X | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Planteamiento del problema. | Exploración de fuentes | X | X | X | X | X | X | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | Antecedentes y Estado del Arte. | | | X | X | X | X | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | Problema, Pregunta y Objetivos | | | | | X | X | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | Justificaciones, Delimitaciones y Supuestos | | | | | X | X | | | | | | | | | | | | | | | |
| | M. Metodológico: | Exploración de fuentes | | | | | | | X | X | X | X | X | X | | | | | | | | | |
| | | Elaboración del diseño metodológico | | | | | | | X | X | X | X | X | X | | | | | | | | | |
| | Planteamientos del cuestionario: | M. Teórico. | Revisión bibliográfica. | | | | | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | | |
| | | | Elaboración del marco teórico. | | | | | | | | | | | X | X | X | X | X | X | | | | |
| | | Recogida y registro de datos | Observación | | | | | | | X | X | | | X | X | | | X | X | | | X | X |
| Notas de campo | | | | | | | | | X | X | | | X | X | | | X | X | | | X | X | |
| Entrevistas | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Evaluaciones: | Evaluación de informe: | | | | | | | | X | | | | | X | | | | X | | | | | |
| | Examen: presentación oral. | | | | | | | | | | | | | | | | | | | X | | | |
| | Examen: diseño de proyecto de investigación. | | | | | | | | | | | | | | | | | X | | | | | |
| Orientación: | Asesorías y orientación del profesor(a) guía. | | | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | | | | | |

Fuente 1: Elaboración propia.

Tabla 15: Cronograma de investigación, segundo semestre, año 2014

| | | Mes | Agosto | | | | Septiembre | | | | Octubre | | | | Noviembre | | | | Diciembre | | | |
|----------------------------------|---|----------------|--------|---|---|---|------------|---|---|---|---------|---|---|---|-----------|---|---|---|-----------|---|---|---|
| | | Semana | 1 | 2 | 3 | 4 | 1 | 2 | 3 | 4 | 1 | 2 | 3 | 4 | 1 | 2 | 3 | 4 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| Planteamiento de cuestiones | Recogida y registro de datos | Observación | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | | | | | | | | | | |
| | | Notas de campo | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | | | | | | | | | | |
| | | Entrevistas | | X | X | X | X | X | X | X | X | X | | | | | | | | | | |
| Análisis de datos | Análisis de observaciones | | | | X | | X | | X | | X | X | X | | | | | | | | | |
| | Análisis de entrevistas | | | | X | | X | | X | | X | X | X | | | | | | | | | |
| Escritura final de la etnografía | Conclusiones | | | | | | | | | | | | X | X | X | X | X | X | X | | | |
| | Escritura y revisión final | | | | | | | | | | | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | |
| Evaluaciones: | Evaluación de informe: | | | | | | | | X | | | | | X | | | | X | X | | | |
| | Examen: presentación oral. | | | | | | | | | | | | | | | | | | X | | | |
| Orientación: | Asesorías y orientación del profesor(a) guía. | | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | | | |

Fuente 2: Elaboración propia



1^{ERA} SESIÓN DE ENTREVISTAS SEMI - ESTRUCTURADAS

Estimado Docente o Directivo:

La siguiente entrevista tiene como función, conocer su experiencia y opinión sobre algunas dimensiones de su práctica profesional en Educación de Adultos en el CEIA en el cual trabaja. La información registrada en esta entrevista es de carácter confidencial y anónimo, lo que será garantizada por medio de un consentimiento informado.

¿Qué es para usted la educación de adultos?

¿Qué función cree usted que cumple la educación de adultos en la sociedad?

¿Qué tipo de estudiantes llega a terminar/nivelar sus estudios a este establecimiento?

¿Cuál cree usted que son los principales motivos que hicieron que estos estudiantes desertaran/abandonaran la educación tradicional?

¿Por qué razón cree usted, que los alumnos de este CEIA recurren a terminar/nivelar sus estudios en la educación de adultos?

En su experiencia en este establecimiento, ¿qué problemas sabe usted que se enfrentan con los estudiantes?

¿Qué problemas ha enfrentado en su relación con los estudiantes?

¿Cuál ha sido el problema más complejo que le ha tocado vivir?

¿Cómo ha abordado/enfrentado este tipo problema?



2^{DA} SESIÓN DE ENTREVISTAS SEMI - ESTRUCTURADAS

Estimado Docente/Directivo:

En primer lugar, la siguiente sesión de entrevista, representa la fase final de registro de la información obtenida a través de su participación en esta investigación. Es por esto que, se le agradece profundamente su compromiso y su buena voluntad con el desarrollo de la investigación.

En segundo lugar, a través de los registros obtenidos a partir del trabajo de campo realizado (entrevistas y observaciones en aula), se han podido identificar una serie de “problemáticas y/o complicaciones” que los docentes enfrentan cotidianamente en su labor (tabla presentada al reverso de la hoja).

De esta lista presentada:

Enumere 5 “problemáticas y/o complicaciones” en orden ascendente, que usted enfrenta “más frecuentemente” en su labor cotidiana en este establecimiento (CEIA).

| | PROBLEMAS POR TEMA | PROBLEMAS |
|--|--------------------------------------|--|
| | Acciones desinteresadas por la clase | Ausencia de participación en clases. Desinterés por la educación. Desvinculación de la clase. Diálogos entre estudiantes no ligados a la clase. Distractores tecnológicos. |
| | Aprendizaje | Dificultades del aprendizaje. |
| | Conducta | Abusos contra la figura docente. Adicciones. Agresiones verbales hacia el docente. Carencia de hábitos. Conducta delictual. Indisciplina Porte de armas. |
| | Desvinculación de la clase | Deserción escolar. Inasistencias. |
| | Disparidades generacionales | Disparidad educativa entre estudiantes. |

| | | |
|--|---------------------------------|--|
| | | Diversidad etaria. Incomunicación entre los alumnos. |
| | Frustración docente | Frustración docente. Percepción de poco apoyo hacia el alumno Pérdida de la autoridad docente. |
| | Menores de edad | Alumnos menores de edad en la Ed. de Adultos. Alumnos procedentes del SENAME. |
| | Problemas intrafamiliares | Impedimentos por maternidad. Violencia intrafamiliar. |
| | Trabas de tiempo de los alumnos | Impuntualidad. Limitaciones de tiempo de los alumnos. |

A partir de lo anterior:

Usted, ¿Cómo afronta o soluciona...?

La Problemática y/o complicación relacionada con **N°1:**

La Problemática y/o complicación relacionada con **N°2:**

La Problemática y/o complicación relacionada con **N°3:**

La Problemática y/o complicación relacionada con **N°4:**

La Problemática y/o complicación relacionada con **N°5:**

Entrevista N°1

| | |
|-----------------------------------|------------------------------------|
| Nombre: | Entrevistado N°1. |
| Función en el establecimiento: | Director. |
| Nivel/es a cargo: | Todo los niveles básicos y medios. |
| Género: | Masculino. |
| Edad: | 62 años. |
| Experiencia en la Ed. de Adultos: | 12 años. |

E¹: Director, ¿Qué es para usted la educación de adultos?

R²: La educación de adultos para mi es una oportunidad que tienen los jóvenes que por... por diversas razones personales o familiares eh... los han obligado a desertar de un sistema ¿ya? Es una oportunidad que ellos se dan, ¿cierto? en un instante de su vida cuando realmente ven que sienten la necesidad de tener otra posibilidad para mejorar su calidad de vida.

Es una alternativa concreta que ellos tienen ¿no cierto? Cuando... se enfrentan en la vida cotidiana, sobre todo en la parte laboral ¿ya? que hay nuevos requerimientos, nuevas exigencias... ellos tienen la oportunidad de darse estos espacios para poder surgir. Hay empresas que hoy en día exigen que todos sus trabajadores tengan por ejemplo, nivelados los cuartos medios ¿ya?, existen la gran posibilidad de prosecución de estudios y a través de estas mismas instituciones está el ofrecimiento concreto, pero si él no tiene regularizados estos niveles, no pueden acceder ¿cierto? a una mejor calidad de... laboral, entonces... La educación de adultos les permite esa instancia ¿ya? a requerimiento de la sociedad.

E: Bueno pasando a la segunda pregunta, ¿Qué función cree usted que cumple la educación de adultos en la sociedad?

R: ¿Qué función em...? La función es complementaria en la formación del individuo eh... Es un ente regulador ¿ya?, de nivelación de estudios ¿ya?, eh... la educación de adultos es... es un espacio que se le ofrece ¿cierto? al joven o al adultos para que ellos tengan la oportunidad mejor en su vida cotidiana.

E: ¿Qué tipo de estudiantes llega a nivelar/terminar sus estudios a este establecimiento?

¹ Entrevistador.

² Respondedor.

R: Aquí... llega de todos a los niveles... chiquillos que tienen problemas con la justicia, que se les obligan a mantenerse en un centro educacional para blanquear sus documentos, o una manera que se puedan insertar a la sociedad de buena forma... esos son los menos, pero están focalizados principalmente en los jóvenes... Los otros ¿cierto? son gente de la clase laboral que están requiriendo las empresas, subir sus niveles de escolaridad ¿ya?, porque están certificando con la ISO ¿no cierto?, entonces hay una obligación ahí en la parte de certificación que ellos requieran que sus funcionarios tengan un nivel determinado, eso es otra y... y el nivel ya mayor es porque se dan un espacio ellos, como persona que ya han terminado sus compromisos familiares, criar a sus hijos, a sus nietos... o a veces ¿cierto? tienen nietos muy pequeños y se encuentran incapaces de poder ayudar u orientar de mejor manera en sus tareas. Esos son los tres niveles que yo he observado hoy en día en el colegio de por qué están llegando...

E: ¿Cuál cree usted que son los principales motivo que hicieron que estos estudiantes desertaran o abandonaran la educación tradicional?

R: mira... en los adolescentes los principales motivos son de indisciplina, entonces los colegios de la jornada diurna se desprenden del compromiso de seguir atendiendo... o no tienen los espacios adecuados para... las características tan disruptivas de los adolescentes... los dejan de lado y... los alumnos ya un poco mayores, son por razones económicas ¿ya?, donde están obligados a salir a trabajar para aportar con un ingreso complementario al hogar ¿ya?, pero también se encuentran en un grupo no menor de jóvenes que después de vuelven a los 23... entre los 23 y 28 años y se han dado cuenta que es necesario reinsertarse al nivel educacional, porque perdieron su oportunidad en la medida, también por indisciplina... pero tuvieron la oportunidad de darse cuenta cuando estaban en el servicio militar... entonces vuelven totalmente transformados... o sea, se les abre la mente de que sí es necesario tener un... un cambio de actitud, tener una disciplina, tener una constancia en las actividades que ellos van a asumir.

E: En su experiencia en este establecimiento, ¿Qué problemas sabe usted que se han enfrentado con los estudiantes?

R: No... no encuentro de cuerdo a mi experiencia... No encuentro un clima de convivencia malo al interior del colegio... son desencuentros verbales a veces, por una nimiedad por ejemplo, porque una niña le movió el celular que lo tenía cargando, se los desplazo a otro lado... y eso genero un intercambio verbal y un acto de pelea y, que al abordarlo no tenía ninguna trascendencia... era solamente una conversación de estar en un espacio de 54 metros cuadrados, le sobra el lugar para que funcione el equipo, pero como no hay una buena comunicación, se generan impase. Lo demás, eh... problemas... no encuentro a lo que yo estaba acostumbrado abordar, que era difícil, pero acá no... acá se conversa con el... Acá los problemas más complejos son por llamarlo de alguna manera, donde el chico no quiere venir a clases... entonces uno como lo convence ¿cierto? para que cambie de actitud, de que realmente es necesario

para que permanezca en el sistema.... Esos desencuentros hemos tenidos... con el apoderado y el alumno.... porque no quieren estar... entonces uno cuando ellos faltan uno empieza a llamar a la casa, de porque no vienen y ellos se incomodan... pero no de mala manera, sino que se enfrentan a la mamá, al papá o al tutor y uno empieza a mediar para apoyar al hogar... haciéndole ver de alguna manera que deben mantenerse... que los costos y beneficios vienen después... que van a tener un reporte no menor de reinsertarse socialmente... pero eso son los desencuentros más delicados que se dan.

E: Y ¿Qué problemas ha enfrentado usted en su relación con los estudiantes?

R: ¿En el CEIA?

E: Sí.

R: ¡Ninguno...!

E: ¿No ha presentado algún problema directamente con los estudiantes?

R: No porque, cuando ellos han venido a hacer alguna observación, algún reclamo con algún colega, se les escucha ¿cierto?, yo me comprometo con ellos a solucionar el problema y que después podamos abordarlo con el profesor... y han quedado resuelto... reclamamos por una mala evaluación, reclamamos por una mala atención, de respuesta que le ha dado el profesor... que se han presentado un par de veces.... Cuando se han acercado y se les ha presentado de esa manera, han quedado conforme... ¿ya?

E: Bueno y terminando, ¿Cuál ha sido el problema más complejo que le ha tocado vivir acá en el establecimiento en su relación con los estudiantes?

R: eh... de mantenerlos dentro del sistema... es el más complejo, administrativamente no hay una regularidad... entonces yo tampoco tengo las herramientas o los recursos humanos para contar con alguien que los esté llamando permanentemente... no tengo un asistente social para mandarlo a la casa, del porqué del abandono... entonces para mi es complejo, porque es... se ve en el desarrollo de las actividades diarias de la clase... un profesor no puede avanzar bien en su contenido ¿cierto?, los aprendizajes no son alcanzados en forma adecuada por el joven en sus reiteradas inasistencias... entonces... eso... eso es complejo.

E: y ¿Cómo ha abordado usted este problema? ¿Cómo lo ha enfrentado?

R: conversando con los... profesores... o dándoles otras oportunidades... conversando con el alumno ¿cierto?, que él se comprometa a no faltar más, que cuando falte avise al colegio... que él adquiera ese compromiso... se pasa a la coordinadora académica para que, que le exige que se ponga a lo menos al día con sus cuadernos... se hable con

el profesor, se le brinden las oportunidades... y se... se trate de estar lo más cercano posible a la presencia del joven para que no esté lejos... pero uno a veces igual cae en que no le da el tiempo en lo personal, porque no cuento con una persona, un inspector, un administrativo que este llamando en el momento porque no viene... entonces me tengo que apoyar en los profesores que también algunos lo hacen... no todos, por razones... de... esa son las situaciones más delicadas que se dan... y se solucionan de esa manera, de forma práctica. Los profesores jefes de cada curso... los llamados profesores jefes ya que tampoco tienen hora de consejo, pero... hay unos que hacen de tutor del curso, entrega al termino de semestre, los nombres de aquellos que están con riesgo de repitencia y que requieren de apoyo, entonces los toma la coordinadora, si es que es por problema de disciplina se conversa con él, o si es por la parte académica, si esta descendido en su rendimiento lo ve Patricia (jefa de UTP). Se van tomando compromiso con él alumno y el profesor para que lo vaya atendiendo y nosotros lo vamos monitoreando para que se esté dando cumplimiento....

Entrevista N°2

| | |
|-----------------------------------|------------------------------------|
| Nombre: | Entrevistado N°2. |
| Función en el establecimiento: | Jefe/a de U.T.P |
| Nivel/es a cargo: | Todo los niveles básicos y medios. |
| Género: | Femenino. |
| Edad: | 60 años. |
| Experiencia en la Ed. de Adultos: | 23 años. |

E: ¿Qué es para usted la educación de adultos?

R: Es una modalidad que... cumple yo creo, principalmente un objetivo social, porque la atención en la educación de adultos es principalmente para rezagados educativos, sin embargo, hay una situación nueva... relativamente nueva que... relativamente nueva que... han llegados muchos menores, menores ¡digo! de 18 años hacia abajo... porque ya... si la educación de adultos esta echa de 18 años para arriba ¿ya? y... bueno, en ese sentido, de todas maneras aunque un niño que tiene 15 años y no ha hecho quinto y sexto, hay también un rezago educativo no menor ¿cierto?, como lo es para un niño de 18 que no ha terminado su primero medio hasta cuarto... o sea hay una distancia más o menos la misma. Entonces yo digo que es un servicio social principalmente y... tiene, yo creo que los profesores tenemos una responsabilidad muy grande, porque debemos pensar que es muy probable que estos años que ellos estén con nosotros, ya sea en básica o en media... ya sea sólo en básica que a veces llegan, o sólo para la media, son dos o tres años que están con nosotros... y... yo creo que tenemos que hacer un gran esfuerzo y sensibilizarnos que esta oportunidad, de venir al colegio, pueda ser que ya no se repita más en su vida... y eso implica que nosotros tenemos que tener un compromiso muy grande como profes para entregar el máximo potencial que tenemos como profesionales... y hacer que nuestros alumnos desarrollen su máximo potencial aquí. Em... creo que la educación de adultos es una modalidad, por lo tanto que... que viene a resolver situaciones de... de índole social, familiar, laboral y por eso yo digo que es un servicio social, por que la persona cuando necesita el certificado medio o de segundo nivel medio para trabajar, nosotros estamos prestando un servicio social. Cuando el alumno que deajo de estudiar por años y viene con 25 o 30 años a terminar su cuarto para poder seguir estudios superiores, porque su trabajo se lo permite, por que tiene solvencia para eso, etcétera... entonces yo creo que nosotros debemos sentir ese compromiso con ellos, para prepararlos lo mejor posible... sea para el mundo laboral eh... o sea oh... para que él crezca como persona, entonces yo creo en ese... que quiero decir con eso... así como ha sido planificada esta modalidad que sea lo más pertinente a la vida del adultos ¿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, familiares, sociales... uno le entrega elementos para que ellos se desenvuelvan mejor en el mundo en el que viven. Entonces por que uno se da cuenta que llegan con muchos saberes ¿cierto? y aprendizajes de la vida, pero ellos aquí vienen a enriquecernos... y no puede ser que salgan de la misma

manera... oh... con el mismo bagaje que llegan aquí y que solamente tú te vas a preocupar de que salgan... o sea, ¡démole el certificado y hagámosle todo facilito!, ¡No estoy muy de acuerdo con eso!

E: Atacando a la misma temática, ¿Qué función cree usted que cumple la educación de adultos en la sociedad?

R: Yo creo que cumple una función súper importante, porque... si pensáramos que no existiese... ahí yo puedo descubrir que es importante, porque... Hay una cantidad enorme... Hay millones de personas en Chile ¿cierto?, eh... según... el último... el último... las últimas estadísticas, hay cerca de 5 millones de personas que no han terminado su educación básica o media... ¡entonces es importante!

E: ¿Qué tipo de estudiantes llega a terminar o a nivelar sus estudios a este establecimiento?

R: Bueno, principalmente... eh... trabajadores... y niños con... y... chiquillos que llegan aquí con la edad de 18 años y fueron alumnos problemas, que... que dejaron de estudiar cuando los expulsaron en la escuela en que estaban, cuando les cancelaron la matrícula, cuando tuvieron otro tipo de problemas y se quedaron por años fuera de la escuela... esos vuelven... y yo creo que, el tipo de alumnos principalmente que nos llega, es porque ellos descubrieron o... o la misma exigencia, del cuarto medio para encontrar trabajo los hace llegar acá.

E: Con ello, ¿Cuál cree usted que son los principales motivos que hicieron que estos estudiantes desertaran o abandonaran la educación tradicional?

R: Bueno... eh... en el tiempo en que... en que yo hice clases como profesora de filosofía, pero también de psicología... el programa de estudios que yo trataba con ellos me permitía a mí por ejemplo, con algunas actividades que realizaba con ellos... descubrir más allá del estudiante mm... ¡a la persona! con las problemáticas que llegaban... entonces yo puedo de ahí darte una respuesta. Las problemáticas principalmente familiares ¿ya? y de tipo social... familiares me refiero por ejemplo... a los padres no le interesaba que estudiaran... nosotros tenemos muchas mujeres... y... eh... la, las más adultas pensaban... ellas mismas... como que a los papás no les interesaba que estudiaran porque eran mujeres... ¿ya?, entonces había una... cuestión que no es ahora, pero... los... las... las alumnas más adultas dejaron de estudiar porque no se veía la necesidad para ellas... y... en los varones que yo veo por ejemplo, hay una diferencia en básica y en media... la gente más adulta que llega a básica, es gente que viene de zonas rurales... ¡sí! es cosa de ir a los primeros... al primer nivel básico, gente que se está alfabetizando o porque no tienen más que hecho el primero básico y saben por lo tanto, medianamente, leer y escribir... uno va y tiene hasta el acento, como son nuestras personas que viven en zonas rurales... eh... es cosa de ir al primer nivel y darse cuenta, primer nivel básico. La gente de media, yo creo que, partiendo... ¡no son media! sino que partiendo de yo creo... séptimo y octavo eh... esos jóvenes que son menores de 18, con 14 años *pa* arriba, son por problemas eh... sociales...

problemas que tuvieron con el colegio, con falta de adaptación, problemáticas conductuales y... delincuencia juvenil, embarazos precoces, ese tipo de jóvenes nos llega principalmente desde séptimo a octavo... el tercer nivel básico... de hecho tenemos hoy... este año, el tercer nivel básico que son los más jovencitos en la tarde, eh... alrededor del 50% de los alumnos con... que son de programas de apoyo social como la eh... la opción, la OPD, SENAME u otros programas de ayuda para sacarlos de la drogadicción... o porque han delinquido y... como exigencia les obligan a estudiar. Tenemos un curso que alrededor del 50% están con esas problemáticas.

E: Y, ¿Por qué cree usted que estos alumnos recurren a terminar o nivelar sus estudios en la educación de adultos?

R: Porque es la última opción que les queda... no tienen... ¡no tienen otra!, muchos de ellos llegan acá porque ya fueron a ver si los matriculaban en colegios regular para niños, pero ellos no pueden adaptarse si tienen 14 años y sus compañeros tienen 10... es muy notoria la diferencia... en cambio aquí pasan desapercibidos porque de 15 años parecen de 18 (risas), no tienen diferencias físicas con los de 18... entonces su adaptación al colegio es fácil, porque no hay mucha diferencia con sus compañeros de media, que tienen que tener 18, y los que recibimos con 17... con este porcentaje del 20% que podemos recibir, tampoco se ven distintos... de 17 a 18 no hay diferencia... se adaptan fácilmente... bueno... en nuestro colegio tenemos también..., se ha promovido mucho la acogida y el buen trato, eh... como una cosa fundamental... ¡ha costado!, yo sé que hay profesores que... que maltratan a veces a los alumnos y... eh... lo hacen en el... en el espacio íntimo que es la sala de clases y a veces incluso... yo creo que los traiciona el inconsciente y uno puede escuchar cosas que dicen, y uno se va dando cuenta que tienen como... poca acogida con estos alumnos con muchos problemas... porque... hay un profesor por ejemplo “Bueno, si este colegio parece reformatorio ahora... tengo en el curso a este, este, este...” entonces ahí uno se da cuenta que... ¡no todos! Tenemos la actitud de acogida, sin embargo, el que no la tiene se siente obligado a esconderlo... ¡aunque por eso te digo!, nos traiciona el inconsciente...

E: Mm... Y en su experiencia en el establecimiento, ¿Qué problemas usted ha escuchado que se enfrentan con los estudiantes?

R: Haber... espérate, ¿a qué te refieres...? ¿Cuál es la pregunta...?

E: Desde su experiencia en este establecimiento como tal, ¿Qué problemas usted ha escuchado con los colegas que se enfrentan con los estudiantes?

R: Bueno eh... no... no es un problema eh... que se ve con mucha frecuencia... el... los profesores en general tienen muy poca... muy pocos problemas con los alumnos en general... pero los casos más problemáticos son con los alumnos del tercer nivel básico por ejemplo, ese que te contaba recién... porque el profesor tiene dificultades para, para... someterlos de alguna manera a la autoridad que tiene el profesor, mínima al interior de la sala de clases... entonces... son muy disruptivos, dificulta mucho el

clima... el clima que se debe dar para que haya... se de este proceso de enseñanza-aprendizaje con la fluidez que se da ya con los adultos. Entonces yo creo que uno de los problemas principales que tenemos es que todo estos alumnos que vienen con problemas conductuales, eh... vienen aquí todavía sin resolverlos... con problemas de... de adaptarse al medio y a la autoridad que puede tener el profesor... con este trato que yo te digo, porque ¡me consta! que hay profesor que son... que son... más acogedores y otros menos acogedores, pero ellos abusan con los más acogedores... entonces toman sus resguardo con los que se imponen con... diríamos, con la fuerza de su... de... de... de su situación de poder o porque es grandote o porque es hombre... tienden a abusar más con las *muj*... con las profesoras...

E: Usted dentro de su labor, ¿Qué problemas ha enfrentado en su relación con los estudiantes?

R: ¿Qué problemas? El único en mi vida y que fue este año... *sabí* que nunca había enfrentado un problema con alguien, porque... yo he desarrollado mucho la relación con... con los chicos porque fui mamá muy joven y... y fui mamá de mis hermanos, porque mi mamá murió muy joven y yo quede con 13 años... y era la mayor y me hice cargo de mis hermanos... entonces yo aprendí a ser una autoridad, pero con guantes de seda... ¡aprendí a hacerlo!, quizás porque era muy niña y porque amaba a mis hermanas, pero también quería que ellas no me obedecieran... entonces supe... aprendí desde muy niña, hacerme obedecer con muy buen tarto.... Entonces eso me dio a mí una ventaja sobre mis colegas, nunca tuve problemas con los alumnos... ¡nunca!, eh... yo digo nunca, porque hubo una vez un caso de un alumno que me hizo problemas en el curso y lo lleve a inspección y el inspector general quedo sorprendido y dijo “tuvo que ser muy terrible, porque la profesora XXXX XXXX jamás ha tenido un problema con un alumno, ella sabe cómo tratarlos”...

E: ¿ese fue el más complejo que le ha tocado vivir?

R: ¡No! No fue complejo... el complejo fue el que viví este año... ese fue una cosa de un rato ¡nada más! Y después ya el niño entendió que no podía abusar, porque tienden a abusar... estos niños con problemas conductuales, tienden a abusar con el adultos que representa para ellos... a lo mejor... alguna ¿cierto?... eh... podríamos decir... por algún recuerdo de... que esta persona le aparece ante, no sé *po*... la madre o en el caso del padre... eh... Fue este año que un alumno, ¡no! un par de alumnos se ponía en el patio a gritar cosas a los que vigilábamos para que no fumen... entonces me gritaban “vieja sapa” jajaja y yo cuando pasaba no pensé que era a mí, pero después me fui me di cuenta que era a mí, entonces empecé a poner ojo y ¡los enfrente!, le hable y les dije ¿Cuál de ustedes es el que grita vieja sapa? eh... haber... ¡habla! ¡Tu! Ahhh... ¡fue tu voz!, ¡fuiste tú!, ¡noo..., yo no he sido!, lo niegan *po*... entonces, los enfrente y es dije: “si ustedes me quieren decir algo, ¡díganlo cara a cara!, para que yo entonces los tome en cuenta... porque si ustedes lo gritan al aire yo puedo decir: “ahh no...” porque voy a tomar en cuenta algo que me lo dicen frente a frente, de lo contrario dije yo, si lo gritan y quieren gritarlo y no decirlo de frente ¡son cobardes!

E: ¿Esa es como la forma de enfrentar ese problema?

R: Ahí lo tuve que hacer, pero... eh... en general no he tenido esas problemáticas. Bueno, el asunto es que... estos mismos chicos eh... ¡yapo!, tomaron por costumbre... cada vez que pasaba me molestaban, entonces... bueno yo... dije “porque me la voy a tomar a la personal” y... trate de superarlo, porque uno también engancha, entonces... y como yo no les hago clase, sino que soy la jefe técnico que está muy lejana a ellos... entonces, ese anonimato en el que se sientes, porque no soy la profesora que está en la sala y los reconoce y los identifica ¡lo aprovecharon yo supongo!, el asunto es que... en una ocasión habían unos metidos acá en la básica y acá hay una puerta... y yo dije “¿cómo pasaron estos cabros para allá?” y los voy a ver y ¡eran ellos”, y me gritaron una de groserías, escondidos atrás de una puerta, pero yo sé que eran ellos porque tengo una muy buena... muy buen oído para la voces... el asunto es que yo les respondí, cuestión que jamás habría hecho, pero me sacaron ¿sabí cómo...? los choros del canasto... y yo les... me gritaron cosas y les dije “tu madre será...” y se enojaron y se embravecieron porque le dije “tu madre”... me gritaron otro lote de groserías... ha sido la única oportunidad en mi vida que alguien me (risas) ha ofendido así... Bueno, eh... te digo que por 15 minutos quede así como... como una especie de angustia, una cosa, me sentí muy mal...

E: ¿Cómo descolocada?

R: ¡Descolocada! ¡Si...! Igual después yo dije “son cabros chicos” y lo supe ver y dije yo: “lamentablemente me cruce en el camino de ellos... y ellos deben querer atacar a otro y... y yo soy la figura que representa”, ¡nada más!, eso pensé... Bueno, yo creo que, a mí me ha servido tener algunos elementos de psicología, como profesora de psicología que me permiten reestablecer mi ánimo... jajaja...

E: Bueno señora (... nombre de la profesora) esa era la entrevista...

Entrevista N°3

| | |
|-----------------------------------|---------------------------------------|
| Nombre: | Entrevistado N°3. |
| Función en el establecimiento: | Docente– Coordinador/a de desarrollo. |
| Nivel/es a cargo: | 2do nivel medio. |
| Género: | Femenino. |
| Edad: | 52 años. |
| Experiencia en la Ed. de Adultos: | 23 años. |

E: ¡Ya! Eh... Profe, ¿Qué es para usted la educación de adultos?

R: Mira, la educación de adultos es un cumulo de... de... de experiencias que se conjugan en un proceso integral. Si nosotros no entendemos eso, la educación de adultos no... nos transformamos en un mero eh... eh... informador de contenidos, en cambio eh... varios elementos que hacen integrados, en lo artístico, en lo deportivo, lo formativo, eh... lo que es extraescolar, hace que el alumno sienta que... está considerado en todo su área, porque nosotros trabajamos con adultos que no son sol... sólo desertores de una... son tipos de formación que ellos necesitan ser... ser estimulados de frente en otra área, por eso son integrales. Les entregamos una cierta *capaci...* una cierta capacitación laboral, un oficio, aunque sea muy modesto es una herramienta con la que salen, entonces eso creo que es parte de la *for... for...* eh... formación integral de un adulto. A parte que un adulto tiene, tiene mayor posibilidades de entrar al campo laboral con estas herramientas que nosotros les damos, que un adolescente que tiene más proyección de vida que un adultos... Entonces la educación de adultos tiene que transformarse en un proceso integral... entrega de herramientas, no sólo manuales e intelectuales, sino que también eh... afectivas, sociales, culturales... ¡todo! Todo lo que significa lo que tú puedes recibir adentro de la educación.

E: Profe... y en ese mismo aspecto, ¿Qué función cree usted que cumple la educación de adultos en la sociedad?

R: Yo lo... lo que más lamento es que... eh... en esta sociedad chilena, a la educación de adultos no se le da la relevancia que corresponde, porque... yo... eh... eh... trabajo inserto en un medio tan vulnerable, donde yo veo... yo trabajo veintitrés años como profesora para adultos, escuelas para adultos... y te digo que es... es una herramienta tan importante. Aquí llega gente buscando terapia, aquí llega gente buscando sanación emocional, aquí llega gente buscando eh... eh... eh... eh... eh... contactarse con otras personas para poder socia... socializarse... y aquí llegan personas buscando una esperanza laboral que nosotros le damos, entonces... eh... la gente que... que no valora eso, para nosotros como escuela para adultos... no invierten ni en lucas ni en recursos para la importancia que reamente tiene... o sea, yo creo que hay que estar inserto en este medio para darse cuenta efectivamente que nosotros cumplimos un rol importante. Ahora, porque no es importante, yo creo que hay que preguntárselo a la... a las

autoridades por qué no le dan la importancia a la educación de adultos, habiendo aquí un porcentaje altísimo de gente analfabeta o gente que requiere regular sus estudios. Y si somos un país que está en vías de desarrollo... estamos en ese proceso de desarrollarnos... la educación es... es... es un... es un inversión sustentable cien por ciento, entonces tiene que ser... Ahora, yo creo que cuando se entienda que la educación de adultos es parte del desarrollo del país, yo creo que cuando se comprenda eso, se van a dar la relevancia, se van a dar los recursos, se van a mejorar las condiciones laborales de los profesores, eh... se van a hacer material de apoyo, mucho más prácticos, mucho más didáctico en mayores cantidades... eso... eso creo que es lo relevante de la pregunta que me haces.

E: Profe y ya tocando otro tema, sobre su experiencia como profesora en este establecimiento, ¿Qué tipo de estudiantes llega a terminar o nivelar sus estudios acá?

R: Llegan... estudiantes muy *vulnerab...* al... al... al... alumnos vulnerables, alumnos con muchas limitaciones emocionales y afectivas, alumnos que son... que han sido rezagados por el sistema formal, por... por disciplina, por... eh... rendimiento, eh... llega mucha gente eh... buscando la expectativa... gente que... que quiere crecer, pero sobre todo llega gente muy vulnerable, por tanto, trabajar con ellas hay que tener mucho cuidado en como 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 eh... hay que estar mirando en ellos siempre sus necesidades para poder satisfacerlas.

E: Y en este establecimiento ¿que llega más, jóvenes o adultos?

R: ¡Adultos! Lo que pasa es que el sistema está permitiendo que nosotros... eh... tengamos eh... una... una población de... de menores de edad también vulnerable y que se ha transformado en... en una problemática, porque tienen un grave problema disciplinario que al estar en esta escuela para adultos, se comportan como cabros chicos y generan conflictos... no así el adulto vulnerable, que no tiene problemas disciplinarios, porque ¡fíjate!, en mi área de orientación, los que yo cito y... y... y... los alumnos derivados por los profesores de jefe a hablar conmigo, son menores de edad en un noventa por ciento, yo diría que en un... en un noventa y nueve por ciento son menores de edad... los adultos no hacen problemas... por último, sus frustraciones, sus... sus expectativas las controlan, son capaces de manejarlas y controlarlas...

E: Y de estos alumnos que llegan a este establecimiento, ¿Cuál cree usted que fueron los principales motivos que hicieron que estos estudiantes desertaran o abandonaran la educación tradicional?

R: Yo creo... hay... hay un alto porcentaje de alumnos que... eh... se han transformado en madres solteras o alumnos que han tenido que tempranamente salir al campo laboral, por su situación socioeconómica... por eso tenemos un alto porcentaje de alumnos eh... de dieciocho o diecinueve años que son obreros, que trabajan en la construcción y que están desde... desde los catorce o quince años trabajando y apoyando económicamente

a la casa, entonces, ese es el tipo de alumnos... entonces es un alumno muy esforzado y sacrificado... y también con muchas frustraciones acumuladas de no terminar sus estudios...

E: Pero los principales motivos que hicieron que estos desertaran de la educación tradicional, ¿Cuál cree usted que han sido?

R: Yo creo de que... eh... uno es su... su... su... su situación económica, ¡su situación económica!, una porque estamos aquí en una comuna que es... que es económicamente medio-bajo, entonces, y el alto porcentaje de alumnos que tenemos matriculados son de la comuna, por lo tanto viven su realidad... y yo creo que en segundo lugar, tienen que ver con cosas de carácter familiar... que son padres o madres primerizos de baja edad, de catorce o quince años y que se ven obligados a... a... a postergar sus estudios y cuando ya tienen un poquito más de tiempo, retoman los estudios... entonces ese es el tipo de personas que trabajamos acá...

E: Y... de esos mismos más o menos, ¿Por qué razón cree usted que estos alumnos llegan a terminar o nivelar sus estudios acá?

R: Una porque... es el único centro de adultos que hay en la comuna, por lo tanto, no se van a distanciar mayormente de la comuna, sabiendo que... tienen algo cerca. Otro porque, este es un centro que está bien ubicado, tiene un buen *desplazamiento*... una buena ubicación física, tiene buenos accesos de locomoción, por lo tanto eh... (tos) yo creo que está ubicado en un punto estratégico con las comunas vecinas: Pudahuel, Cerro Navia, Cerrillos, Maipú... entonces llegar acá es de fácil acceso... y... y yo creo que se ha auto-promocionado sólo este colegio, por los mismos alumnos, por la actitud de trabajo que tenemos con ellos... el ambiente... el ambiente aquí no es conflictivo, o sea, aquí yo creo que los carabineros, la fuerza pública llegará cada dos años...

E: Pero, más o menos, así como... cuando los alumnos han desertado de la educación, ¿Por qué cree usted que recurren a terminar sus estudios a estos establecimientos?

R: Yo creo que porque también se dan cuenta que en el campo laboral, están limitados de... en términos de su relación escolar... es un... es un factor en contra para ellos para optar a mejores expectativas económicas, porque... porque hoy en día ¡suponte tú!, para optar a un trabajo súper modesto, por lo menos te piden cuarto medio o la rendición de la PSU como requisito, entonces, eso los limita mucho a optar a un mejor trabajo, entonces tienen que de alguna manera eh... además como te decía delante, son padres y tienen responsabilidades familiares, eh... tienen que mejorar sus condiciones económicas... y si para ellos es un requisito terminar sus estudios ¡se van a esforzar aquí! Tengo alumnos que se quedan dormidos, que vienen de la pega, salieron a las siete y media de la mañana, llegan acá a estudiar y están con la lonchera al lado o están cabe bajo, pero están terminando sus estudios...

E: Oiga profe... y de su experiencia en este establecimiento, ¿Qué problemas sabe usted o ha escuchado que sus colegas enfrentan con los alumnos?

R: Eh... (Silencio, 5 segundos) yo creo que... eh... sobre todo, en la disciplina de los menores de edad. Yo creo que ese... el uso del... del celular o del mp3, mp4... en clases... y... yo creo que ese es uno de los problemas más puntuales, porque no hay conflictos violentos entre alumnos y profesor, ¡no se da!, pero sí yo creo que el uso de distractores... el uso excesivo del celular o no estar escuchando... esos creo yo que son los factores... yo creo... yo creo que eso sería el número uno. Y el número dos es la escasez de tiempo que ellos tienen para hacer las tareas fuera del... fuera del colegio, o sea, la tarea que uno da para la casa... brevemente para algunas personas... o sea, la mayoría eh... llega con la tarea, pero también hay un porcentaje que no la hace, porque sus tiempos no les alcanzan...

E: ¿Esos son como los problemas que han identificado?

R: ¡Que uno tiene que enfrentarse! ¡Si!

E: Pero, ¿los que ha escuchado más o menos?

R: ¡Sí! y lo otro es que, nos encontramos con una población muy heterogénea intelectualmente, o sea, en un curso tenemos a una mujer de setenta años, con un cabro de veintiuno... entonces las capacidades intelectuales son totalmente distintas, el ritmo de aprendizaje y de... y de aprender son distintos... entonces es un problema también para mí... ¿Cómo hago para que la señora que tiene setenta años, aprenda al mismo ritmo que tiene ese que tiene veinte? ¡o al revés...! y ese es un problema... entonces, yo creo que los colegios de adultos, deberían pasar por una selección de cómo armar los cursos más homogénea de acuerdo a intereses o... o edad... por ejemplo los ritmos son...

E: Y usted, ¿Qué problemas ha enfrentado usted especialmente con los alumnos?

R: ¡este mismo que te explico!, me he encontrado con personas con ritmos de aprendizajes muy lentos... o he encontrado alumnos con *dislali*... dislexia... con problemas de... de... psicomotrices y... y... me he encontrado con alumnos que están al límite de... eh... límites mentalmente... con ciertas incapacidades mentales. Entonces, eh... una materia que está definido con... con un programa o un contenido ¿cómo lo subdivido en un curso en cinco grupos distintos? ¡Es muy complejo para uno!

E: Oiga profe... y de todos estos problemas que usted me habla, ¿Cuál ha sido el problema más duro que le ha tocado vivir?

R: ¡Mira! ¡Yo creo que han sido dos! Uno, de un alumno... que... frente a todo el curso fue grosero e insolente conmigo, frente a todo el curso (tos) y... eh... significo para mí hacer la clase, pero con un nudo en la garganta, así pero una cosa que fue ¡*heavy!*!, ¡fue grosero el tipo...! era un hombre adulto... pero con serios problemas de adaptación emocional... y él eh... arrastraba maltrato intrafamiliar... lo confronte yo en privado con... con el director... con...

E: ¡Claro! En ese aspecto quería... ¿Cómo usted afronto este problema?

R: Bueno yo... lo que hice fue pedirle que... que se callara, que guardara silencio... durante todo el curso yo seguí mi clase y él se quedó callado, pero terminada la clase yo lo cite a hablar conmigo y con... con otro colega y... y le hice ver el... el... lo complicado que fue, lo que él hizo... y que... él tenía que pedir... pedir disculpas públicas, porque eso fue una rotería frente al curso y frente a mí. Bueno... este muchacho lo entendió y se... y en la clase siguiente se paró aquí delante todo el curso y le pidió perdón al curso y perdón a mí... y que reconocía que había sido violento y grosero... Bueno, es fue para mí un... un... una prueba del auto-control, porque me generó mucha pena, o sea, ¡fue muy *heavy!*, porque el tipo era muy violento... su señora estaba al lado de él sentado, o sea, él era grosero y violento hasta con la señora aquí en clases...

E: ¡Chuta!

R: ¡Fue *heavy!* ¡Eso! Lo otro fue una pelea ¡grave, grave! de dos alumnos en clases, estando el profesor presente... el profesor no hizo nada, ¡se quedó en shock! Y los alumnos me fueron a buscar y yo separe a dos alumnos... ¡alumnos míos! ¡que yo era profesora jefe! con sillas en mano tirándose por la cabeza... eso fue hace como tres o cuatro años atrás y... y... significo eso que uno de los alumnos se fuera, porque estaba amenazado de muerte por el otro... y ahí yo... me di cuenta de... de... la energía y la fuerza y carácter para separar a los dos... ¡fue *heavy!* fue... estaba todo el curso conmocionado. Creo que esas han sido las cosas más violentas que me han tocado vivir...

E: Y ese problema, el último que me contaba, ¿Cómo se afrontó para resolverlo?

R: Lo que pasa, es que uno de los alumnos involucrados, al día siguiente pidió... eh... irse... pidió sus documentos, porque estaba en resguardo su seguridad, su vida... así que él pidió retirarse... y de hecho, nosotros lo sacamos por el estacionamiento, ¡o sea súper resguardado! Y él... eh... ya venían de antes estas dos rencillas y ellos de antes se conocieron... así que... las rencillas entre ellos eran por celos, por estar uno con la polola del otro... la ex polola, entonces... se conocían de antes y aquí ya se gatillo una situación...

E: Y se toparon y todo...

R: ¡Sí!

E: Ya profesora, esa sería la entrevista en esta primera ronda... Igualmente me gustaría preguntarle como para ver si aplico esta pregunta... ¿Usted qué entiende por problemas académicos en su relación con los estudiantes?

R: Para mí un problema académico, tiene que ver exclusivamente con todo lo que tiene que ver con eh... con la malla curricular, con... los contenidos, con el procesos de... de aprendizaje, tiene que ver con... con la forma de evaluar a un alumno, en la forma en que un objetivo se logre o no se logre...eso tiene que ver para mí, los problemas de tipo académicos.

E: y ¿los problemas sociales que usted pueda tener con los estudiantes? ¿Cómo lo entiende eso?

R: Tiene que ver con eso... con su... con su vulnerabilidad económica, con sus conflictos eh... eh... económicos, laborales que... que ellos traen, ellos llegan con esos problemas acá... y de una u otra forma uno... la... obviamente que tu no les vas a arreglar la vida, pero le puedes dar unos parámetros de orientación, sugerencias... y... que son pero graves, o sea, tú te das cuenta que uno aquí los puede orientar, guiar un poco, pero salen de la sala... salen del colegio y vuelven a su realidad y que está ahí esa realidad esperándolo....

E: ¡Claro!

R: Por lo tanto, el colegio se transforma en una isla dentro de todo su... su... su vida cotidiana, entonces... (Interrupción de un alumno, 16 segundos) (...) entonces... todo lo que tenga que ver con la parte económica, social... *an...* también tienen que ver con sus capacidades de socializarse, de relacionarse con los compañeros... como... como es su vida cotidiana con la amistad, tiene que ver con esa área social... ¿te fijas?

E: ¡Sí!

Entrevista N°4

| | |
|-----------------------------------|------------------------|
| Nombre: | Entrevistado N°4. |
| Función en el establecimiento: | Docente. |
| Nivel/es a cargo: | 1er y 2do nivel medio. |
| Género: | Masculino. |
| Edad: | 44 años. |
| Experiencia en la Ed. de Adultos: | 10 años. |

E: Ya profe, ¿Qué es para usted la educación de adultos?

R: ¿La educación de adultos? *Wow...* Yo *cre...* o sea, que cumpla el rol de... de insertar a los chiquillos dentro de lo es el circuito laboral y... sobre todo el circuito ciudadano, porque de alguna manera... de alguna manera la *fal...* ellos dejaron de estudiar o han dejado de estudiar porque han desertado de la sociedad y han tenido que asumir un rol meramente laboral ¿te fijas? y con malas herramientas... y la mayoría son cesantes nuestros chiquillos... son... eh... analfabetos por desusos, no tienen mucho... mucha teoría dentro de su vida ¡digamos!, cultura práctica... poco valor, eso...

E: en base a lo que me acaba de decir más o menos, ¿Cómo definiría usted la educación de adultos o lo que es para usted?

R: La educación de adultos consiste básicamente en... intentar... formalizar, intentar reinsertar a la gente dentro de los circuitos ¡digamos!... *academi...* ¡no, no digamos académico! los circuitos ¿Cómo decirlo? de distribución de los saberes ¿te fijas? Nuestro chiquillos, la mayoría han... han... han... se han quedado con la parte dura ¡digamos!, tener que trabajar, pero no tienen ninguna herramienta... aunque esto no es técnico profesional ¡digamos!, pero si de alguna manera sacarse el cuarto medio en este momento para ellos es sacar eh... el... proyectarse ¡digamos!...

E: Y en base a eso eh... ¿Qué función cree usted que cumple la educación de adultos en la sociedad?

R: Uh... oficialmente ¡no somos nada! es como... yo creo que *ofi...* la educación de adultos oficialmente... cumple meramente un rol de nivelación no más... y los chiquillos lo entiende la mayoría, o sea... el sistema lo entiende así, por algo lo financia de la manera que lo financia, lo maltrata en la manera que lo maltrata ¡digamos!, que... se trata que los chiquillos eh... llenen las estadísticas del cuarto medio ¡nada más! No tienen mayores pretensiones.

E: Ya entrando más en un tema de su experiencia en este establecimiento, eh... ¿Qué tipo de estudiantes llega a terminar o nivelar sus estudios a este establecimiento?

R: Acá llegan de todo tipo, o sea... ha... hace tiempo llegaban adultos... mayores, que venían por un desafío personal. Hoy día viene... la mayoría de estos chicos que viene, viene a... a sacar el trámite... a sacar el trámite... Es un adulto joven que necesita el cuarto medio, que quisiera proyectarse, porque ha tenido fracasos ¡digamos!... laborales o no tienen estudios y están buscando un espacio. Y otro porcentaje que no se queda... que viene porque hay que estudiar *po...* porque la sociedad dicta que hay que sacar cuarto medio... eso...

E: Oiga... y... ¿Cuál cree usted que son... o fueron los principales motivos porque estos estudiantes desertaran o abandonaran la... la educación tradicional?

R: Los más antiguos porque... no era costumbre para la gente pobre terminar la enseñanza media... los más antiguos... Los más nuevos, la gente más joven ¡digamos!... porque no dieron... no dieron el ancho en términos de la exigencia académica... en un porcentaje... el otro porcentaje porque simplemente la vida los arrojó para allá, o sea... necesidades económicas, tuvieron que salir a trabajar... y en otros es porque no... y el otro gran porcentaje son los más jóvenes que no valoran la educación de adultos, ¡o sea! ¡no valoran la educación! *paellos*, educarse no tiene valor. Y van a quedar donde mismo...

E: Y... ¿Por qué razón cree usted que... eh... ahora, estos alumnos que han desertado de la educación, vuelven a estos establecimientos... a un establecimientos de educación de adultos?

R: Sigue como los... los distintos estratos ¡digamos! la... la... la... la generación más antigua ¡digamos! de una... una posibilidad de... de terminar algo que nunca pudieron hacer, ver la posibilidad de proyectarse los adultos jóvenes eh... la mayoría quiere seguir proyectándose... tuvo una mala empezada ¡digamos!... una mala empezada y hoy quieren... quieren... no nivelarse académicamente, sino que quieren proyectarse... estudiando, afianzándose en sus trabajos. Y los más jóvenes vienen porque... hay muchos que vienen por trámite...

E: ¿A qué se refiere con eso más o menos?

R: ¡El trámite de tener cuarto medio! ¡En este país es como exitista! Todos tienen que llegar a la universidad, todos tienen que ser universitarios y los que no, tienen que tener cuarto medio... además es como una exigencia laboral, hay algunos que tienen exigencias judiciales... y si no están estudiando no... pierden algunos derechos judiciales... pero la mayoría, por ejemplo, yo estoy en curso donde son puros jóvenes, ¡vienen por eso! por... porque necesitan el cuarto medio, porque mintieron cuando estaban trabajando o porque les dicen que hay que tener el cuarto medio...

E: Profe... y ya desde su experiencia en este establecimiento como profesor, ¿Qué problemas sabe usted que sus colegas enfrentan con los estudiantes?

R: ¡La brecha generacional! Nosotros... o sea... mi... la mayoría de mis colegas son profesores más bien añosos ¡digamos...! y si tienen un esquema de aula que no se condice con lo que hoy en día es la educación de adultos. Hoy día, predominantemente son chicos de diecisiete o dieciocho años... eh... muy dañados cognitivamente y emocionalmente, entonces... mis colegas sufren con el tema de la disciplina... que si... sufren con el tema de la disciplina y de no entender cómo... entender de porque ellos no quieren ¡digamos!... de a poco va pasando eso.

E: Y usted profe, eh... ¿Qué problemas ha enfrentado en su relación con los estudiantes?

R: Mi... relación pasa por... pasa por... las grandes dificultades que yo tengo es el tema de... de ¿para qué hacer esto?, o sea, la misma dificultad que sufren mis colegas, la sufro yo también. Los chiquillo: “¡ahh...! Pero, ¿para qué hacer esto?”, cómo tu entregas una disciplina por ejemplo, o el idioma inglés, sin que sea... (Silencio, 5 segundos) que sea un desafío intelectual para ellos... yo no pretendo que sepan a hablar inglés, terminen hablando inglés, pero sí que se enfrenten, se enfrenten a un texto y que logren descifrar un poco... yo siempre les digo: “no van a salir hablando inglés, pero la idea es ir *cachando* inglés”, o sea... eh... ¡ahh esto quiere decir eso!

E: Profe y... ¿Cuál ha sido el problema más complejo que a usted le tocado vivir como profesor en este establecimiento?

R: ¿Cómo profesor? ¿Con los alumnos o con...?

E: ¡Sí! Con los estudian... los estudiantes.

R: (Silencio, 5 segundos) Eh... ¡lo estoy viendo ahora! y es el tema de la jefatura que se ha ido desintegrando... desintegrando... paulatinamente y... no tener las herramientas, las herramientas... como *pa* ir ayudando a los chiquillos a sostenerlos en este colegio. Se me ha ido un curso de... partió como un... chico, treinta... y hoy día con suerte me quedan doce o trece...

E: Casi la mitad de...

R: Entonces hay como una frustración de parte mía, porque no he si... no he sido eficaz en esa cosa de ir sosteniéndolos, manteniéndolos... a... eso yo creo que ha sido lo más *heavy* que me ha pasado.

E: Y... ¿Cómo ha enfrentado usted este problema...?

R: Eh... ¡Con la clásica!, diciéndoles: “chiquillos el que quiere estar... y el que quiere hacer desorden ¡se va...! y ¡se fueron *po!* Jajaja... ¡se fueron la mayoría! Jajaja ¡se fue la mayoría!

E: Jajaja...

R: Entonces ya veo que... el discurso que te funciona en otro... en otro lugar ¡digamos...! por ejemplo yo he hecho clases en... en universidad, entonces tú dices: “Bueno, quédense... y el que no, ¡se va!” y está bien... pero ahí es otro contexto... entran chiquillos que quieren estar ahí, porque quieren estar.... Pero esa estrategia no me ha resultado acá, donde los chiquillos... a pesar de que se matriculó *volun...* voluntariamente, pareciese que está más obligado que... Hace poco leí un libro de... (no se entiende), donde se requería buscar unos *omnivoluntarios*...

E: Ya... ¿...?

R: ¡Una mezcla entre voluntarios y obligados...! y yo pensaba... ¡mis estudiantes son como así! ¡Como *omnivoluntarios*! O sea, por una parte son voluntarios, porque se matricularon y lo hacen como obligados...

E: ¡Claro! Un poco obligados....

R: Y esa obligación es cultural digamos, o sea, porque nada los saca de acá... y tratan de reproducir la misma experiencia que tuvieron en el colegio, donde los llevo a la deserción ¡digamos...! pero pasa... pasa por el tema de como tú... incentivas a que la educación sea un valor *palos chicos*. Esa ha sido ¡*plop!*

E: Profe... usted más o menos, ¿cómo entendería un problema generado, en su relación con los alumnos, un problema académico?

R: Por alguna injusticia que haya cometido yo, que el chico sienta algunas de esas injusticias respecto de la evaluación ¡digamos...! Por algún problema académico, entendería, o sea, el tema de que... para ese para pasar ese mundo..., uno exige un nivel que los chicos no llegan, entonces... empieza a ver como... mucha resistencia en la asignatura, porque es como... muy, muy elevado... o las actividades no están... muy abordable a sus necesidades de ellos, entonces están como muy alejados; hablan de situaciones que para ellos no son cotidianas, entonces de pronto... por ahí han... han salido algunos conflictos ¡digamos!

E: Y, ¿Cómo definiría usted un problema social con sus estudiantes?

R: ¿Problema social? ah... tuve una alumna... ¡que venía la mamá...! y la niña tenía 17 años... y venía la mamá, entonces la niña no quería estudiar, pero la mamá la matriculó. Entonces la chica no... ¡no venía no más! entonces yo... empecé... a... ¡la mamá venía todos los días! ¡no! no ha venido, ¡no! no ha venido, ¡no! no ha venido, entonces se generó eh... se generó una mala onda con ella, con respecto a mí, yo empecé a ser el sapo... y eso genero por un tiempo, hasta que el (no se entiende) amenazas de parte de ella, pero al final entendió y ¡se fue! La mamá entendió ¡digamos! que no podía obligarla a estar aquí... y ¡la saco!

E: Y de esto más o menos, usted como... ¿qué elementos le asignaría a los problemas sociales con sus alumnos? ¿Qué acciones más o menos se podría... podría identificar usted como un problema social?

R: ¿Por un problema social? Pensaba en... cultural ¡digo! social... cultural ¡ese es el mismo po! o sea, el tema de cómo lo... el tema de que para los chiquillos no es valor, entonces como no es un valor eh... ellos vienen por un trámite, entonces cuando tú ya tratas de llevar la cancha, llevarla hacia los valores... te dicen "no, no, no, ¡aquí venimos por el trámite! ¡Aquí necesitamos cuarto medio!

E: ¿Cómo que le cobran eso?

R ¡Claro! ¡Sí!, entonces... ahí tú te encuentras con... eh... muchos chicos que vienen a hacer el trámite, pero lo vienen a hacerlo a la chilena ¡digamos!, algunos... o sea, haciendo nada y "pucha pero, arreglémonos a la buena", "pero oiga, si yo a usted no lo molesto", "oiga pero ¿por qué me reta?" y el chico no entró a esa clase, se fugó...

E: ¿Cualquier cosa?

R: O sea como..., ellos se sienten como el chavo del ocho, "no me tienen paciencia", ¿entiende?, por ahí yo creo que va el problema social, por decirlo...

E: Ya profe, ahí estarían las preguntas para esta ronda...

Entrevista N°5

| | |
|-----------------------------------|------------------------|
| Nombre: | Entrevistado N°5. |
| Función en el establecimiento: | Docente. |
| Nivel/es a cargo: | 1er y 2do nivel medio. |
| Género: | Femenino. |
| Edad: | 30 años. |
| Experiencia en la Ed. de Adultos: | 3 años. |

E: Eh... profe, para usted ¿Qué es para usted la educación de adultos?

R: Em... eh... personalmente, brindar oportunidades a quienes... a quienes en un momento la tuvieron, pero no la supieron aprovechar *po*, ¿cachai? Se farrearon un tiempo... ¡a lo mejor no se la farrearon!, sino que solamente... porque la... la... eh, la situación en su momento no dejaron que terminaran algo. No se *po*, por embarazo, adicciones, en fin... entonces ahora vienen por su segunda oportunidad, ¿ya? ¡esa es la educación de adultos para mí! Brindar oportunidad, una segunda oportunidad.

E: Y para usted, en esta misma lógica, ¿Qué función cree que cumple la educación de adultos en la sociedad?

R: Eh... Sss... Mmm... ¡Para mí es muy importante!, porque... eh... aquí se dan cosas que en la educación formal no se dan *po*, por ejemplo aquí, se pueden formar (no se entiende), que se puede llegar a algo con los chiquillos, porque en un la educación diurna ellos ven todo como tan... como que no importa nada, entonces de repente uno quiere hacer muchas cosas con ellos y ¡no se puede! En cambio con estos chiquillos se pueden lograr muchas cosas y...y como socializadora, liberadora para ellos mismos. Considero que la educación de adultos, para ellos más que para uno eh..., es como... tomar las riendas de su vida y de una u otra manera hacer lo que... eh... terminar un ciclo y... y mejorar *po*, o sea, buscar, ser mejor, no sé, mejor persona. Aquí hay alumnos que de repente, aparte de que... no sé *po*, vienen cansado de los trabajos y todo, ¡es un tiempo *pa* ellos! ¡Es un tiempo para ellos!, es... y eso... eh... se... se traduce ¿en qué?, 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...

E: ¡Claro!

R:(...) en cambio ahora, ellos lo están logrando *po*, por lo tanto es... no sé si... em... no sé... ¡transformadora! ¡Liberadora!, esos conceptos le... le daría yo a la educación de adultos.

E: Y en esta materia, hablando de los estudiantes... desde su experiencia claro, ¿Qué tipo de estudiantes llega a terminar o nivelar estudios a este establecimiento?

R: No... ¿Qué tipo de estudiantes llega a terminar sus estudios acá?

E: Ah... Bueno, son chiquillos con fracasos y tienen una cierta como desesperanza aprendida, como que... "voy a ver que va a pasar", eh... "seguramente no voy a terminar", eh... no se *po* "no me la puedo", "es que la pega, es que... la materia, los cuadernos", ¡siempre hay algo!, entonces vienen como, como con una desesperanza aprendida, o sea, como que nada le va a servir bien. *Sabí*, con el tiempo se dan cuenta que pueden, a parte que no son muy consciente de sus capacidades, de sus habilidades, porque... son muchos *chi* eh..., mucha gente que ha dejado de estudiar por mucho tiempo, por lo tanto, como que no saben cuáles son sus capacidades. Entonces vienen... vienen, no sé si... no sé si desmotivados, pero... eh... vienen a ver qué pasa, a ver qué onda, que... a darse vuelta y mirar, ¡si, ahora sí!, pero hasta por ahí no más... eso...

R: Y... en este... en esta misma línea, ¿cuál cree que han sido los principales motivos que hicieron que estos estudiantes desertaran o abandonaran la educación tradicional?

E: Mmm... Bueno, eh... si me pongo... no sé *po*, si pienso en la gente mayor del colegio, pueden ser muchas veces: embarazos a temprana edad, eh... problemas en la casa de plata, salir a trabajar y punto, faltas de oportunidades quizás ¿ya? Hay mucha gente que esta acá y de repente eh... eran trabajadores... ¡eran de campo!, entonces ellos tenían que estudiar y trabajar, eh... entonces, ellos llegaba acá con la idea de que ahora es cuando podían, donde ya están como grandes ¿*cachai?*; y los jóvenes eh..., los jóvenes, yo tengo muchos alumnos jóvenes en mi curso, ¡la mayoría!, ellos tienen principalmente porque fueron mamás... mamás a temprana edad y... porque se farrearon el año, o sea, faltaban por cualquier cosa, Mmm... adicciones también, habían adicciones de por medio que entonces al final los llevaba ¡a repetir, a repetir, a repetir, a repetí, a repetir!, o sea, tengo alumnas que tienen tres veces hecho el primero medio... y este sería el cuarto, entonces vamos por mal *cam*, van así como mal *po*, porque por esto pierden los hábitos de estudios. Son, es una *multicasu*... multi causalidad, hay muchas causas, pero principalmente si los separamos... es que no puedo hablar por todos en general, porque todos tienen distintos... porque todos tuvieron distintas motivaciones para terminar el colegio; la gente mayor por trabajo ¡cómo te digo!, porque tuvieron que trabajar o estudiar, eh... muchos vienen del campo o de alguna otra parte; en cambio los jóvenes de ahora eh... es más por una opción de que... se han *mez*... han desperdiciado la oportunidad de estudiar ¡nada más!, entonces ¡claro! están dos o tres años fuera y después se dan cuenta que... sin tener el cuarto medio no pueden iniciar nada. Por lo tanto, (interrupción, 7 segundos), por lo tanto eh... es necesario que ahora lo hagan, porque muchos tienen hijos, entonces eh...por ejemplo aquí hay mamás que los hijos no saben que no terminaron cuarto medio, entonces *pa* que los cabros vean, tenían que inventarle que... que si *po*, que volvieran, que... que... que ella termino el cuarto medio, el papá también, por tanto... ellos tienen que terminar el cuarto medio. Entonces después llegan acá las mamás y me dicen "es que yo no he terminado tampoco *po*, así que no les puedo decir", ¿ya? entonces ¡claro!, ellos lo hacen como por, como

para, porque eh... no sé *po*, estar dos años fuera del sistema les significo no encontrar buena pega, tener que estar, no sé *po*, no querer hacer las cosas que quería, no tener la independencia económicas que todos sueñan, porque todos los cabros en alguna sueñan con irse de la casa y mandarse solos, pero ¡claro! entonces van (no se entiende) del colegio y ven que no pueden sin educación, que no van a ningún lado.

E: En base a eso mismo, ¿porque razón cree que estos alumnos recurren a terminar sus estudios al CEIA?

R: Por la falta de oportunidades que tiene el sistema para la gente que no termina la enseñanza media, eh... yo siempre saco a colación una situación de vi, eh... estando una vez en el Paseo Bulnes a dejar a estar estas señoras que... a estos caballeros que barren, que, que, eh... que arrojan los jardines y se estaba cambiando de pega. Entonces uno le recomendaba le comentaba que fuera a Providencia a buscar, porque estaban pagando no sé *po*, cincuenta lucas más de lo que le pagaban en Santiago, pero el requisito era cuarto medio, o sea que le dijo "¡ahh ya, no puedo!, porque tengo mayoría" entonces... ¡claro! estos chiquillos se dan cuenta que... sin el cuarto medio no van a poder llegar muy lejos... No todos tienen la... la proyección de llegar a la universidad o estudiar, pero si *pa* poder buscar una buena pega. También hay alumnos acá, que en los trabajos no saben que no tienen el cuarto medio y que están aquí sacándolo de manera casi secreta, para poder acceder a otros puestos de trabajo. Aquí igual hay chiquillos que han trabajado durante mucho tiempo en distintas empresas... en segundo año por ejemplo, hay un chiquillo que... que los tiene a todos engañado que termino el cuarto medio, entonces... es una cuestión para reinsertarse y... para optar a otra... porque se dan cuenta que en realidad si no lo hacen, van a estar siempre marcando el paso... entonces, el, es... aunque uno no lo diga no sé, el cuarto medio realmente no es mucho lo que pueda servirle en cuanto a... como para... para mantener una familia o poder sostenerla, pero si es el paso para... entonces ahí se van entusiasmando, muchos chiquillos ya como en el segundo nivel ya quieren estudiar una cosa más, porque se dan cuenta que si podían... y ¡gente mayor!, y eso es lo bueno...

E: Profe y... ya hablando, un poco más de usted y de sus colegas, en su experiencia en el establecimiento, ¿Que problemas sabe usted, o a oído que sus colegas enfrentan con los estudiantes?

R: Mmm... em... Aquí se dan pocos problemas... en cuanto a convivencia, bueno... los de básica tienen *alg*... algunos problemas, ¡porque son muy chicos los que vienen! Vienen muchos chicos del SENAME, entonces están aquí como obligados... están firmando algunos... Pero en la noche son... en los cursos medios ponte, a los que les hago clases, son poco los problemas que yo he escuchado... de repente que algún curso que otro, son más conversador, llegan atrasados a las clases, ese tipo de cosas... pero con problemas de falta de respeto, por lo menos yo no he visto, personalmente tampoco las he sufrido... Entonces yo creo que... en los cursos más chicos, en los de básica ahí se ven artos problemas... que se habla mucho por ejemplo de un curso que... que los chiquillos son falta de respeto, porque vienen, es porque vienen con una problemática social muy grande... son drogadictos, están abandonados, viven de hogares de menores,

están condenados... entonces tienen que... estar... es la condición para no estar en la cárcel, entonces tienen que estar aquí en el colegio.

E: Oiga profe y... usted, ¿Qué problemas ha enfrentado en su relación con los estudiantes?

R: Aquí... eh... ninguna... Bueno, cuando llegue aquí, la primera vez llevaba no sé *po*... una semana aquí y un chiquillo me faltó el respeto, pero fue algo así como casi una indirecta... como que me lanzo un garabato así... yo di una orden de que sacaran un cuaderno y él viene llegando y dice "ahh vieja tal por cual", ¡claro! al cabro lo echaron, ¡se fue!, no pudo con la culpa y se fue, ese fue como el problema más grande que he tenido, pero después él vino y pidió disculpa... Mmm... No sé, en realidad no tengo problemas con los chiquillos.

E: ¿Ese... ese fue como el problema (...)?

R: ¡Claro! y más que nada porque se dio cuenta que no tenía la paciencia para estudiar acá... no podía, no podía..., entonces yo le dije "arregla tus problemas y después vuelve", quedamos en buena *po*, o sea nunca un problema. Y con otros chiquillos... ¡nunca he tenido problemas con otros chiquillos!, Eh... en realidad tengo muy buena relación con los chiquillos, me respetan, los respeto, eh... tenemos buena onda, pero siempre en una relación de respeto... no pasamos esa línea.

E: Esta experiencia que me acaba de contar ¿es como la más... es como la más compleja que le ha tocado?

R: ¡Sí! aquí en este colegio sí... aquí en este colegio sí. Nunca... y ni siquiera fue una discusión, sino que solamente lo dijo, le eche para fuera y... ¡tomo sus cosas y se fue!, entonces fue como en una discusión directa o nos pusimos como de tú a tú.

E: ¿Esa fue como la forma de afrontar el problema?

R: ¡Claro! es que él no vio nada mejor, nada mejor que, no sé *po*... después se excusó con que tenía problemas en el trabajo, que tuvo un mal día...entonces le dije "bueno, entonces si tuviste un mal día, no *podí* y agarrar a chuchas al primero que se te cruce y menos a un profe *po*. Entonces después decidí solito pedir los papeles porque no era el tiempo justo, él no se sentía capaz de terminar... tenía muchos problemas en el trabajo, en la casa ¿ya?, pero eso ha sido lo más fuerte que he vivido con... con... en este colegio.

E: Profe... usted, ¿Qué entendería por... problemas académicos en su relación con sus estudiantes?

R: Em... problemas académicos... es principalmente, tiene que ver con la cognición, con el conocimiento. Eh... Chiquillos que quieren aprender, pero no pueden por no sé *po*... se distraen muy fácilmente, eh... de repente... eh... no sé *po*, tienen muchos

problemas entonces no permite que se concentren bien, hay alguna dificultad lectora por ahí ¿ya?, o también lecto-escritura porque también hay chiquillos que escriben muy mal, entonces no leen, o sea no entienden lo que escriben. Más que nada... es problemas de concentración, de entendimiento de repente de las cosas... Aquí igual se ve mucho lo que son las inteligencias múltiples, no sé *po*, *podí* pillar gente que le... le puede costar la matemática, pero la teoría *po*... pero ellos en su trabajo toman medida, trabajan en la construcción, otros son carpintero... eh... hay un caballero que es mayor y es tapicero, pero él tiene las medidas al ojo... o sea él... eh... puede sacar un cálculo, puede multiplicar fácilmente ¿*cachai*?, pero a veces es la materia la que le complica y ahí de repente, por ahí no sé, necesitan como apoyo extra de repente...

E: Y en esta misma lógica, ¿Que entendería usted por problemas sociales con sus alumnos?

R: Problemas sociales... eh... más que nada es con lo que vienen de afuera. Uno no sé, trata que la clase sea... lo menos, personalmente trato que mi clase sea amena, eh... y que no..., poder lograr los objetivos que a uno le piden ¿ya?, pero dentro de todo... eh... que se forme dentro, que se forme un clima bueno... el problema es que de afuera vienen con problemas ellos... entonces los problemas sociales para mi serian como problemas en sus casas, problemas en su trabajo, eh... el entorno, los hijos que *pa* mucha gente aquí los hijos son un problema, o sea eh... "no es que estoy bien yo; si pero mi hijo; que los amigos; que... que...", entonces más que nada son como del entorno...

E: Esa serian como las preguntitas profes... (...)

Entrevista N°6

| | |
|-----------------------------------|-------------------|
| Nombre: | Entrevistado N°6. |
| Función en el establecimiento: | Docente. |
| Nivel/es a cargo: | 2do nivel básico. |
| Género: | Masculino. |
| Edad: | 62 años. |
| Experiencia en la Ed. de Adultos: | 40 años. |

E: Oiga profe, para usted... ¿Qué es la educación de adultos?

R: (Silencio, 8 segundos) Bueno yo... básicamente tengo una posición y una concepción fundamentalmente y básicamente antropológica con la educación de adultos, o sea, yo la visualizo, yo la visualizo dentro del contexto nacional y también latinoamericano, mundial, pero también muy focalizado... y en este contexto, yo la visualizo fundamentalmente como una actividad antropológica, en el sentido de que aquí la preocupación fundamental y más esencial debe estar centrado un poco en lo que es... la... la visión humana de los alumnos que tenemos, porque en definitiva y siendo muy realista, la mayoría de los alumnos que salen de cuarto medio no van a ingresar a la universidad, salvo algunas excepciones. Nosotros... asumimos el compromiso de educar básicamente a gente que está dentro de los marcos más vulnerables de la sociedad, por ejemplo mucho de nuestros alumnos son los que yo llamo “los pobres del campo y la ciudad”. Nosotros tenemos muchos alumnos que han sido emigrados de afuera de Santiago, particularmente tenemos muchos alumnos de la zona centro sur y vienen a Santiago porque bueno, vienen buscando nuevas posibilidades... y... se inquietan un poco de dentro de lo que es la realidad de, de Santiago y después ver la posibilidad o las opciones de recuperar sus estudios tanto en básica como en media. Pero fundamentalmente no lo ven dentro de un marco de una prohibición académica, sino que o ven dentro de una prohibición básicamente de terminar sus estudios de enseñanza básica, terminar sus estudios de enseñanza media y... eh... aquí yo quedo un poco limitado, porque trabajan, porque no han tenido plata, porque no tienen opciones, porque no tienen posibilidades. Entonces para mí, la educación de adultos es consustancial básicamente a lo que es el aprendizaje ¡todo el aspecto académico!, yo... la meto fundamentalmente dentro de un marco antropológico y yo cuando educo básicamente me centro en el mundo cultural, en toda la, la, la realidad y la experiencia de vida y de mundo que traen las personas... y ahí a ellos, yo los trato un poco de encausar, de orientar y de vincularlos con los que son los planes de estudios y los aspectos curricular, o sea... yo... eh... yo observo la educación de adultos dentro de un marco distinto de la visión que tienen la mayoría de los profesores, en términos de que la educación de adultos fundamentalmente tiene que estar centrado en el aspecto educacional, aprendizaje, curricular, que hay que cumplir con un plan de estudios, que hay que avanzar eh... en la planificación de los contenidos y lo aprendido.... ¡y yo veo una visión totalmente distante!, yo creo que la, la cultura, el desarrollo humano, las posibilidades que vienen, toda esa experiencia de vida, eso es para mí ¡lo sustancial, lo

fundamental! Y a partir de ahí, yo obviamente lo que hago es generar un marco educacional, en ese contexto, en esa realidad. O sea, yo fundamentalmente creo que hay que educar, como yo siempre lo digo: “¡con las manos, con el cerebro y con el corazón!”, pero también hay que educar un poco, entendiendo que la experiencia del alumno en educación de adultos es totalmente hoy en día... es muy... compleja, ¡es muy compleja!, uno podría pensar que la educación de adultos se está dentro de un marco un tanto, que podríamos decir, un poco más fácil, porque definitiva tu no le encuentras mayores problemas de disciplina más grave que lo que tu encuentras en otros estamentos o en otras... otras formas de educación... uno podría decir que la educación de adultos... eh... las personas tienen mayor compromiso de los que lo han desertado, que tienen muy claro las situaciones, que es gente responsable y respetuosa ¡es cierto!, pero por otro lado uno se encuentra que el desarrollo experimental de cada persona es distinto. Hay una heterogeneidad en la educación de adultos que es muy fuerte, porque tienes tu niños que van desde quince, hasta los dieciocho o veinte años... pasando hasta los sesenta y cinco o setenta... yo he educado gente con setenta y cinco años. Tenemos una diversidad cultural y una diversidad de vida que es distinta, tenemos a veces alumnos que han sido delincuente o traficantes... o otras que vienen de vuelta de la vida, tenemos empleadas domésticas, obreros de la construcción... hoy en día se han incorporado emigrado de fuera del país: peruanos, colombianos, haitianos; tenemos personas que trabajan eh... eh... como empleadas domésticas, tenemos personas que no trabajan, tenemos personas o alumnos que de repente vienen porque no tienen otra forma de socializarse y también tenemos personas que se sienten motivadas porque la educación de adultos también está dentro de un contexto de cultura.

E: Profe y... atacando más o menos a... al tema de la educación de adultos como tal, ¿Qué función cree que cumple la educación de adultos en la sociedad?

R: ¡Para mí es esencial! ¡Fundamental!, yo he tenido la oportunidad por ejemplo de viajar dos veces a España, porque tengo mi hija en España..., y el sentido de la educación de adultos que se da en Europa y otros países que se ha avanzado mucho en la educación de adultos, por ejemplo en México; es otro sentido, es otra la visión, la educación de adultos está dentro de un contexto, no y únicamente y exclusivamente educativo, sino que tiene que tener, tiene que ver con todo lo que es el aspecto de capacitación...

E: ¿Cómo la educación permanente?

R: Es una educación permanente y sistemática, pero también que se le ofrezca a la persona aspectos por ejemplos que tienen que ver con su desarrollo en un marco de trabajo, eh... de hacer de la educación de adultos algo utilitario, sistemático, permanente... porque la educación de adultos es incluso debe plantearse en los marco de las fábricas, las industrias, las empresas, los regimientos ¿te fijas?, y sobre todo en Chile que... el otro día, yo quede un poco abismado porque el Ministerio de Educación... ¡no estoy muy claro en las cifras!, pero planteaban que en estos instantes hay más o menos, alrededor de cuatro millones cien mil personas que no han

completado ni la enseñanza básica, ni la enseñanza media... y son ¡todos adultos! Entonces, cuando en un país se dan esas cifras, cuando en un país tú tienes eh... eh... ese alto porcentaje de personas que no ha logrado eh... terminar su educación eh... evidentemente que debieran hacer una política, solamente por ese hecho ¿te fijas?, solamente por ese antecedente, por esa premisa, por ese dato frío, duro, fuerte; solamente por ese hecho la educación de adultos en Chile, debiera darse una prioridad que es tan importante como lo que quiere dar por ejemplo: a la educación parvularia y la universidad; pero desgraciadamente no hay una política, no hay una... un... un... un... un criterio de Estado, no hay una política de Estado para afrontar y abordar la educación de adultos dentro de un contexto de peso... con... con un... con un financiamiento, con centros de... de... de educación de adultos en que ahí se planteen problemas que hoy en día aquejan por ejemplo, te pongo la situación de los cabros que son traficantes o la gente que son consumidores de drogas... y ¡son miles! ¡son miles en el país! Entonces yo creo que ellos podrían lograr un... un... un... una visión de vida distinta y tener mejores posibilidades de futuro, si tuviesen ellos accesos a la educación, pero donde hubiera por ejemplo: formación, actividades deportivas, recreativas, actividades culturales, actividades de pintura... donde también se les diera la posibilidad por ejemplo, cuando salen de cuarto medio a donde desarrollen alguna actividad técnica, que... que los capacite y también le entregue un título, y que los posibilite para que después entren al mundo del trabajo. Esa debe ser una función de Estado ¿te fijas?, solamente por ese, por ese guarismo que yo te entrego... pero sabemos que en Chile no se da *po*... hay una discriminación que parte por ejemplo con lo que es la subvención, hoy la subvención de educación de adultos ni siquiera les llega a... a las rodilla a lo que es la... la... otro sistema educacional... por ejemplo en Chile, los niños que tienen problemas de integración, los niños que tienen dificultades, reciben de parte del Estado una subvención que es casi el doble de los alumnos regulares, pero no son cuatro millones y tantos mil como lo que existe en la educación de adultos, ¡son muchos menos!, ¡son importantes!, pero tampoco se puede descuidar una educación de adultos que en Chile no hay una división muy clara, una política de Estado.

E: Profe y usted delante me hablaba más o menos de los tipos de alumnos que ingresa a la educación de adultos, pero en lo particular de este establecimiento ¿Qué tipo de alumnos llega a terminar o nivelar sus estudios acá?

R: Hay muchos alumnos que han sido desertores del sistema de día... alumnos que han sido expulsados de otros colegios, alumnos que han... tenido problemas disciplinarios y conductuales en los colegios, hay muchos alumnos que han desertado del sistema tanto en básica o en media porque han tenido problemas específicos de aprendizaje, hay muchos alumnos que en definitiva... no han tenido la posibilidad porque no se las han entregado también en los colegios que ha estado el apoyo, hay muchos alumnos que llega de disgregación o de vulneraciones, hay muchas alumnas que han... que son este... eh... han quedado con embarazos, con problemas familiares. Como antes te decía, hay muchos alumnos que vienen desde el sur, hay toda una heterogenia con respecto a los alumnos que tenemos. Y también tenemos muchos alumnos que digamos, en definitiva, con el paso de los años se dan cuenta que es una buena oportunidad de aprovechar por ejemplo estudiar, por ejemplo hay muchas personas, mujeres... ¡a mí

por ejemplo! anoche me (no se entiende, min. 10:05) que tiene sesenta y cinco años ¿ya?.. y yo le pregunté: ¿Por qué quiere estudiar ahora y terminar la básica y media?, me dijo: “porque ahora ya he educado a mis hijos, tengo un poco más de tiempo y porque en definitiva me he auto-motivado”, ¡lo que es... muy bueno po! ¿te fijas?

E: Porque también es como un ciclo que...

R: ¡Claro!, ella, ella posibilita a todo a su mundo, a su familia, al trabajo, a... a las labores del hogar... y ahora se da cuenta que tener la educación para ella puede ser un elemento de formación, de conocer personas, de socializarse, de creer en sí mismo, de autoestima po, ¡que es re importante también!

E: Profe y... y esos como tipos de alumnos que llegan al establecimientos ¿Cuáles cree o que tipos de... cuales fueron los motivos –por ejemplo– que hicieron que hicieran que estos estudiantes desertaran de la educación? ¿Cuál cree usted que fueron esos motivos?

R: Son múltiples factores, pero siempre hay una constante... y una variable que es la más clara, y es que todos ellos provienen de hogares altamente disgregado, de mucha vulneración. Eh... son, son, son eh... son niños y jóvenes que se han desarrollado dentro de un mundo de disgregación familiar, de mucha separación de padres, padres alcohólicos, hay madres que incluso los han abandonado, viven en sectores donde hay mucho tráfico de droga. El problema motivacional y a-motivacional es muy importante, no observan ellos que en realidad educarse es también para ellos implica una movilidad social. Les atrae mucho la... la inmediatez de encontrarse en un sector donde los valores son un poco más mediáticos, son un poco más fáciles y muchos de ellos, para ellos el estudio constituía labores, obligaciones y responsabilidades... porque en su casa o en sus hogares, esas no eran algunas posibilidades que estuviesen presente, porque desde que nacen van viendo otro tipo de cultura, de desarrollo, entonces no tienen una... un grado de concientización en términos de darse cuenta que a través de la educación podrían avanzar. Para ellos existen otros aspectos y otros elementos que si emergen dentro de su cultura. Yo por eso te digo que yo visualizo la educación de adultos dentro de un marco antropológico. Yo creo que cuando un niño no estudia, es porque todo lo que es la condicionante social, cultural, de vida, de familia, de Estado, evidentemente son las motivaciones por las cuales ellos dejan de estudiar, aparejado con lo que te decía delante... hay problemas de... específicos de aprendizaje, eh... también hay, hay, hay profesores, hay maestros que no desarrollan que no, no... no desarrollan motivaciones, no buscan tampoco los apoyos curriculares, eh... en términos pedagógicos, no desarrollan por ejemplo las ecuaciones curriculares porque un niño que tenga muchas limitancias pueda aprender, probablemente no aprende ni vaya a llegar a la meta en que aprendes los demás, pero evidentemente que un niño tienen algunas opciones y algunas posibilidades, pero no se le dan los apoyos y estos niños finalmente desertan porque bueno, se empiezan a aislar, en fin. Tú te sorprenderías la cantidad de jóvenes que hay acá en el colegio, que... uno logra visualizar... no siendo experto los problemas de aprendizaje que han tenido. Llegan muchos niños con

dislexia, con discalculia, con disfunciones cerebrales, los limitancias de tipo mentales, con... limitaciones leves, algunas más severas, en fin...

E: Profe y a pesar de que estos alumnos hayan desertado de la educación normal, o sea la educación tradicional, ¿Por qué razón cree usted que estos alumnos vuelven a terminar sus estudios a un establecimiento de educación de adultos?

R: ¡Se motivan fíjate!, porque en definitiva ellos se dan cuenta que con el paso de los años la educación es también para ellos constituye algo que es importante. Porque hay algunas posibilidades y algunas opciones de... de buscar alternativas que sin los estudios no podrían tener. Por ejemplo yo en séptimo y octavo, hay muchas personas particularmente adultos, comerciantes en fin... que quieren tener la enseñanza básica, porque si no la tienen no pueden su licencia de educación media *po*. También les exigen hoy en día por ejemplo, me contaba el otro día un caballero, que para iniciar sus actividades en impuestos internos también requieren también tener... si bien impuestos internos no les exige la enseñanza, tienen que *reque*, tienen que tener cierto grado de capacitación, por ejemplo leer, comprender, manejarse con las cuatro operaciones de... de... de... matemáticas, y porque en definitiva ellos tienen una motivación de vida, porque *pa* ellos los estudios no solamente constituye llegar a la universidad, sino que también constituye una... un... un... un elemento de aspiración personal, es un desafío. Es probable que muchos de ellos y... y... y así ocurre, es probable que mucho de los alumnos por ejemplo adultos, eh... ¡bastante adultos! eh... terminan la básica y no continúan sus estudios, pero el sólo hecho de haber terminado su enseñanza básica con personas que tienen sobre cincuenta y cincuenta y cinco años, para ellos constituye haber alcanzado una meta que no la alcanzaron por distintos factores y razones cuando joven *por*, pero haberlas alcanzado ahora en ellos genera un... un elemento motivacional como personas, que para ellos exhibe.

Los de enseñanza media, bueno... yo no trabajo con media, pero observo porque tengo algunos... los de media mucho de ellos visualiza que con cuarto medio pueden tener mejores posibilidades de trabajo, que con cuarto medio pueden aspirar a otro tipo de actividades, porque pueden quizás más adelante ingresar a un instituto técnico o postular a la universidad. Pero la mayoría de los cabros se encuentran con una gran barrera, en donde tienen que trabajar, y es que hasta el día de hoy digamos, entrar a estudiar a alguna universidad o instituto profesional, les implica y requiere una... un gasto económico que ellos no están en condiciones de hacerlo.

E: Profe y ya desde su experiencia en este establecimiento en lo particular, ¿Qué problemas sabe que enfrentan sus colegas en su relación con los estudiantes?

R: (Silencio, 10 segundos) Yo creo que, en términos pedagógicos la mayoría de los profesores... quizás yo también me incluyo en aquello, pero en tan...se desarrolla una actividad pedagógica de tipo conductista. No se buscan innovaciones, no se crean posibilidades de entender que la educación de adul, de adultos pueda manejarse dentro de otros parámetros, de otros niveles. Creo que la mayoría de los profesores, a lo mejor porque muchos de ellos particularmente trabajan en otros colegios y aplican los

paradigmas y estereotipos de la educación tradicional de enseñanza media en adultos. Y yo creo que eso no es correcto, porque el alumno que estudia por ejemplo en el día, por ejemplo en este mismo le voy a decir, aquí estudian en la noche y es totalmente distintos.

El otro elemento que es muy importante, que hay un aspecto que es fundamental que es el aspecto motivacional, que tiene ver con... particularmente con el problema de la evaluación. Aquí se ha acostumbrado hacer de la evaluaciones, poner, colocar notas y hacer pruebas dentro de un marco castigativo y fundamentalmente de tipo calificador... y se evalúa dentro de un marco muy tradicionalista, con pruebas, en fin... no se le dan las oportunidades a los alumnos y si se la dan son muy limitadas. Lo otro es que no se considera todo lo que es el aspecto de vivencia, de cultura de los alumnos, porque si bien es cierto que el plan de estudios de adultos tanto de básica como de media, a ti te permite desarrollar algunos aspectos pedagógicos del quehacer educacional de la sala de clases que... que uno entiende que... ¿qué es del desarrollo humano de los alumnos? ¡Eso está siempre, está muy limitado!, entonces... se les entrega algunos paradigmas y se les entrega algunos estereotipos educacionales que están basados en un plan de estudio, en un curriculum, en un elemento de una frialdad pedagógica que por último fue echo dentro de un gabinete. Y yo mira la tontera que te voy a decir, yo creo que cada alumno de educación de adultos tendría que requerir un plan de estudios propio, ¿sabes tú porque?, porque su fisionomía de vida, su desarrollo humano ha sido distinto del otro ¿te fijas?

E: ¡Claro!

R: ¿Te fijas?

E: Porque tienen objetivos de vida distintos...

R: Todos tienen objetivos de vida, tienen historia de vida distintos, ahora ¡claro! se pueden acondicionar, adecuar, se pueden hacer digamos algunas estructuraciones, se pueden hacer algunas articulaciones, pero... es así la historia.

E: Profe y en su caso particular, personalmente, ¿cuáles han sido los problemas que usted identifica en su relación con los estudiantes?

R: ¡Yo no tengo problemas! te invitaría a mis clases ¡yo no tengo problemas!, debe ser porque tengo años de experiencia, porque visualizo una forma y posibilidad de ver la educación de adultos en un contexto distinto... porque formo básicamente.

E: Pero algún problema que se genere en su relación con los estudiantes...

R: No tengo problemas, no, no, no...

E: Ya sea académica o socialmente...

R: No tengo problemas, si el problema que yo tengo es el que aqueja a todos los demás colegas, que es el tema por ejemplo de la deserción escolar... ese es el principal problema. O sea, empezamos con treinta y cinco o cuarenta alumnos y terminamos con veinte alumnos. El otro problema que tenemos grave también, es que mucha gente que por problemas del trabajo no puede seguir estudiando, otro problema que hay por ejemplo, yo tengo alumnos que particularmente ellos están un poco involucrado en el tema de la droga ¿te fijas?, pero en, en mi sala de clases, siempre se los he dicho yo, es un templo de sabiduría, de respeto, de cultura, de valores y... los problemas o dificultades que puedan tener ellos, tratamos un poco de... de dejarlos de lado, porque en definitiva hay que... eh... darles... opciones y posibilidades que se eduquen, que estudien, que superen sus problemas y dificultades.

E: Profe y estos más o menos... esta heterogeneidad de problemas, motivos... ¿Cuáles ha sido como el problema más complejo que le ha tocado vivir con los estudiantes?

R: ¿En términos generales?

E: ¡Sí! como profesor de educación de adultos, ¿cuál ha sido como el problema más complejo que le ha tocado vivir en este establecimiento?

R: Yo creo... yo creo que pasa un poco por la heterogeneidad de los adultos. Yo muchas veces me pregunto si es que metodológicamente estoy trabajando en forma correcta, cuando sentado frente a mí a un niño de dieciséis años y tengo una mujer que tiene sesenta y cinco o setenta años. A mí en definitiva, me cuesta mucho tratar un poco de... de hacer una ampliación y también una especificidad de los... de los, de, de, de los contenido que estoy tratando, los aprendizajes o los temas, cuando en definitiva tengo cosas que son tan distintas, motivaciones, vidas, mundos. Yo te diría que ese es un poco la dificultad que yo tengo.

E: Y ¿De qué manera más o menos, ha podido abordar o afrontar este problema que se le...?

R: ¡Con la *cachativapo*, con la creatividad, con la innovación, viendo visiones compartidas!, tratamos de que la persona que es mayor emplee alguna de sus... a mi gustan las clases muy participativas, que conversen, que... puta que sean según sus proyecciones. Muchas veces termino yo aprendiendo más de lo que enseño, porque me he encontrado con gente... adulta o semi adulta, pero también me he encontrado con jóvenes de mucha riqueza...

E: ¿Cómo es eso?

R: ¡Riquezas *po!* porque aquí tenemos jóvenes que han quedado desprovisto de papá, de mamá... han empezado a trabajar muy jóvenes. Por ejemplo ahí en ese curso que está en clases, hay una chiquitita que se llama Jacoba y es una chica súper respetuosa, muy empeñosa... a niña tiene catorce o quince años y es vendedora ambulante... y

trabaja en la Estación Central, y yo le hago clases de ciencias naturales y fíjate que a ella le interesa mucho la parte científica... le gusta eso, yo le hago ciencias naturales muy básicas, quinto o sexto año, pero siempre pregunta, siempre está infiriendo... de repente no viene, le tengo que pasar una guía. Entonces a veces yo me pregunto ¿qué hubiese ocurrido si esa niña hubiese, se hubiese desarrollado dentro de un marco de una familia normal y hubiese podido seguir estudiando? probablemente estudiando en un colegio muy bueno de enseñanza media y probablemente podría ser hasta un médico ¿te fijas?

Entonces son cosas que se dan aquí en educación de adultos *po*. Hay toda una problemática crucial, cultural y que a uno le permite de repente darse cuenta que aquí sí que la inequidad la tenemos de la mano todo los días, las injusticias sociales, la inequidad, todo lo que tiene que ver con las faltas de oportunidades... Yo he hecho de la educación de adultos... porque siempre he trabajado en otras partes en forma paralela, pero he hecho educación de adultos con convencimiento eh... social, de vida... Yo... ¡estoy grabando pero te voy a decir algo! yo esa *gueda* la tengo muy clara... yo egrese de la universidad y empecé a trabajar en la educación de adultos... y me quede en educación de adultos porque me di cuenta que, si yo tenía un convencimiento, tenía una preocupación político, humana, filosófica de la vida... yo tenía que plasmarme en alguna actividad... ¡no en un partido político, no en una discusión abierta o cerrada, no estar trabajando en términos clandestinos en la época de la dictadura!, sino que yo tenía que sellar de por vida un quehacer solidario, de concepción de criterio... y si yo había tenido la posibilidad de acceder a cierto grado de universidad, de cultura o de academicismo... yo tenía que también entregar algo por lo que yo quería, por los principios que yo tenía...

E: ¡Claro!

R: Entonces... aquí es donde uno eh... se pone la camiseta, aquí es donde uno se parcha, aquí es donde esta con los alumnos hasta pasadas las once de la noche, aquí es donde uno tiene que tratar de ayudarles, de que avancen... ¡no dentro de un marco de paternalismo!, porque aquí llegan muchos jóvenes sin hábitos, llegan con... con... con muchas eh... eh... desavenencias personales, les cuesta mucho entender lo que es por ejemplo las reglas, las normas, porque su mundo ha sido así... pero eso también se puede conseguir dentro de un marco de... de conversación, de cariño, de apoyo, de respeto mutuo, ¡es muy importante el respeto mutuo!, de responsabilidad...

E: Profe y ya terminando más o menos, si yo le digiera que usted tuviera que definir más o menos un problema... ¿Cómo definiría usted un problema académico con los estudiantes?

R: ¿Un problema académico mío?

E: ¡No!, un problema que se ve como en su relación con los estudiantes, ¿Qué sería para usted un problema académico?

R: Es que no lo entiendo...

E: En su relación con los estudiantes, ya sea en el aula o fuera del aula, ¿Cómo definiría usted un problema académico? ¿Qué sería para usted?

R: Bueno, un problema académico puede ser una limitancia que a ti no te permite abordar... alguna posibilidad de solucionar un problema *po*, pero... a ti te va a parecer que es un poco una estupidez, una barbaridad lo que estoy diciendo, ¡yo no tengo problemas, nunca los he tenido! han habido problemas, dificultades de repente, de disciplina, han habido problemas que uno tiene que abordar con cierto atino... pero la experiencia de vida en la cancha de uno, trabajar en esta pega conoce mucho a la gente, hace que realmente uno los problemas los vaya solucionando. Pero de repente *sabí* que hay problemas ¡por supuesto!, si aquí vienen por ejemplo personas con mucha sobrecarga emocional, conflictos, con odiosidades... yo te podría aquí dar múltiples situaciones de alumnas que han sido por ejemplo violadas sistemáticamente por los padres, por los abuelos.

Yo una vez tuve un alumno por ejemplo que... era terriblemente introvertido, era... le dije "porque tu no... eh... tenías un...una especie de barrera, no te hagas..." era una persona ya de edad, y a mí me conto que cuando estudiaba allá en el sur, allá por Traiguén... eh... él estaba por cuarto o quinto básico y a la profesora se le perdió un reloj, entonces lo llevaron a la oficina y el director en una escuela rural, perdió el control y le metió los dedos en un enchufe... Jajaja... entonces para él la educación y el profesor, era digamos un... una especie de enemigo potencial. A mí me costó mucho digamos, darle a entender que la educación y la relación o vínculo que él podía tener con el profesor estaba dentro del marco de otra persona, eh... de repente tú te encuentras con... eh... alumnos que han... estado... hasta el tete en la droga *po*... con veinticinco o treinta años, eh... y que uno tiene que hacer sobre esfuerzos muy fuertes para que logren arrancar. Si se pueden hacer cosas ¡se hacen!

E: Profe y en esta misma lógica, ¿Qué entendería usted por un problema social en su relación con los estudiantes?

R: ¿Social...?

E: Que se genere...

R: ¿De ellos?

E: ¡Claro! No es como un problema de usted, sino que un problema que se genere en su... en la relación alumno-profesor.

R: No creo que hallan problemas sociales... no te entiendo la pregunta, pero... problemas sociales ¿dentro del marco de su vida, de su mundo, del de ellos? Bueno... el problema grave de ellos, es que viven de allegados, tienen pareja, tienen hijos... La semana pasada tuve dos alumnas que la pareja o los maridos les pegaban, las mandaban

a cambiar de la casa... hay dos que tienen que venir con los niños, porque no tienen donde dejarlos... eh... Las mujeres particularmente en Chile, siguen siendo muy maltratadas. Vivimos en una sociedad altamente machista, hay muchas de ellas que entran a estudiar y a los pocos días no pueden seguir estudiando porque los maridos creen que aquí vienen ah... a puro tontear. Sueldos muy bajos, no les hacen contrato a los que están trabajando... tengo empleadas domésticas que tendrían que cumplir por ejemplo, una jornada de trabajo hasta las seis o siete de la tarde, pero no vienen porque los patrones las hacen trabajar hasta ocho o nueve de la noche, eh... he tenido alumnos que... una de las cosas que yo quede muy impactado hace años atrás, fíjate... un alumno que venía de Traiguen, ¡muy joven!, tenía diesi, veinticinco años... y siempre yo observaba que él pasaba con mucho frío y con muchos dolores... y tenía traumatismo fíjate, ¿y sabes tú porque tenía traumatismo?, porque desde los seis o siete años estuvo trabajando en los trigales, en inviernos y veranos... trabajaba por no sé *po*, en esa época por dos mil o tres mil pesos diarios, no les pagaban ni un peso... Entonces problemas sociales son infinitos. Tengo una alumna, la Yolanda XXXX que tiene una amasandería en su casa y se acuesta todo los días a las tres o cuatro de la mañana y viene a clases todos los días y una gran asistencia a clases... está haciendo conmigo séptimo y octavo... y una de las razones de porque lo está haciendo, es porque que quiere sacar su carnet de conducir, tiene ganas de comprarse una especie de furgón para ayudarle al marido... entonces ¡imagínate!, viene a estudiar todo los días *co*... a clases conmigo hasta diez *pa* las diez, hasta las diez se va *pa* la casa, se pone a trabajar hasta las cuatro o cinco de la mañana *po*... ¡tiene familia!, después tiene que ayudar al marido a comercializar y otras cosas... y... le hace empeño *po* ¿te fijas?. Hay una multiplicidad de verdaderos hechos heroicos... pero yo le digo a usted, mucho de la gente que estudia aquí es heroico. Tengo otra alumna, la... la Carmen XXXX que trabaja en dos partes, se levanta todo los días cinco y media de la mañana, trabaja allá por los Hecheveres ¡yo desconozco *pa* allá!, trabaja en lugares y después se va a otro. Tengo a la alumna... a... a la... a la Jocoba XXXX que tiene más de sesenta años y ella trabaja en tres partes, trabaja en la semana en la mañana, después en la tarde y los días sábados va *pa* otro lado, ella es empleada doméstica... pero ella ha educado a sus dos hijos, son los dos... eh... profesionales, su hijo es contador auditor y su hija educadora de párvulo... ¡es una mujer sola! no... ¡nunca se casó! no sé, no le he preguntado...

E: Se dan diferentes problemas aquí... Ya *po*profe (...)

Entrevista N°7

| | |
|-----------------------------------|------------------------|
| Nombre: | Entrevistado N°7. |
| Función en el establecimiento: | Docente. |
| Nivel/es a cargo: | 1er y 2do nivel medio. |
| Género: | Masculino. |
| Edad: | 60 años. |
| Experiencia en la Ed. de Adultos: | 32 años. |

E: Primero, ¿Qué es para usted la educación de adultos?

R: ¿La educación de adultos?, es una... yo llevo mucho tiempo trabajando en la educación de adultos, muchos años... es una... una... área... que requiere una metodología, una psicología y una forma de trato al niño, al estudiante de una manera distinta de lo que se hace en la enseñanza media regular... y las razones son por el perfil de... de aquellos que llegan a este tipo de educación *po*. Muchos han desertado de otros colegios, con una... prontuario educativo bastante eh... cruel en algunos casos, eh... porque no han tenido el apoyo de sus padres, de sus familias, porque los colegios los han rechazados, etc., etc...entonces llegan con muchos temores, con un autoestima muy baja... en un ochenta o noventa por ciento...

E: ¿Entonces cómo definiría la educación de adultos?

R: La educación de adultos para mí... es una... eh... es una... eh... forma de... ¡la verdad es que no tengo, no he pensado definirla, nunca he pensado definir la educación de adultos!, sé cuál son los elementos que la diferencian de... la, la educación... eh... diu... diurna, pero no tengo la definición de la educación de adultos.

E: Y en esta misma línea profe, más o menos, las aproximaciones que usted pueda tener... ¿Cuál cree... cuál cree que es la función de la educación de adultos en la sociedad?

R: Bueno eh... fundamentalmente, es rescatar a aquellos que por alguna circunstancia han dejado la educación formal y es la última instancia que tienen para insertarse en un ámbito intelectual... y de esa manera lograr ¿cierto?, en estos casos y en estos lugares, lograr eh... lograr un... un... eh... empleo... eh... de mejor calidad, a través de... sacando el mismo cuarto medio y otros estudiando no más. Pero... y además, no tan sólo... no tan sólo el lograr digamos... un... un beneficio a lo mejor en el futuro producto de una mejor renta, sino también, para mí es... como todo ser pensante, eh... reivindicarse con lo que ellos son: individuos y seres humanos; que como todos necesitamos, tener conocimientos de muchas cosas.

E: Mmm... Profe y desde su experiencia en el establecimiento, ¿Qué tipo de estudiante llega a terminar o nivelar sus estudios acá?

R: ¡De todo! ¡de todo tipo de alumnos!, algunos... claramente llegan porque saben que tienen que regu... tienen que nivelar sus estudios, ¡lo traen muy claro!; otros que vienen porque... en su... mente ¡algo les dice que... que, esto es lo que tienen que hacer!, no lo tienen muy definido; y otros que llegan simplemente por amigos... y son los que no terminan, porque ellos, ni ellos tienen claro porque estudiar...

E: Si usted tuviera que definir el perfil del estudiante que llega a este establecimiento...

R: Yo diría que... yo diría que es un alumno... eh... que llegan por una especie de... de tratar, ¡como lo dije anteriormente!, de... primero, encontrarse con... algo que todos debieran tener: un cuarto medio; y por otro lado eh... insertarse en la sociedad, con ganas o con, con con... optimismo de insertarse en la sociedad de una manera... eh... mucho más intelectual digamos...

E: Con ellos... ¿Cuál cree que... usted que son los principales motivos que hicieron que estos estudiantes desertaran o abandonaran la educación tradicional?

R: Yo creo que la... bueno, primero, muchos han desertado muchas veces... desertar una vez más, para ellos no es mayor problema ¿Ok?; otros han desertado por problemas laborales, otros por problemas familiares; y otros porque simplemente... eh... no fueron capaces de... de responder a la exigencias que el colegio les proponía en términos absolutamente formales. Pienso en las personas con las cuales pienso que... (...).

E: Usted delante me decía como...un poco, los indicios de porque volvían estos estudiantes... volvían a la educación... con ello, ¿Por qué razón cree usted que los estudiantes de este CEIA recurren a terminar o nivelar sus estudios a la educación de adultos?

R: ¡Hay dos razones...!, pero la fundamental es porque ellos quieren... aspiran primero a buscar un mejor empleo y creen que a través del... del cuarto medio lo pueden encontrar... ¡ese es uno! y otro es porque... eh... todavía le queda la ambición se seguir estudiando un técnico profesional y otros ¡los mínimos!, pero los hay... eh... estudiar alguna carrera universitaria.

E: Ya desde su experiencia, como profesional de la docencia en este establecimiento, ¿Qué problemas sabe usted que sus colegas enfrentan con los estudiantes?

R: ¡Fundamentalmente problemas disciplinarios!, son los problemas que se enfrentan... ¡esos son! ¡no son otros!, no hay violencia ni mucho menos...

E: Y usted, a modo personal, eh... ¿Qué pro... Cuáles son los problemas que le ha tocado vivir en su relación con los estudiantes?

R: ¡Problemas disciplinarios! ¡nada grave digamos! ¡nada grave...!

E: Eso es como el contexto más o menos de los que se desarrollan más o menos los que se desarrollan...

R: ¡Es que...! se desvinculan de la clase en términos de hacer otra cosa que no estamos haciendo en la clase, eh... tratar de, de... eh... digamos eh... hacer de que ese problema de disciplina se generalice y de esa manera ellos legitimarse, porque algunos... como se sienten absorbidos o sobreasados de lo que se está haciendo en términos intelectuales, tratan de que nadie... de que todos lo sigan a él po... *pa, pa* poder validarse digamos...

E: Profe...

R: Por eso es que actúan de esa manera...

E: Y dentro de estos problemas que se general, ¿Cuál es el más complejo que le ha tocado vivir?

R: Es que... la verdad... no me ha tocado vivir cosas complejas... dentro de tantos años que uno tiene en esto, eh... no he tenido por ejemplo alguien que se violente conmigo, que me halla agredido, que *pa* mí sería una... sería lo más complejo, eso sería lo más complejo *pa* mí en términos personales. Yo, más que por mí, cuando alguien comete alguna indisciplina o insulta a un compañero, etc., dentro de la sala... eh... más que agredirme a mí, se agrede a él y agrede a los compañeros... Yo tanto tiempo que llevo en esto lo entiendo y lo comprendo, ¡es parte de mi curso, es parte de mi oficio!, por lo tanto no es... no lo veo como un problema, ¡es parte de mi oficio!

E: Y como usted ha... de estos problemas que me acaba de mencionar, ¿Cómo los ha sabido afrontar?

R: Yo generalmente, eh... trato de... de... recalcar y de insistir en que... tratar de conversar con la gente y explicarles que lo que estamos haciendo en la clase es en beneficio de ellos en primer lugar y que el hecho de que aquellos que no quieren hacerlo, están perjudicando a otros; ¡o sea!, el dialogo... ¡siempre el dialogo! el dialogo y hacerles entender que eh... están perdiendo su tiempo no más y que mejor que lo aprovechen en aprender... y si alguien no está en ese... en, en... esa línea ¡recapaciten!; generalmente y varias personas lo hacen, hay otros que no definitivamente porque tienen problemas que escapan ya a lo que uno como profesor pueda resolver... problemas de extrema violencia ya, o de drogas... y son casos que uno la verdad, eh... a pesar de todo lo que le conversa, escapan de lo que uno pueda hacer, entonces... ¡pero yo siempre el dialogo!

E: Profe... usted en este mismo contexto, si tuviera que hacer como un informe, ya sea para cualquier entidad pública o privada... y le dijeran que definiera eh... un problema académico, ¿Cómo definiría ese concepto?

R: ¿Un problema académico? ¡Un problema académico! Yo creo... fundamentalmente que... una de las cosas eh... lo, finalmente yo encuentro que todos mis colegas son muy capaces de adoptar este medio, todos somos profesores antiguos en esto... y... todos eh... intelectualmente son muy bien dotados, hay algunos extraordinariamente dotados... y los problemas académicos a veces eh... son por otras razones, por ejemplo: falta de recurso... falta de recursos, falta a veces de tiempo para eh... preparar algún material y... ¡bueno! y también... ¡pero son las dos cosas fundamentales!

E: Y en esta misma lógica, ¿Cómo definiría usted un problema social? Sé que es como bien amplia la respuesta que usted me puede dar, pero, ¿cómo definiría usted un problema social en su relación con los estudiantes?

R: ¡Ah, un problema social! ¿Mío con los estudiantes?

E: O sea, no sólo de usted con los estudiantes, sino que los estudiantes también con usted... una relación inversa...

R: ¡No, la verdad es que no te entiendo bien la...!

E: En la relación alumno-profesor, siempre se genera algún tipo de roce...

R: ¡Ah... ya! es que yo... yo, problemas sociales con mis alumnos no debiera tener, porque yo sé perfectamente que... qué tipos de alumnos tengo, entonces no... no debiera yo tener problemas de tipo social... o sea, de interrelaciones dices tú... Los mayores problemas son... en aquellos casos en que yo no puedo resolverlos, o sea pa mi lo, lo, los problemas con los alumnos son aquellos que yo no puedo resolver, por ejemplo: alumnos que.. eh... tienen problemas de drogadicción, de alcoholismo, que no escuchan no escuchan ni logran entender lo que uno dice o no están dispuestos a entender lo que tú dices... ¡son casos que ya me sobrepasan!, en los demás... ¡siempre hay una palabra, siempre hay un dialogo...!, pero hay alumnos que definitivamente están aquí eh... no importa la edad, pero están... y están muy aporados, entonces aquellos que tienen problemas o requieren de otro tipo de disciplina que los ayude... en aquellos casos yo me siento... Mmm... Digamos, ¡imposibilitados de ayudarlos! y son los que, finalmente dentro de una sala de clases, son los que provocan mayor problemas porque no sé cómo... digamos... ¡ayudarlos!, agotando la instancia de dialogo... no sé...

E: En todo caso...

R: ¡Aqui! faltan por ejemplo, una de las cosas que nos falta... es un apoyo interdisciplinario, un... una persona que se dedique a otros aspectos que nosotros no hacemos, por ejemplo: un asistente social, un psicólogo, etc., porque el alumno además de no entender mi materia, puede ser por otras circunstancias... no necesariamente porque yo... eh... lo mío es difícil, porque a lo mejor tiene otros problemas, ya sea económicos... ¡de cualquier naturaleza!

Entrevista N°8

| | |
|-----------------------------------|-------------------|
| Nombre: | Entrevistado N°8. |
| Función en el establecimiento: | Docente. |
| Nivel/es a cargo: | 1er nivel medio. |
| Género: | Masculino. |
| Edad: | 64 años. |
| Experiencia en la Ed. de Adultos: | 40 años. |

E: Eh... profe, para usted... ¿Cómo podría definir o que es para usted la educación de adultos?

R: Es la, es una oportunidad de... que se le entrega al estudiantes que... por diferentes causas ha dejado el sistema normal y que encuentra aquí la posibilidad de desarrollarse, superarse y abrirle las puertas a mejores posibilidades laborales. Esas son las... buenas herramientas que ellos tienen para eh... enfrentarse por sí mismo como personas y como... y demostrar sus capacidades.

E: En esta misma lógica, en esta misma línea, ¿Qué función cree que cumple la educación de adultos en la sociedad?

R: Primero, es una... es una oportunidad que tiene el alumno que no ha podido seguir sus estudios normales y que encuentra aquí la forma de poder terminar sus estudios, y poder... comprometerse con su... con su trabajo y con su desarrollo personal. En la educación de adultos entonces, le da esa gran posibilidad de integrarse, a este joven que quedo en el camino, a una sociedad donde él después pueda competir y mejorar.

E: Y... ya desde su experiencia trabajando en este establecimiento, ¿Qué tipo de estudiantes llega a terminar o nivelar sus estudios acá?

R: ¡El campo es muy variado! Tenemos alumnos que... que van desde hoy, actualmente, desde los quince años y atraviesan toda la gama hasta llegar a los cincuenta, incluso hasta los sesenta años... por lo tanto, es muy heterogéneo... y frente a eso, la forma de enfrentarlo y de atenderlos es distinta, lo que... quien es adulto realmente entiende el significado de la educación y la aprovechan...; y el joven por su edad, por su... inexperiencia, aun no logra entender que esto es una oportunidad que... que la tienen hoy en día o que la perdió.

E: Y, entendiendo que estos alumnos han tenido situaciones de deserción o abandono escolar anteriormente, ¿Cuál cree usted que son los principales como motivos que hicieron que estos estudiantes volvieran a la educación, en especial a la educación eh... de adultos?

R: ¿Qué los motivo a estudiar? ¿Esa es la pregunta? Haber... en el caso de los adultos, una de las causales es... darse cuenta ellos que sin cuarto medio, el campo laboral se les limita mucho... y otros que... en algunos estudiantes, el mismo trabajo de ellos es tal, que los incentiva a terminar, porque les permite mejor estabilidad y mejores ingresos...; y en el caso de los niños, los que tienen quince o dieciséis años... bueno, ahí es solamente la familia la que los impulsa a que terminen la enseñanza media, no solamente por ellos mismos ¡son muy niños!, sino que son... quienes los dejen, quienes los estimulan para que terminen la enseñanza media.

E: Y, ¿Cuál cree que han sido usted... los principales motivos que hicieron que estos estudiantes hallan desertado o abandonado la educación tradicional o formal?

R: hay muchas familias que están disgregadas, están como enfermas psicológicamente y estos niños abandonados... y en este liceo que so de alto riesgo, liceo que... acoge la diversidad y le dan las oportunidades, pero ellos por no tener un buen apoyo en el hogar, se van quedando, se van quedando, eh... y no logran realmente insertarse... Las malas compañías que podrían tener con su grupo de amigo o de pares, los hacen eh... que no valga la pena el esfuerzo y quedar en el camino por los malos amigos que están conmigo. El otro caso, porque estas las familias enfermas, no brindan el respaldo necesario... entonces se ven como pollitos abandonados.

E: Profe y ya desde su experiencia con sus colegas, ¿Qué problemas sabe usted que enfrentan sus colegas en su relación con los estudiantes?

R: ¡La gran inasistencia es un problema! Cuando el estudiante tiene una discontinuidad en su asistencia, le impide avanzar a él como alumno y generalmente los profesores tenemos que volver a insistir algunos temas que han sido tratados. Otra característica es la gran diversidad de conocimientos que unos alumnos tienen con respecto a otro, que exige nivelar, porque la diversidad de conocimiento es muy alta...

E: ¿Eso va asociado a alguna heterogeneidad etaria también?

R: En parte, pero fundamentalmente aquí ocurre que, el nivel de conocimiento con los que llegan a primer nivel medio -hablando del primer nivel medio-, ¡es muy bajo! ¡es muy pobre!, cuando se aplican las pruebas de diagnóstico ¡arrojan resultados muy pobres! y hay que empezar a... en el caso de matemáticas... recordarle como se... las cuatro operaciones básicas... básicas con números simples. Entonces tu ingresas con un alto nivel... ¡con un bajo nivel de conocimientos! (corrigió) y además el alumnado es muy heterogéneo para asumir... y hay que entrar en un periodo largo de un mes, a tratar de nivelar. Eso, esa... es...

E: Profe y ya de... a modo personal, ¿Qué problemas ha enfrentado usted en su relación con los estudiantes?

R: Si considero que llevo cuarenta años trabajando en la noche, a través del tiempo he observado como ha ido cambiando la psicología del joven. Si bien antes era educación... era educación absoluta, porque era con veintiún años... después con dieciocho años y hoy es de jóvenes adultos, porque la ley permiten que ingresen con quince años... la problemática es justamente... este ambiente juvenil que diferenciado de los adultos, generan un ambiente... de clima, de clima disciplinario muy complicado, muy difícil, pareciese que uno estuviera en el día en algunos momentos. Muchos niños de quince, dieciséis, diecisiete años que están en primer nivel medio, compartiendo la clase con personas que tienen cuarenta años genera un eh... problemas de integración, les cuesta a ellos integrarse a los adultos y los adultos entender a los jóvenes, y eso hace que la clase se haga un poco complicada... La diferencia de edad hace que a veces el ambiente y colegio se haga difícil.

E: Y usted, ¿Cuál ha sido el problema más complejo que le ha tocado vivir, como profesor de educación de adultos?

R: La verdad que no... no creo que hallan habido grandes problemas más allá de estas diferencias de edades, pero a través del tiempo ha sido, en mi opinión, en mi experiencia, ha sido positivo... yo he sentido muy grato el trabajar con adultos... porque en los primeros años, por decir cuando eran de mayores de veintiún años y era el sistema anual, un año... en cuatro años sacaban la enseñanza media; se trataba de un alumno como mucho interés por aprender, con mucho respeto a la clase, había mucha... preocupación y la... y había para el profesor un gran estímulo de sus asistencia y algunos muy, muy reconfortado con la experiencias con los jóvenes; a pesar de que con el tiempo esto fue de... decayendo, no han habido grandes problemas que son propios de la profesión... eh, problemas conductuales con los niños que son menores de edad, pero que son propios de un joven que está creciendo...

E: En esa línea...

R: Pero no hay grandes problemas...

E: En esa línea, ¿Cuál ha sido el más complejo?

R: Problemas que a veces están eh... relacionados con la drogadicción, donde hay que a esos jóvenes llamarlos a conversar de forma personas, orientarlos un poco, después buscar al, al apoderado para efectuar el apoyo y su esfuerzo del apoderado, atenderlo a través de orientación... y ese problema de drogadicción buscarle alguna forma de... de resolver el problema... la verdad es que los profesores no somos eh... psicólogos, en ese sentido.

E: En esa misma re... en ese mismo aspecto, ¿Cómo usted ha enfrentado o abordado este problema por ejemplo, en lo particular?

R: En las jefaturas de curso, en los consejos de curso se, se... se ha tocado el tema en alguna oportunidad sobre... la drogadicción y sus consecuencias, como tema... y eso ha

sido un trabajo que no es aislado, sino que ha sido permanente, por ejemplo por un mes como campaña. Paralelo a eso, se han... hecho un seguimiento a veces a los alumnos a través de entrevistas que se dan ¿cierto? en orientaciones el profesor jefe al jove... y se termina conversando con el apoderado si es que es posible para detectar si hay algunos problemas que uno no conoce y cómo orientar al apoderado para asumir el problema, porque si es un joven que está metido o está llegando a un ambiente de droga... por las amistades o por el barrio, ¿cómo evitar o ser invadido por ese elemento?, pero son las jefaturas de curso, orientación, apoderados, las herramientas con las cuales uno trabaja regularmente.

E: Profe y... si usted por ejemplo estuviera haciendo... ¿ya esto es como fuera de la entrevista!, estuviera haciendo como un informe, algo para el ministerio y le dijeran, algo relacionado entre la reacción alumno profesor... en este contexto ¿Cómo describiría usted un problema académico?

R: Tal vez se... cuando el grupo curso no logra... entender algunos temas o algunas materias propias de la asignatura... eso genera un problema de conocer, de que... de averiguar cuál es la causa de que un curso o un alto porcentaje del curso no logre entender ciertos temas, genera a necesidad de una conversación y un análisis de los... del tratamiento de las materias, de cómo se ha planificado, cuál es el nivel de exigencias que se trata de entregar, si es que es muy alto o si se adecua a las características del curso ¿ese es un problema!; ¿cómo se resuelve?, eh... primero, analizando el material que uno ha entregado, viendo su planificación, si está acorde al curso y... adaptándolo a las necesidades reales de conocimiento que tienen los alumnos, a su grado de comprensión de las materias... el grado de madures que tienen intelectualmente para enfrentar esos temas... ¡por ahí se resuelve!

E: Y en esta misma lógica profe, en la relación alumno-profesor, ¿Cómo definiría usted un problema social?

R: No me queda muy claro la pregunta. Un problema social, es una pregunta que la noto un poco amplia o ambigua... porque yo podría decirle: que veo a un joven en una sala de clase, aislado o si hay un grupo de alumnos que no se integra al grupo curso, eso podría generar un problema social, porque podría terminar en un conflicto de carácter eh... conductual, entonces como tratar ese problema..., nada más que las soluciones no son de carácter autoritarias, las soluciones tienen que... van en vías de la conversación, del razonamiento y convencimiento, que el joven se convenza que su camino es errado... ¡no es la autoridad por la autoridad!, yo creo que esa es la solución. El problema social se puede generar o porque hay madres que son... hay alumnas que son madres, que tienen problemas con sus hijos... o casos de niñas jovencitas que tienen sus hijos guagüita y no pueden venir a clases o que... faltan muchos y... impiden que... puedan tener... un rendimiento normal... o bien, adultos que tienen problemas laborales que le hacen discontinuar sus clases, y ¿cómo enfrentar eso?, eh... con entrevistas, con apoyo en la conversación o apoyo de las... eh... de los diferentes entidades que tiene el colegio, que son: orientación, asistente social y profesor jefe; con esos tres elementos se tiene que trabajar aquí. Eso...

Entrevista N°9

| | |
|-----------------------------------|-------------------|
| Nombre: | Entrevistado N°9. |
| Función en el establecimiento: | Docente. |
| Nivel/es a cargo: | 2do nivel básico. |
| Género: | Masculino. |
| Edad: | 58 años. |
| Experiencia en la Ed. de Adultos: | 25 años. |

E: Eh..., ¿Qué es para usted la educación de adultos?

R: La educación de adultos para mí, es una... es una, se podría decir una etapa en la educación que es bastante importante. Poco tiempo atrás escuche hablar que la cantidad de adultos que no han terminado su enseñanza supera el millón de personas en Chile, por lo tanto la relevancia de la educación de adultos yo la considero que es muy importante... porque es la forma en que el adulto pueda proyectarse, proyectarse en un futuro digamos, poder progresar como persona... proyectarse como persona y poder tener digamos, una mayor amplitud de posibilidades, ya sea: laborales, que sé yo, sociales, económicas...

E: ¡Claro! Y en esa misma línea, ¿Qué función cree usted que... la educación de adultos cumple en la sociedad?

R: La verdad de las cosas, que para mí como profesor de adultos es sumamente importante, viéndolo como profesor eh de adultos digamos... que no es reconocida, que trata como de socialmente se trata de tapar ¿ya?, eh... nosotros quizás por idiosincrasia tratamos de ocultar los problemas, minimizarlos ¿ah? y cuando sale al tapete uno dice "ahh caramba" dice "por Dios, mira que cosas", pero yo considero que la educación de adultos es fundamental para el desarrollo de un país. Si no tenemos adultos digamos, con niveles académicos importantes o niveles educacionales importantes, mal podríamos nosotros postular a tener a adultos con experiencia, eh... técnicos digamos, profesionales ¿te fijas?, en todo los rubros sociales que existen.

E: Profe y hablando más o menos de sus estudiantes, ¿Qué tipo de estudiantes llega a terminar o nivelar sus estudios a este establecimiento?

R: ¡Mira! eh... años, años atrás era, era... eh... la educación de adultos partía de los dieciocho años, por lo tanto llegaba a nosotros un alumno con ganas de recuperar el tiempo perdido por llamarlo así, ya sea por exigencias laborales, por exigencias digamos... familiares, por exigencias económicas, ¡por querer superarse! o sea, el, el, el... el alumno adultos venía con esa... con esa hambre de poder superarse. Hoy en día se bajó el rango de edad a los quince años, cambió drásticamente e perfil del alumno adultos, porque llego un alumno adolescente... y ¿cuál fue el alumno adolescente que llego?, el alumno que ha sido desechado de la educación tradicional básica del resto de

los establecimientos ¿te fijas?, entonces tú te das cuenta que llegan alumnos con problemas conductuales que los han echado de uno, de dos, de tres... y llegan acá a la educación de adultos... alumnos que son enviados porque... ¿cómo se llama? socialmente han tenido problemas con la justicia, entonces eh... los magistrados los mandan a estudiar o en su efecto pasan al SENAME digamos, a cumplir alguna por robo, por hurto, por asalto... ¿te fijas? entonces...

E: ¿Se da una suerte de castigo mandarlos como a terminar?

R: ¡Claro! Te quedas adentro o te vas a un colegio digamos a estudiar. Entonces llegan con carta del asistente, del asistente social... enviado acá y pucha... uno no puede discriminar... por lo tanto, el perfil del alumno adulto ha cambiado bastante a nivel básico. Ya digamos del tercer nivel de séptimo a octavo, ya el alumno adulto supera los dieciocho años... de hecho, la norma establece que para educación media tiene que tener dieciocho años mínimo... ¿te fijas?, ahí es otro perfil de alumno... pero el perfil de alumno básico es bastante como complicado por decirlo así...

E: Profe y en base a eso, ¿Cuál cree usted que son los como los principales motivos que hicieron que estos estudiantes hallan desertado o... abandonado la educación formal... regular o tradicional?

R: ¡Mira! eh... primero yo colocaría como motivo fundamental el problema conductual, eh... problemas cognoscitivos...

E: ¿Cuál?

R: Problemas cognoscitivos, problemas de... de... de trastorno de aprendizaje; yo he tenido alumnos de dieciséis años, quince años... que te escriben de carril por ejemplo... no han logrado la etapa de separación de palabras; alumnos que les cuesta todavía asimilar las lecturas; alumnos por ejemplo que... que tú le haces un diagnóstico digamos en matemáticas, el programa te exige multiplicación de fracciones y los alumnos no saben ni siquiera sumar con reserva o adicionar con reserva... te encuentras con esas contradicciones; entonces tú tienes problemas conductuales, problemas cognoscitivos, tienes problemas sociales, problemas delictuales... ¡es una gama pero...! problemas familiares ¿ya?, hay alumnos que de repente tienen hermanos, pero los otros hermanos son de diferente padre ¿te fijas?

E: Más o menos ¿cómo en esa problemática?

R: ¡Claro! o sea, eh... es una, yo considero que es una realidad que nadie se atreve digamos como a hincarle el diente ¿te fijas? y ¡mostrarla! ¡esta es nuestra realidad educacional! digamos. Imagínate que cuando vino la elecciones de alcalde la vez anterior, en Lo Prado de cinco adolescentes, tres eran madres solteras... entonces si uno se pone a pensar por qué esas adolescente de catorce o quince años son madres solteras ¿Qué, que hay de trasfondo ahí? ¡Ignorancia! ¡Carencia de educación! ¡Deserción de la parte educacional!, por lo tanto... ahora pa que decirte el papito digamos de dieciséis

años... imagínate un papito de dieciséis diecisiete años, no se le ha secado ni el ombligo, en el buen término de la palabra, como pa ser papá, como para asumir el rol de padre... entonces va produciendo un concadenamiento social que a larga... quedamos donde mismo.

E: Profe y, ¿Porque cree usted que los alumnos que han desertado eh... porque cree que los alumnos que han desertado recurren o nivelar sus estudios a un colegio de educación de adultos?

R: ¡Claro! porque yo pienso que la necesidad social los obliga... hay necesidad social de querer superarse, hay necesidades labores, que de repente ellos por ejemplo, van a buscar trabajo comúnmente aquí se da el hecho de ser... de estos... que te reciben las cosas en los supermercado ¿cómo le llaman?

E: ¡Ah ya! ¡Empaques!

R: ¡Empaques! ¿Ya? ¿entonces qué pasa?, que para ser empaque les exigen octavo básico, entonces el amigo le dice "oye..." el amigo tiene octavo básico, eta ganando sus moneas ¿cierto?, pero tiene quinto y sexto; entonces ya hay una necesidad digamos de que el chiquillo quiere ganar sus moneas, pero tiene un freno por el nivel educacional... otros se desvían digamos por las amistades, ¡tú sabes! qué bueno, si las amistades son malas se desvían y se van por parte delictual a ganas moneas. Yo tengo alumnos que... que han tenido problema con la justicia, por asaltos, por robo... ¿Mmm?, entonces... no le encuentran interés a la educación po, porque encuentran de que afuera pueden hacerse de moneas, ya sea de un espejo retrovisor, una radio, una chapita de auto ¿te fijas? y eso lo transforman en...

E: Entonces, ¿Usted cómo vería este tema de porque recurren a terminar sus estudios?

R: Yo pienso ¡por necesidad personal!, ¡el porcentaje es bajísimo el de las relaciones personales digamos!

E: ¿A qué se refiere con eso más o menos?

R: Bajísimo porque muchos otros vienen...

E: ¡No! ¡Lo de la necesidad personal!

R: Eh... por la necesidad digamos de querer ¡cómo te decía! superarse socialmente ¿ah?, ya sea por exigencia de la familia, por exigencia de la madre... comúnmente es la madre la que está ahí siempre tratando de tirarlos para arriba ¿ah?, porque son padres separados, son padres que han elegido otro camino, tienen otra pareja ¿te fijas?, es un conflicto familiar que la gran mayoría de los casos es bastante profundo... ¿Mmm? Y... bueno, yo pienso que por necesidades laborales, exigencias personales, exigencias sociales ellos llegan aquí. Ahora, uno digamos, con toda la problemática que ellos tienen, trata de ser lo más eh... en último caso como el paño de lágrimas, escucharle

sus problemas, tratar de orientarlos ¿te fijas? y para que valla dándoles facilidades, ¡claro! dentro de los cánones no se puede... no te puedo decir ¡darle libertad al alumno acá! pero ¡no libertinaje!, es decir, hacer todo aquello que está permitido hacer dentro de los cánones normales ¿te fijas tú?

E: ¡Claro!

R: Pero no dejarlos al libre albedrío. Por ejemplo tu viste que mi intención era traer... lo mejorcito a venir a ver Isla de Pascua, pero la mayoría me demostró que su interés era jugar un partió de *baby*, entonces ¡dale la oportunidad que jueguen *baby*! ¡que vallan a hacer un poco de deporte! ¿te fijas?, tú quedas bien con ellos, ellos ven que su profesor los entiende, entonces ahí se va formando una relación más rica para que... porque ¿qué es lo que único quiere uno? ¡que ellos se superen po!, porque si están ya en su último eslabón educacional ¿¿qué profesor le va a poner el pie encima y... va a hundirlos más? ¡nopo!, uno les da las facilidades para que...

E: Profe y ya siguiendo a otro tema, desde su experiencia en este establecimiento eh, ¿Qué problemas sabe que... que enfrentan sus colegas con los estudiantes?

R: Bueno, eh... problemas...

E: ¿Qué problemas ha oído que enfrentan sus colegas?

R: Hoy en día, hoy en día la juventud como que... bueno yo, siempre hemos conversado con los colegas el hecho de que aún nos queda algo de nuestra investidura de profesor, que es respetada por los alumnos, pero sí uno siente que ese algo está quedando muy poco... por lo tanto, eh... uno se encuentra con alumnos groseros, con alumnos atrevidos, con alumnos mal educados que... no lo piensan dos veces como pa mandarte un par de elevadas digamos ¿ya?, eh... entonces uno, uno dice que a medida que van pasando los años uno va perdiendo la investidura y va perdiendo la autoridad de profesor que tenía antaños cuando nosotros éramos niños por ejemplo, el hecho de que entrara el profesor a la sala y nosotros nos poníamos de pie con las manos atrás y saludábamos al maestro ¿te fijas?, hoy en día no po... hoy en día entra un alumno "que hubo" ¡y entró no más po!

E: Jajaja

R: (...) a lo más... yo le digo "hijo, entre de nuevo, ¡salude por favor!", entonces "¿cómo esta profesor?" me dan la mano, "¡ya! tome asiento y trabaje" ¿te fijas? a lo más, siempre los estoy esperando en la sala, entonces le digo "¿y por qué vení llegando a esta hora?" para poder ir colocando un freno de algo po, porque el día de mañana si entras a la etapa laboral y empiezas a llegar atrasado todo los días ¿qué se va a ganar? ¡un despido po! ¿te fijas?, entonces esas son las cosas, los hábitos que uno va formando, que de repente se sientan arriba de la mesa "hijo, pero usted cuando almuerza ¿se sienta arriba del profesor? ¡no profesor!", entonces uno ve que vienen falto de hábitos, vienen faltos de una serie de cosas... entonces con los colegas eh... comúnmente nos llama

mucho la atención cuando hay alumnos que son atrevidos, ¡ese es el termino correcto!, ¡son atrevidos, son groseros! ¿ah? y no escatiman en tirarte, tirarte un par de garabatos y "¡viejo tal por cual...!", entonces uno se da cuenta que ya... ¡no podemos salvarlos a todos!, entonces bueno... ¡el que se perdió, lamentablemente se perdió no más po!

E: Y usted en lo personal profe, ¿Qué problemas ha enfrentado en su relación con los estudiantes?

R: ¿Qué problemas? Bueno, yo me he encontrado... haber, llevo bastantes años, del año ochenta y nueve que soy profesor de adultos, eh... Bueno, me he encontrado con alumnos que tienen carita de niños bueno y que andan con un estoque *metio* en el brazo, eh... los característicos choros ¿ya? Una vez me acuerdo... por atrevido tome a uno, pero era un lolito de catorce o quince años, entonces lo tome de la cintura pa llevarlo a la oficina y me encontré que atrás, atrás tenía un fierro le llaman ellos ¡y tenía un revolver po!, entonces cuando le saque el revólver, se lo deje al director encima del escritorio y el director casi se nos cayó de espalda... "no, pero que él tenía...", le preguntamos con el director, bueno y tu ¿porque andas cargado? ¿porque andas con...?, entonces "no... es que yo tengo que cuidarme", con catorce años tiene que cuidarse en su población... Entonces el director que opto, teniendo un alumno así que no tiene como... ¿cómo le das remedio? ¿cómo lo enderezas?, "hijo" le dijo "mira o llamamos a carabineros o te retiras", "¡no... me voy!, ¡entregue los documentos no más po!, ¡me voy...!

E: Y, ¿Qué otro problema ha enfrentado más o menos?

R: Eh... una vez entró un alumno rápido a la sala "¡permiso profesor!" y se metió pa dentro... ¡bueno!, yo seguí con mi clase cuando aparecieron dos carabineros en moto... "sh...", entonces se bajó un suboficial y me dice "profesor", me dice "¿puedo mirar sus alumnos? porque aquí entro un alumno que estaba asaltando a otro", "por favor le dijo yo ¡adelante!", "¡está aquí!"; un chiquillo que... estaba ¡asaltando! ¡*cogotiando* en la esquina de la escuela a otro!, ¿te fijas?, entonces tu empiezas... tu a... como que a choquearte, porque no se te pasa por la mente... También una vez, haciendo clases nocturnas en adultos, eh... una alumna me dice "profesor" me dice... "eh..." coloquémosle "Raúl con Mario se están mirando re feo con la, con la Josefina... y el Raúl anda *cargao* con una cortapluma", entonces ¡claro! ¡uno ingenuo! yo "¡no pasa naa" le dije yo!" y resulta que tanto fue el este, que antes de irse, le puso con la cortapluma un puntazo en el muslo, entonces ¡claro! es choqueante el hecho de que el alumno cuando yo lo atendí, se bajó los pantalones, le vi el tajo como gorgotea la sangre ¿cierto?, entonces con un cinturón le comencé a hacer un torniquete arriba para que llegara la ambulancia; ¡no llego más el que, el que le puso el puntano" y ¡no llego más el alumno herido po!

E: ¡Claro!, por miedo a...

R: ¡Por miedo po! ¡claro!, ¿te fijas?, así que, ¿qué? imagínate ¿qué más experiencia que esas?

E: Profe y de todos los problemas que usted ha tenido en su relación con los estudiantes, ¿Cuál ha sido el más complejo que le ha tocado vivir?

R: Cuando uno digamos, eh... en este caso, cuando he visto alumnos que andan cargaos, que andan cargaos... porque uno se detiene, eh... se pone a pensar y dice "¿hacia dónde vamos...?"

E: Y, ¿Cargados como con qué cosas más o menos?

R: Pueden andar con, con fierros le llaman ellos, con cuchillos, con automáticas... entre sus ropas, con estoques; cuando el alumno vino y saco el estoque, oye ¡pero era así! ¡sobrepasaba los cincuenta centímetros!, metio aquí en el brazo...

E: Y, ¿Cómo usted ha enfrentado esas problemáticas?

R: ¡Conversando con el alumno! ¡de por qué?; entonces ahí uno se da cuenta que hay un... hay un drama detrás, social que ni siquiera uno se imagina... en la misma población, la droga ¿ah?, la pasta base, el comercio, el narcotráfico, el micro tráfico que es lo que está en las poblaciones, en las esquinas...

E: Y aparte de hablar con el alumno ¿De qué otra forma se aborda el problema?

R: ¡Mira! con mucha cautela uno trata de comunicarse con el apoderado, pero... muchas veces el apoderado te dice "¡na...! ¡yo ya... solté la esponja! ¡que se las arregle...!"

E: ¿Esta como naturalizado ya?

R: ¡Claro! ¡claro!, o sea, el padre en este caso o la madre ¡no lo va a enfrentar!; con decirte que no sé... me recuerdo que entrevisto a una apoderada porque el alumno bastante atrevido, bastante grosero qué se yo... y bueno, la madre pa acá... se vino conversando con él... yo... yo... cuando estábamos en el otro pabellón al fondo... y yo me quede en la puerta, cuando de repente escucho que el cabro le dice "¡cállate vieja y la *conch*...!" ¡a la madre po...!

E: ¡Chuta! ¡uno queda así...!

R: Dime tu... ¿qué remedio?, o sea, ¡el niño ya tiene problemas aquí! (tocándose la cabeza el profesor). Ahora, yo soy un convencido que el que tiene problemas aquí arribita... eh... sanarlo o solucionarle problemas, yo no le veo por donde... ¡a no más que...! uno oriente, uno converse con él...

E: Bueno profe, esas serían las preguntas, pero me gustaría que me contestara otras más, esto es como ya más informal, porque me gustaría identificar unas cosas. Si usted tuviera que hacer un informe, algún documento referido a la

educación de adultos y a usted le pidieran definir un problema académico..., ¿Cómo definiría usted ese concepto, problema académico?

R: ¡Bajo nivel! ¡bajos niveles cognoscitivos! Las exigencias que uno se plantea muchas veces en clases, no las pueden lograr porque hay problemas de base, uno tiene que partir de cero... Yo pienso que el problema académico es fundamental, uno no puede decir... por ejemplo, uno ve los programas de estudios y se da cuenta que... los mira y ve la realidad de su curso, hace un diagnóstico y se da cuenta que el programa de estudios que hicieron, lo hizo gente que nunca ha hecho clases a adultos, ni nunca conoció nuestra realidad por ejemplo acá en Lo Prado. Te vuelvo a insistir, a mí me pueden pedir, eh... multiplicación de fracciones, eh... multiplicación de decimales, eh... situaciones problemáticas en base a operatorias en decimales... y tú te encuentras con que los niños no sabe sumar... entonces tú te vas a los planes y programas de primer nivel, que de primero a cuarto y recién ahí saben la operatoria en adición, operatoria en sustracción y ¡tienes que partir de cero! y más encima ¡te encuentras con limitantes cognoscitivas!, porque al alumno tú le explicas y... ¡al rato después se le olvido po!

E: Profe y en esta misma lógica, ¿Cómo definiría usted un problema social... en su relación con los estudiantes?

R: ¿En esta misma lógica? ¿un problema social? Como problema social... yo pienso que... en la imposibilidad de ir mermando esto, yo creo que esto va ir crescendo... cada vez digamos, eh... es como una bola de nieve, ¡va aumentando! Hoy en día lo podemos ver en cualquier problema social que haya, en una marcha... llevamos cuantos años con los encapuchados, hemos visto ¿cierto? encapuchados que no han escatimado esfuerzos por pegarle a un carabinero la verdad... y... y si lo puedo matar ¡lo mato!, como el carabinero que estaba en el quiosco ¿cierto? y sus compañeros intentaban proteger y el encapuchado llego y le pego ¡con un skate! Imagínate hacia dónde vamos socialmente... ¡Claro! por un lado se está dando libertad social, pero por otro lado se está restringiendo la autoridad para que esa libertad social sea bien encaminada... porque ¡no podemos llegar a un libertinaje! Yo que tengo más edad que tú ¿cierto?, yo me recuerdo qué paso años atrás... cuando la democracia ¿verdad? cayó en crisis... ¡y te lo puedo decir! yo estaba en enseñanza media en esa época... y te puedo decir, la democracia entró en crisis exclusivamente por los partidos políticos ¿te fijas? o sino ¡aquí iba a ver una guerra civil...! ¡el país estaba completamente poralizado!

E: Profe, pero... en... en relación a, a... un problema... problema social, pero en... enmarcado en la educación de adultos, ¿Cómo definiría eso?

R: ¿Problema social enmarcado en la educación de adultos? Es que sabes tú, cómo que sé un poco más específico...

E: Es que... es que es una pregunta súper grande, pero por eso... por ejemplo, si usted tuviera que hacer un trabajo sobre la educación de adultos y le dijeran....

R: ¡Una misión imposible!

E: ¿Defíneme qué es un problema social enmarcado en la educación de adultos?

R: ¡Una misión imposible! ¡una...! qué sé yo... te puedo decir ¡una apuesta hacia arriba que no termina nunca! y... ¿qué te puedo decir? socialmente desilusionante...

E: pero, ¿Por qué una misión imposible?

R: Porque te digo, hay muchos factores, hay factores... ¡te vuelvo a insistir! sociales, familiares, cognoscitivos, que no tienen remedial... que no tienen remediales... Ahora, yo no quiero, yo no quiero decir que sea el cien por ciento así, ¡no!, del cien por ciento te digo, el cincuenta y cinco sesenta por ciento es así... hay un cuarenta o un treinta y cinco por ciento que sí tiene interés, que sí se esfuerza, que son muy responsable, que te llegan a la hora, que quieren superarse... y uno por ello, ¡por ello lucha", pero también se encuentra que nada en contra de la corriente en algunos casos... también lucha pero... si yo quiero salvar a alguien... y ese alguien lo único que hace es hundirse,, hundirse, hundirse... ¿te fijas?

E: Ya profe... (...).

Entrevista N°10
(2^{da} Sesión)

| | |
|-----------------------------------|------------------------------------|
| Nombre: | Entrevistado N°1. |
| Función en el establecimiento: | Director. |
| Nivel/es a cargo: | Todo los niveles básicos y medios. |
| Género: | Masculino. |
| Edad: | 62 años. |
| Experiencia en la Ed. de Adultos: | 12 años. |

E: Las acciones desinteresadas que tiene el alumno en la clase, ya sea por la ausencia de participación en clases, el desinterés por la educación, los distractores tecnológicos cuando ocupan muchos celulares o las conversaciones que no están ligadas a la clase, ¿ustedes cómo están afrontando esos problemas?

R: hoy día no lo estamos afrontando, es algo que en la materia recién se está viendo, hay una conversación con los docentes para ver la manera de poder abordarlo, porque aún no hemos tomado una línea de acción porque para eso hay que consensuar unas posiciones comunes y después las sumamos, yo creo que eso pasa principalmente por el profesor, por como él desarrolla su actividad, por una iniciativa propia, en ese aspecto el profesor mismo se ha ido menoscabando en su accionar porque no con todos lo hacen, hay algunos profesores que dejan que el alumno haga lo que estime necesario para él pero no para la clase, pero hay otros profesores que inmediatamente van colocando límites al interior del aula, o sea aquí hay que entrar a normar y disciplinar el desarrollo de las actividades en general y nosotros como directivos apoyarlo en lo que se vaya a realizar.

E: Dentro del tema que tiene que ver con las desvinculaciones de la clase y del colegio, ya sea por la reiterativa inasistencia o la deserción escolar que se ve, ¿Cómo se está afrontando o solucionando ese problema?

R: pasa principalmente porque los jóvenes vienen motivados u obligados no cierto, obligados a permanecer dentro de este sistema por la justicia, porque la familia los obliga no cierto a permanecer o a seguir estudiando, eso incide bastante, se produce una desvinculación, en cambio aquel que trabaja lo evalúa distinto, tiene otro valor agregado para ellos, por lo tanto no se desconcentra con tanta facilidad. Bueno ahí pasa por las motivaciones del profesor, pasa por los incentivos del colegio para aquellos que terminen bien el semestre, eso lo empezamos a instalar este año.

E: Director, dentro del tema de lo que refiere a trabas de tiempo que tienen los estudiantes, yo a través de las observaciones me he dado cuenta que hay mucha impuntualidad y esto es por lo mismo, porque los alumnos más adultos tienen limitaciones de tiempo ya que están insertos en el mercado laboral. ¿Cómo se ha

afrontado el tema de la puntualidad y las limitaciones de tiempo que puedan tener?

R: eso como institución tampoco está instalado un modelo de cómo lo vamos a realizar, se ha dejado a los inspectores para que apoyen a los profesores y refuercen el horario de llegada a los alumnos que llegan constantemente atrasados, se conversa en forma individual con ellos, se conversa en la sala, pero hoy día ya lo estamos trabajando para evaluarlo en el reglamento de promoción y evaluación escolar, es decir para el dos mil quince tendría que aparecer como un incentivo para aquel alumno que llega a la hora con una nota que podría ser ponderada en alguna determinada asignatura y como a todos les interesa la nota yo creo que eso va recortar algún beneficio.

E: El tema de lo que refiere a la conducta ya sea porque hay profesores que manifiestan que existe abuso contra la figura docente, el tema de que hay alumnos con adicciones o las mismas agresiones que se le puedan hacer al docente, el porte de armas, la indisciplina, las conductas delictuales que puedan haber. ¿Cómo se ha abordado esa problemática que es bien grande?

R: o sea grande así como una generalidad no es, no es algo como que estemos al borde de una crisis, se da principalmente en los cursos de los adolescentes, de los menores de edad, y también pasa porque la figura del profesor no refleja una autoridad frente a sus alumnos, es más bien de bajo perfil hasta cierto punto. Ellos no reconocen la figura de autoridad, puede ser el presidente de la república, quien sea, o sea ellos no están agrediendo al profesor, agreden a la autoridad, pero son situaciones excepcionales que se dan principalmente en primero medio, en los adolescentes pero casos puntuales, pero no son situaciones dramáticas, en una ocasión a un muchacho se le pilló un cuchillo y se le llevó a dirección y lo entrego sin problemas, luego se llamó al tutor y se conversó, pero no hubo escándalos ni dimes y diretes.

Lo que yo observo es que ellos van a ser irruptivos no frente al profesor, si no frente a cualquier adulto que esté adelante, porque emocionalmente no están bien, atacan más a la figura de autoridad que a la figura del docente.

E: Otro tema que me gustaría tocar es el tema de la frustración docente, yo pude identificar que hay bastante frustración por parte del docente, por el mismo tema de que ellos ven que en su labor se ha perdido la autoridad y también porque ellos encuentran que no le están brindando el suficiente apoyo a sus alumnos porque tienen quizás pocas herramientas. ¿Cómo se ha tratado de solucionar esa complicación?

R: mira esa dificultad la tienen los profesores que trabajan en la jornada diurna y trasladan esa frustración de la jornada diurna a la noche y dicen percibir algo similar que no lo es, entonces ellos ya vienen con una carga y un desgaste emocional que no es menor porque realmente la jornada diurna es compleja trabajarla sobre todo los primeros y segundos años medios. Hay un profesor de la jornada diurna que quiere irse, otro profesor que no pudo ingresar más a la sala porque psicológicamente el hombre está mal.

Cuando un profesor presenta una desmotivación nosotros vamos con Patricia a la sala, se hace un análisis del primer semestre, entonces se ve las fortalezas y las debilidades del profesor, se entregan estímulos, y se le hace ver cuál es el potencial del grupo curso, no en lo individual si no que en lo colectivo, y en los casos individuales se les brinda atención en la encargada de desarrollo de persona y ella tiene un registro y lleva a cabo entrevistas con los alumnos.

Entrevista N°11
(2^{da} Sesión)

| | |
|-----------------------------------|------------------------------------|
| Nombre: | Entrevistado N°2. |
| Función en el establecimiento: | Jefe/a de U.T.P |
| Nivel/es a cargo: | Todo los niveles básicos y medios. |
| Género: | Femenino. |
| Edad: | 60 años. |
| Experiencia en la Ed. de Adultos: | 23 años. |

E: Usted ¿cómo afronta o soluciona el tema del número de menores de edad que existen en la educación de adultos, ya sea porque hay mucho alumno menor de edad que están insertos en este tipo de modalidad o por los alumnos procedentes de programas como SENAME?

R: uno yo creo que la educación de adulto es la única alternativa que ellos tienen, por lo tanto es un desafío, lo afronto como un desafío y por lo tanto tenemos que en conjunto aprender estrategias y compartirlas con las practicas que nos han permitido darle solución de los problemas que ellos pueden provocar. No todos los que vienen del SENAME son todos problemas, hay niños que son tranquilos que no molestan, hay otros que tienen comportamientos ya muy fuera de los límites, pero no son todos, son pocos, y ¿cuál era el otro?

E: El otro tema era como el gran número de menores de edad hay dentro de la educación de adultos.

R: yo creo que los menores de edad tienen derecho también, por ley ya la educación regular para niños y jóvenes los desechan cuando ya tienen dieciséis años y ya están entrando a primero de enseñanza media, entonces la única alternativa que les queda es esta y yo considero que no tenemos por qué cerrarle las puertas.

E: Ahora pasando a la otra alternativa disparidades generacionales. ¿Cómo usted afronta la disparidad educativa entre estudiantes que haya una brecha muy grande entre cada estudiante ya sea porque hay jóvenes o muy adultos?

R: lo que ocurre es que los que son muy adultos no son tantos, son pocos. Entonces creo yo que las diferencias que hay ya son como entre los chiquillos de dieciocho, veinte y los que están cercanos rodeando los cuarenta, y los que ya son más adultos de cincuenta, sesenta años son los menos. Creo yo que ellos representan dentro de los mismo cursos a las personas que ponen orden, a las personas que apoyan al profesor, tienen una perspectiva del comportamiento en la clase muy clara, y algunos dependiendo cierto de su carácter, de su temperamento saben utilizar estratégicamente su diferencia de edad para hacerse respetar y poner los límites y corregir, en cambio

hay otros que así también hemos tenido, desde ellos como los más viejos empiezan los conflictos, porque se ponen intolerantes con los jóvenes y no tienen ni siquiera la intención muchas veces de que se conlleven bien.

E: Y el tema de la disparidad educativa entre estudiantes que hay una brecha muy diversa ahí, ¿cómo se afronta eso?

R: los profesores en las pruebas diagnósticos tratan de encontrar un equilibrio al ver esas disparidades, un equilibrio entre que algunos se preocupan de hacer una nivelación, de pedir por ejemplo en las reuniones técnicas de que se les dé más tiempo, de que no se les exijan todavía notas porque están haciendo una especie de nivelación, hay preocupación por los profesores, se enfrenta ese tema, no somos indiferentes, no lo desconocemos. Sin embargo yo creo que la dificultad mayor porque finalmente los adultos por su esfuerzo, su motivación, su interés por estudiar hacen que ya vayan cierto tomando la delantera y los otros que aprenden más fácil empiezan ya a dejar de venir y eso hace de repente que finalmente exista una especie de equilibrio, se logra un equilibrio. Ahora las dificultades mayores que tenemos es cuando dentro de los grupos de jóvenes o de gente mayor existen necesidades educativas especiales que uno al ojo las ve, y no tenemos nosotros en este momento las herramientas para atender a esos alumnos con necesidades educativas especiales, y por lo tanto tenemos que hacer como una especie de adecuación de los instrumentos de evaluación para ellos, de modo que no estén continuamente sacándose malas notas porque no tienen el potencial que la prueba exige, y bueno buscamos resolverlo de una u otra forma. Si un alumno está en tercero, o sea está haciendo ya el segundo nivel medio tercero y cuarto y le vemos grandes dificultades lo apoyamos lo más que podemos, hacemos un consejo donde los profesores deciden apoyarlos dentro de un contexto cierto de algunos requisitos que tienen que cumplir, porque pensamos nosotros que un alumno que tiene dificultades para aprender nosotros debemos premiarlo si él se esfuerza, si él está asistiendo constantemente al colegio, si vemos que cuando hay prueba no de venir, que asume sus desafíos con todas las dificultades, que es responsable, entonces si el alumno con esas dificultades de aprendizaje tiene estas otras características que son cierto un potencial ético para enfrentar la responsabilidad de estudiar, nosotros nos preocupamos que nunca nos quede un alumno de esos repitiendo de curso, buscamos al fórmula para apoyarlo de una u otra manera, ya que no existe ninguna otra forma de enfrentar estas necesidades educativas.

E: y el tema de las acciones o conductas desinteresadas que tienen los alumnos por la clase, ya sea por la ausencia de participación de clases, el mismo desinterés que ellos tienen por la educación o desvinculación de la clase cuando salen y entran o mucha conversación en clases, o los mismos distractores tecnológicos como el celular. ¿Cómo se está afrontando ese problema?

R: mira yo creo que hay profesores que tienen ciertas características principalmente en el dominio de grupos que lo hacen muy bien y son capaces de hacer su clase sin permitir que todos estos distractores tomen fuerza dentro del clima de la clase, y la organizan bien, son capaces por lo tanto de mantener a los alumnos concentrados, atentos y no

permiten que no sea así, hay varios profesores que tienen esa capacidad de lograr mantener a los alumnos atentos, concentrados a la clase y eso es por las características personales del docente, sin embargo debo decirlo hay otros profesores con carácter más débil y los alumnos los sobrepasan, los superan y algunos ni siquiera lo dicen, uno lo ve, uno lo va observando se va dando cuenta que los alumnos se le suben por el chorro, se le suben arriba del piano, etc. uno lo va percibiendo en las observaciones que hace, eso es lo más difícil porque como tú le exigés a un profesor que tiene un cierto carácter que no le permite a él manejar esas situaciones de problemas conductuales con los alumnos, eso es difícil porque uno no puede ir a apoyarlo de esa manera, él tiene que saber hacerlo, él está obligado a hacer esa tarea de lo contrario yo pienso que él está perdiendo el tiempo y tal vez haciendo daño.

E: Profesora nosotros sabes que también que dentro de los problemas también existen problemas de violencia intrafamiliar o los mismos impedimentos por maternidad que tienen muchos alumnos ¿cómo se está abordando ese problema?

R: yo creo que esos son de los problemas más difíciles de abordar, porque la orientadora trata y conversa con las personas que son capaces de contar lo que les pasa y a veces yo veo que ella se entera de las problemáticas de una alumna por la amiga, ni siquiera directamente, hay que tener mucho cuidado como tu afrontas esto con la persona que es la víctima de una situación que de repente ni siquiera se atreve a contarla a alguien que podría ayudarla como nosotros y le damos la ayuda que las organizaciones sociales que existen dan, y así hemos tenido algunos casos y la orientadora las ha ayudado para que vallan al SERNAM y pidan ayuda, las orientan en eso, pero yo creo que no son tan pocos casos como los que tratamos, yo creo que hay más casos, porque sabemos cierto por las investigaciones que se han hecho que la gran mayoría de las mujeres sufren en silencio la violencia intrafamiliar, ellas incluso se esconden cuando las dejan con las marcas de la violencia, o dejan supongamos de venir al colegio y a veces cuentan el motivo y a veces mienten que se van o simplemente desaparecen.

E: ¿y el tema de las alumnas que son mamás y tienen algún inconveniente por esa condición?

R: mira nosotros consideramos que el colegio de adulto debiera tener por decisiones gubernamentales los colegios de adultos debieran tener guarderías, pero una guardería bien implementa que sea segura para los niños, nosotros tuvimos guardería aquí viendo ese problema, sin embargo te digo que es una verdadera solución para la jornada de la tarde porque al niño lo pueden traer a las cuatro y media y en que se vaya a las ocho y media es una hora que no tiene grandes problemas para andar trayendo niños en la calle, sin embargo en la jornada de la noche yo no veo como gran solución la guardería porque imagínate a un niño sacándolo a las once de la noche de aquí para que se vaya a su casa cuando ya debiera estar durmiendo a las nueve, o sea yo considero que un niño a las nueve, nueve y media debe estar durmiendo, entonces por eso considero que la guardería es como para la tarde y de echo cuando la tuvimos era especialmente a esa hora que se atendían los niños y tratábamos de que las mamás estudiaran en esas jornadas en que los niños podían estar aquí, pero no hemos tenido mucha suerte con las

personas que han dejado encargadas de esa guardería, entonces en algún momento tuvimos alguna técnico de párvulo que fue muy buena y yo encontré que el trabajo que ella hacía era buen trabajo porque planificábamos juntas como iba a ser la cosa, que ellos aprendiera por lo menos acá en la guardería algunos hábitos y que les sirvieran las tres horas que estaban acá en la guardería, que sirvieran para algo, que si la mamá traía la niña de once años que haga sus tareas, que venga con sus tareas y que ella la vea y si la puede ayudar que la ayude y así con una de las técnicas pude trabajar muy bien, pero además teníamos implementada la guardería porque eran las salitas de la TATUR que eran dedicadas para el pre kínder o kínder entonces nosotros cuando tomábamos el colegio aprovechábamos eso y ahí nos resultó bien y fue bastante visitada diríamos porque los niños también rotan igual que las mamás que dejan de estudiar, que desertan. Matriculamos a otro que viene también con el mismo problema de que no tiene donde dejar su bebé o su niño, etc.

E: Profesora y ya en el último problema lo que tiene que ver con las desvinculaciones de la clase, la deserción escolar principalmente ¿cómo se ha afrontado esa complicación que tienen?

R: mira yo creo que la deserción escolar en la educación de adultos es multifactorial, sin embargo creo que deben existir algunos factores que son propios de la escuela y esos debíamos afrontarlos, asumirlos como un desafío, pero no ha existido una preocupación que nos lleve a identificar esos factores para decir por esto es que los alumnos han desertado, sí que sospechamos cuales son, sin embargo creo que es una tarea de equipo docente y equipo directivo unidos para lograr atender esos factores, yo creo que uno de los factores identificado así a ojo es que muchos alumnos que han desertado lo han hecho porque el colegio se le hizo cuesta arriba, dio poco apoyo, porque muchos de nuestros alumnos son rezagados educativos, no han estudiado a veces en diez, quince años, entonces tomar el ritmo de la escuela les cuesta y seguramente también tiene que ver con sus características personales de buscar apoyo acá y si no lo encontraron se van, y a lo mejor lo buscaron con pocas expectativas de encontrarlo porque a lo mejor se dirigieron a la persona equivocada buscando apoyo, no lo sé, yo creo que ese es uno de los factores y si ese es un factor ese está al alcance nuestro de manejarlo, yo creo que hay otro factor que tiene también que ver con la deserción que los alumnos más jóvenes por su dificultades para responsabilizarse de su aprendizaje, de su situación académica, si tuviesen un apoyo mayor de orientación, digo de orientación en el sentido de que sean orientados por nosotros cualquiera, por el profesor jefe, por el profesor de asignatura o parte del equipo directivo, etc. yo creo que podríamos manejar también la deserción de esos alumnos para que se mantengan y sigan en el colegio. Yo creo que así a grandes rasgos son dos factores que considero que son factores que inciden en la deserción y que están dentro de las cosas que nosotros podemos manejar y resolver, pero creo yo que para eso necesitamos un equipo docente muy comprometido por que un alumno en enseñanza media tiene mínimo siete profesores, entonces si el alumno ve a los siete profesores dispuestos a ayudarlo no se nos iría.

escapar a la modalidad que la sientes casi como castigo y claustro, entonces si tu entiendes la educación de jóvenes y adultos como una educación de muchos jóvenes y muy pocos adultos tienes que aceptar que las estrategias que nosotros debemos alcanzar y trabajar es para conservar a la mayoría de nuestros alumnos que son jóvenes.

Entrevista N°12
(2^{da} Sesión)

| | |
|-----------------------------------|---------------------------------------|
| Nombre: | Entrevistado N°3. |
| Función en el establecimiento: | Docente– Coordinador/a de desarrollo. |
| Nivel/es a cargo: | 2do nivel medio. |
| Género: | Femenino. |
| Edad: | 52 años. |
| Experiencia en la Ed. de Adultos: | 23 años. |

E: ¿Cómo afronta las acciones desinteresadas que tienen los alumnos ya sea por la ausencia de participación en clases, el interés que tienen por la educación o los diálogos mucha conversación en clases, o los mismos distractores tecnológicos como el celular, Tablet, cosas así?

R: lo primero que todo, cuando yo identifico ese tipo de situaciones dentro de la sala de clases paro la clase y enfrento la situación, digo a ver qué está pasando porque están tan inquietos, porque están preocupados del celular o de otra cosa, entonces enfrento la situación con ellos y les pregunto qué pasa, porque están con su atención concentrada en ese tema siendo tan importante la clase porque es parte de una materia, parte de una prueba y al confrontarlos también yo logro que ellos entiendan que hay un reglamento interno que prohíbe ese tipo de situaciones para que ellos me apoyen el reglamento interno del manual de convivencia, entonces ellos al saber que está ese manual toman el control de la situación, incluso yo les digo listo trabajemos mi clase y cuando ocurra el recreo ustedes retoman sus celulares y delante de ellos pongo mi celular también en modo silencioso, entonces yo les digo hagamos esto en conjunto no lo apaguen, pónganlo en modo silencioso y hacemos la clase y esto yo lo logro con los chicos, no se me puede ir en contra porque en realidad tengo yo también celular, entonces es absurdo te fijas.

E: Profesora ¿y los problemas cognitivos que de repente tienen los alumnos?

R: eso es lo más grave porque nosotros no tenemos psicopedagogo y yo no soy psicopedagoga por lo tanto mis herramientas para trabajar con ellos se me hacen complejas porque aparte los grupos etarios al interior de la sala de clases son dispar, no tengo población homogénea entonces eso también me dificulta y tengo que usar mi criterio no más, sentido común de repente de no ahondar en tanta información porque mi área humanista mi clase de historia es para hablar harto para anotar harto, entonces de repente se me olvida que tengo gente que tiene dificultades y me dicen profesora no tan rápido, tanta materia y en el fondo por querer entregarles mucho captan el 20 por ciento de lo que yo les estoy pasando y que hago frente a eso, como divido el curso según sus capacidades en cuatro segmentos mentales distintos, no puedo. Entonces la educación es bien compleja porque más que llenarles de información uno tiene que

entender que tienen motivaciones distintas para aprender historia, vienen por que los mandó el médico, porque estaban solos en la casa, aquí se socializan que se yo.

E: Profesora y dentro de algunos problemas como que haya abuso contra la figura del docente, las adicciones, las agresiones verbales que de repente se dan hacia el docente, algunos profesores hablaban de carencia de hábitos, conductas delictuales, indisciplina o el mismo porte de armas en los casos más complicados, que engloban como el tema de la conducta, usted ¿cómo soluciona o afronta ese problema?

R: mira gracias a dios nunca me he visto enfrentada en situación violenta, conflictiva, todo lo contrario yo he ido a resolver situaciones en donde han estado colegas paralizados frente a situaciones conflictivas graves en la sala de clases, que 2 alumnos se tiraron sillas y el profesor se quedó paralizado sin hacer nada, yo en mi aula no he tenido conflictos así graves, salvo palabrotas en que lo que hago yo es sacar a los alumnos a dirección, pero así en conflictos graves de armas blancas no me he visto nunca involucrada en esa situación hasta ahora.

E: ¿Con las agresiones verbales que usted ha sufrido?

R: fue una situación grave que ocurrió hace como unos tres años de un hombre adulto en donde incluso su esposa también era alumna y él en la misma sala de clases la agredía, era tremendamente violento y un día este hombre me contestó muy mal en la sala de clases, con agresividad, que quedamos todo el curso plop, entonces yo le dije que no era manera de responder y le pedí por favor que saliera de la sala de clases y el tipo dijo que no y yo le dije perfecto si usted se quiere quedar le voy a pedir que guarde silencio porque no son maneras de hablar en la sala de clases menos a sus compañeros y a mí y ahí el tipo se quedó. A la clase siguiente antes de la clase yo lo llamé para hablar en directo con él y lo confronte con el director de ese entonces y el jefe de UTP y el después se comprometió a pedir disculpas públicas a mí y a sus compañeros y él se paró y pidió las disculpas públicas, pero yo creo que ese fue uno de los momentos más complicados, tenía aquí las ganas de llorar una rabia y la capacidad de contención, yo tenía que contenerme porque los alumnos estaban esperando también como yo reaccionaba, si me salía de la sala de clases llorando como niña chica o enfrentaba la situación y la enfrenté bien y después se acercaron algunos alumnos y me dijeron profesora la situación fue incomoda pero les gustó como reaccioné y el punto es que después este mismo personaje se portó muy bien el resto de mis clases, muy correcto, preocupado, saludando, yo creo que fue el momento pero también yo creo que donde le bajamos el perfil y lo confrontamos, yo le dije una más y te denuncio a carabineros para que te lleven preso y ahí el tipo reaccionó, eso fue lo más grave que me ha tocado ver.

E: Profesora pasando a otro tema, el tema de las desvinculaciones de clase ya sea por la deserción o por la inasistencia a clases, ¿cómo está enfrentando eso?

R: no es algo que me atañe a mi solamente es un problema de escuela y pasa por una cuestión de adultos, todo lo sabemos, todos los colegios CEIA de Chile saben que los alumnos adultos son como las golondrinas, ellos vienen por una cuestión que hay dos razones, una que es la opción de que están sin trabajo y la opción de ocupar el tiempo es matricularse y lisa y llanamente les llega el trabajo y ocurre la deserción escolar y no hay nada que yo pueda hacer para retener a alguien que necesita dinero porque quiere irse a trabajar por lo tanto nosotros trabajamos con esa variable y esa variable está por muy atractivo que yo pueda hacer las clases o tener actividades extra programáticas hay alumnos que necesitan su dinero con un trabajo, por su familia, que se está proyectando, se va ir o a veces se va por un periodo mientras dura la faena y después vuelve y se puede encontrar con dos sorpresas una que lo borramos de la lista y otra que está al filo de ser eliminado.

E: Profesora y una última complicación el tema de la frustración docente ya sea por un cúmulo de problemas, porque de repente no tienen las herramientas o porque a veces los mismo profes les dan poco apoyo a los alumnos porque les falta las herramientas, o la pérdida de la autoridad docente ¿cómo se ha visto, como se ha enfrentado?

R: mira hay dos variables con respecto a la frustración, yo creo que hay una frustración de tipo económica que es histórica pero hasta por ahí no más, de repente el victimizarse te trae dividendos que tampoco es tan mala la situación de decir que un profesor podría estar mejor de lo que está, hay colegas que ganan sobre el millón y medio los dos millones de pesos tranquilamente, que tienen treinta años de servicios, entonces la frustración pasa para aquellos colegas que están cansados, y a los que aún nos queda mucho tiempo por jubilar sabemos que el tiempo es limitado y también son limitados los recursos didácticos nuestros porque podríamos tener una sala con todos los equipos adecuados y uno pierde quince a veinte minutos en instalar un equipo, entonces es eso que no hay materiales así listos.

E: ¿Profesora y el tema de la autoridad docente que se ha perdido?

R: yo creo que hay que analizarlo en casos puntuales ya que hay colegas que no tienen dominio de curso, no tienen fuerza y los alumnos los dominan, el alumno percibe ciertos elementos, yo creo que pasa por eso que hay ciertos profesores que no tienen dominio de curso y se ven enfrentados a mayores conflictos o simplemente los conflictos lo superan y no saben manejar las situaciones conflictivas en el grupo curso, entonces ellos pierden la autoridad y lo hemos visto acá, nosotros hemos sabido de profesores sin fuerza sin carácter y hay otros que somos los malos de la película pero los alumnos nos respetan por la consecuencia, lo que yo digo yo lo hago, entonces uno se gana el respeto por la credibilidad y la consecuencia, pero no amenazando y llevar a pasar a los alumnos.

Entrevista N°13
(2^{da} Sesión)

| | |
|-----------------------------------|------------------------|
| Nombre: | Entrevistado N°4. |
| Función en el establecimiento: | Docente. |
| Nivel/es a cargo: | 1er y 2do nivel medio. |
| Género: | Masculino. |
| Edad: | 44 años. |
| Experiencia en la Ed. de Adultos: | 10 años. |

E: Bueno profesor como le venía diciendo a través de las problemáticas o complicaciones que los profesores me reportaron y usted ahora me indica, le quería hacer unas preguntas respecto a esto que tienen que ver principalmente sobre las acciones desinteresadas que los alumnos tienen en la clase, más bien por el desinterés en la educación que tienen estos, la desvinculación en clases, que entran y salen o las muchas conversaciones que tienen en clases o los distractores tecnológicos como el celular, usted ¿cómo afronta esa problemática a nivel personal?

R: a ver yo asumo que si el chico está en la enseñanza de adulto es porque fracasó en el modelo clásico por decirlo así de educación, entonces trato de hacer amena la sala de clases, de ser más lúdico y a la vez de generar más compromiso, soy bien estricto en ese sentido, pero siempre siendo lúdico tratando de convencer al chiquillo de que es bueno estar ahí, es la única forma porque por otro lado no hay mucho medios tecnológicos como para hacer más dinámica la clase.

E: Profesor, dentro de las otras problemáticas las dificultades de aprendizaje que tienen los alumnos, ¿cómo se afronta eso?

R: está vinculado eso, los chicos si llegaron a desertar del modelo clásico es porque en algún área tienen dificultades, entonces es la misma lógica siendo dinámico, lúdico, siendo muy simple en las explicaciones. Por ejemplo en el tema mío que es el inglés no complicándolos con el idioma, trato de simplificarlos, volver sobre lo mismo, volver sobre lo mismo, tratando de simplificar lo más posible la materia, tratando de tener respuestas significativas para ellos, lo que quiere decir que todo lo que enseñe ellos lo puedan relacionar con el lugar en donde viven, llevarlos a su realidad.

E: Profesor, entre otras de las problemáticas tiene que ver con la desvinculación de la clase ya sea porque existe mucha deserción escolar o por las mismas inasistencias que ellos tienen, entonces usted ¿cómo sobrelleva eso?

R: bueno con pena más que nada porque poniendo todo el esfuerzo que ya te dije hay cosas de las que el colegio no puede hacerse cargo, los dramas sociales de los niños

que uno trata de convencerlos de que estudiando puede hacerse menos difícil su drama pero si el chico ya tomó la decisión de que quiere seguir sumergido ahí uno no puede hacerse cargo de eso.

E: ¡Claro!, porque en la sesión anterior me contaban que la gran parte del curso se había ido.

R: sí, pero el tema es tratar de que nadie se vaya, pero cuando se empiezan a ir es que no se vayan todos, tratar de retener a la mayor cantidad posible y eso lo hago conversando de que no es lo mismo no terminar los estudios a tener su cuarto medio, estar mintiendo que tienes el cuarto medio a que en verdad lo tienes.

E: dentro de lo que es las disparidades generacionales que hay en la educación de adultos, obviamente ahora se está concentrando más en los jóvenes pero aun así existe una disparidad generacional que se da a través de la disparidad educativa entre los estudiantes, la diversidad etaria que existe entre estos y la incomunicación que existe entre estudiantes por un tema de edad, ¿cómo se afronta eso?

R: complicado ese tema, yo creo que entablando temas en común, tratando que los chicos se amolden al ritmo de los adultos que van más lento, y si reclaman decirles que no importa porque tú ya sabes esta materia y si la vuelves a repasar te va ir mejor y en los cursos donde no hay gente adulta es la misma escena del liceo vulnerable, pero donde hay gente adulta hay que usarlos, hay potenciar al adulto, ya que los más chicos se apoyan mucho en ellos, les da más regularidad a sus vidas, les da más estabilidad.

E: ¿Cómo se logra esa estabilidad?

R: los chicos haciendo protagonista al adulto, haciéndolo referente, dándole un status diferente, y que los chiquillos vayan captando que el adulto tiene algo diferente que es la experiencia y resulta, resulta bastante bien, pero aquellos chicos que no se quieren quedar no los vas a poder retener con nada, ni aunque les ofrezcas notas, entonces cuando hay adultos hay que darles preponderancia a ellos, porque los adultos son referentes para los más jóvenes y estos chiquillos están faltos de referentes. Entonces esta diferencia de edad en vez de verla como un conflicto también puede ser vista como una ganancia una vez que el adulto es referente.

E: Profesor y una última problemática con respecto a las trabas de tiempo que tienen los alumnos teniendo en cuenta que muchos ya están insertos en el mercado laboral y esto conlleva a que a veces se vea afectado el desenvolvimiento de las clases ya que son muy impuntuales para llegar.

R: mira sabes que por ése tema yo no me hago mucho drama, porque en la media por curso deben ser uno o dos que no trabajan, y el que no trabaja increíblemente es el que deserta, en cambio el que trabaja esto le pesa, por eso son más constantes. Además que yo no les mando tareas para la casa, la clase se empieza y se termina dentro del horario,

las actividades las trabajamos en clases y por actividad realizada yo les pongo un timbre, entonces al final del semestre contamos los timbres y hago una escala de nota, si tiene todos los timbres significa que me trabajó y tiene un siete y de ahí para abajo.

E: ¿Pero cuando la inasistencia o la impuntualidad se vuelve un conflicto para la clase?

R: es que no se vuelve un conflicto para la clase, se vuelve un conflicto para la evaluación, vuelvo a decir yo por lo menos por lo que he optado es por clases modulares o sea la clase se acaba ahí mismo no sigo como diez clases con el mismo tema, porque tengo clases dos veces a la semana con cada curso y con público distinto, entonces no puedo hacer alusión a la clase anterior.

Entrevista N°14
(2^{da} Sesión)

| | |
|-----------------------------------|------------------------|
| Nombre: | Entrevistado N°5. |
| Función en el establecimiento: | Docente. |
| Nivel/es a cargo: | 1er y 2do nivel medio. |
| Género: | Femenino. |
| Edad: | 30 años. |
| Experiencia en la Ed. de Adultos: | 3 años. |

E: ¿Cómo usted soluciona o afronta la problemática de las desvinculaciones o ausencias a clases?

R: bueno, la deserción escolar en la educación de adultos es un fenómeno generalizado que no es solamente aquí, o sea conozco colegas de otros colegios de adultos de otras comunas, como en Buin, y el otro día hablábamos este tema porque allá en Buin la deserción es muy grande, lo mismo que se ve acá, entonces que hago yo frente a la inasistencia, hay chiquillos que son mayores de edad pero igual los llamo a la casa, les trato de buscar el acomodo, les mando los trabajo por mail, pero me deben traer un justificativo médico.

E: Profesora y dentro de una segunda complicación usted me menciona sobre las disparidades generacionales que existen en el aula y en la educación de adultos, principalmente la disparidad educativa entre los estudiantes, al diversidad etaria que existe y la relación que hay entre los estudiantes, ¿cómo se ha llegado a afrontar ese problema particular?

R: integrándolos a todos, desde mi área que es historia uno puede preguntarle a los mayores por sus experiencias de vida, o les pregunto a los con más edad acerca de los procesos que han vivido y que nos cuenten que pasó a los más jóvenes y es una manera de enganchar a los dos grupos tanto jóvenes como adultos. Pero esto tiene mucha dificultades porque ambos tienen distintos intereses, algunos chiquillos aquí vienen sólo a buscar el cuarto medio porque se lo pidieron en el trabajo, otros vienen porque quieren estudiar, pero la gente mayor viene realmente porque quiere terminar un proceso que quedó inconcluso en su vida y tienen interés por aprender.

E: Profesora y yendo a la tercera problemática o complicación referente al número de menores de edad que existe en la educación de adultos, bueno, por los alumnos menores de edad que están insertos en esta modalidad y los alumnos procedentes de programas como el SENAME, ¿cómo se ha afrontado esa problemática?

R: yo nunca he tenido chiquillos que están en el SENAME porque estoy en la media entonces como que los de básica tienen ese problema, pero si he tenido el problema de

acciones molestas en las clases, por ejemplo en mi jefatura mi curso tiene treinta y dos alumnos y hay veinticinco menores de edad de dieciséis o diecisiete años, entonces ellos vienen porque los sacan del sistema formal, y vienen acá porque son obligados, porque tienen que trabajar o porque es la última opción, entonces no están muy comprometidos, pero no así las mamás, ya que quedaron embarazadas chicas pero eran buenas alumnas y retomaron sus estudios, pero es un problema.

E: Pero en esa misma temática ¿Cómo se ha tratado de afrontar ese problema?

R: mira yo personalmente no tengo problemas con ningún curso, no me puedo quejar de ningún curso, de hecho yo tengo una de las mejores relaciones con ellos, pero es que yo no me puedo meter en eso porque yo no soy la que me matriculo, entonces que pasa, tenemos que captar matriculas porque esto va de la mano con la subvención, entonces aceptan chiquillos hasta último momento, el mes pasado me llegaron dos chiquillas sin ninguna nota, entonces ese es un tema como de administración y yo creo que la administración no lo ha afrontado y no se ha dado cuenta que eso de una u otra manera igual interfiere y mucha gente adulta que inicia se va por lo mismo, porque la clase se coloca más desordenada, los chiquillos conversan, se ponen a escuchar música, entonces ellos como que se frustran y se van los mayores, pero ese es un tema que tiene que afrontar la dirección al momento de matricular, a nosotros nos llegan no más, yo llego a la sala y veo que hay dos nuevos y ahí dentro de la sala veo que hago con ellos, darles trabajos para tener notas y que se pongan al día. Pero aquí mucha gente adulta se va porque ingresa mucha gente joven y que en muchas ocasiones vienen a nada.

E: Profesora y el tema de las trabas de tiempo que tienen los estudiantes, ya sea porque muchos estudiantes ya se encuentran en el mercado laboral y eso les trae problemas para estar acá y por lo mismo a veces son muy impuntuales a la hora de llegar a la sala, y eso reporta alguna dificultad en los profesores, ¿cómo lo afronta usted?

R: yo no tengo problemas con que ellos entren más tarde mientras sea justificado, a veces vienen los chiquillos y me avisan con anticipación que por un trámite van a llegar más tarde, o que no tienen con quien dejar a su hijo, y yo les digo que no importa, que la idea es que llegue porque la idea no es dejarlos afuera porque yo tengo en cuenta que sus trabajos son sacrificados, que se levantan temprano, que no son trabajos fáciles por no tener estudios, que abusen de ellos los jefes, y más encima yo venir a molestarlos por llegar un poco más tarde la verdad es que no lo considero justo. Yo sé que la parte de responsabilidad se aprende en el colegio, pero pucha los chiquillos me responden con los trabajos al día o estudian, entonces en ese sentido no tengo nada que decir sólo que algunos llegan tarde, pero es por un tema de trabajo, hay algunos que trabajan hasta las ocho de la noche, hay mamás, aquí el problema de la tarde es que las mamás no tienen con quien dejar a sus hijos, tienen que esperar que llegue el pololo, que llegue la suegra, la mamá o que llegue una tía o la hermana a cuidarle a los hijos. Entonces trato de darles todas las herramientas y no de achacarlos, porque acá igual hay profes que los achacan, que les dan una cátedra de media hora en la puerta cuando llegan tarde

y después se quejan de que perdieron hora de clase, entonces porque no les dicen que entre en silencio y se siente no más y el tendrá que engancharse solito.

E: Profesora y el último tema a tratar que sería sobre las dificultades de aprendizaje que puedan tener los alumnos ya sea jóvenes o adultos, ¿cómo ha afrontado esa problemática particular?

R: trato de adecuarme a ellos, o de adecuar las pruebas o trabajos a ellos, darle las facilidades en el sentido de que si tengo que explicar las cosas dos o tres veces las explico, porque hay problemas de aprendizaje, mucho problema de aprendizaje, hay chiquillos que no terminaron de estudiar porque les costaba demasiado aprender, entonces uno tiene que adaptar los contenidos a ellos, yo creo que por eso tengo buena relación con los chiquillos y con todos en general, porque me doy el tiempo de explicarles para que entiendan y muchas veces no se alcanza a pasar el curriculum entero porque es muy extenso, pero me interesa que aprendan bien.

Entrevista N°15
(2^{da} Sesión)

| | |
|-----------------------------------|-------------------|
| Nombre: | Entrevistado N°6. |
| Función en el establecimiento: | Docente. |
| Nivel/es a cargo: | 2do nivel básico. |
| Género: | Masculino. |
| Edad: | 62 años. |
| Experiencia en la Ed. de Adultos: | 40 años. |

E: Principalmente me gustaría saber de los problemas que son acciones desinteresadas por la clase de parte de los alumnos respecto a los distractores tecnológicos, me gustaría saber ¿cómo usted ha afrontado ese tipo de complicaciones al interior del aula?

R: es un poco difícil afrontarlos porque hoy en día en general los alumnos se manejan con todo lo que es las nuevas innovaciones tecnológicas, lo que yo hago porque muchos de ellos tienen planes con conexión a internet, en ese contexto lo que yo trato es poder vincularlos a los contenidos que estoy pasando, para eso hay que darles una motivación y es explicando que aquellos elementos tecnológicos también pueden ser utilizados dentro de un contexto educativo y me resulta pero a veces me resulta parcialmente porque no hay un soporte, no hay una posibilidad que les permita a ellos novedosamente ocupar esos recursos dentro de un contexto pedagógico, en general ellos creen que todos esos recursos deben ser utilizados solamente dentro de un marco de entretenimiento, pero yo creo que también se le puede dar un uso educacional.

E: Profesor dentro de los otros elementos, ¿qué me puede indicar de las dificultades de aprendizaje que tienen sus alumnos? ¿Cómo afrontar particularmente eso?

R: yo tengo la facilidad y la posibilidad que trabajo en otro colegio y cuento con muchos recursos entonces hacemos adecuaciones curriculares de evaluaciones, textos, libros, cuadernos y se pueden subsanar, pero es un poco difícil porque las dificultades de aprendizaje también requieren una capacitación y una posibilidad técnica que yo no las tengo, entonces yo creo que faltan personas profesionales que asuman esas tareas desde sus áreas.

E: Profesor, dentro de lo que son las desvinculaciones que el alumno pueda tener en la clase y en realidad el colegio que conlleva a mucha inasistencia o su deserción escolar, ¿cómo ha afrontado usted esa complicación?

R: la deserción es difícil enfrentarla y asumirla, de repente uno trata de conversar con los alumnos y crear un elemento motivacional en la medida que uno puede y contar

con un equipo multidisciplinar que pueda entregar alguna ayuda como por ejemplo psicólogos o algún asistente social. Pero así también se necesita un apoyo familiar, un apoyo social y eso va un poco más allá de las posibilidades que tenemos nosotros los maestros.

E: Profesor, dentro de lo que son las disparidades generacionales que puede haber por una brecha generacional y etaria, ¿cómo ha afrontado esa problemática?

R: yo te diría que los planes de estudio dan un poco alguna posibilidad de dar algunas diversidades educacionales, y a pesar de que poseen edades, culturas e intereses muy distintos ellos a veces igual se interesan, por ejemplo mucho de estos alumnos van a entrar al mundo del trabajo prontamente, entonces en lenguaje hay toda una línea curricular que tiene que ver con el mundo del trabajo, lo que son los contratos de trabajo, las normas del trabajo y ellos se interesan, entonces lo que allí tiene que hacer un profesor es ensamblar las disparidades que tienen ellos con algo que los representa, algo que ellos ven reflejados en su mundo y en su cultura. No podemos hacer una educación sólo para los adultos, porque mayoritariamente son los jóvenes los que desertan, y muchas veces estos jóvenes son derivados del COSAM, son maltratados, se le aplican medidas más coercitivas que formativas.

E: Profesor, con respecto a las trabas de tiempo que tienen los alumnos generalmente los que están insertos en el mercado laboral, lo que conlleva a que sean muy impuntuales en la hora de llegada a la clase, ¿cómo se ha afrontado esa problemática?

R: es una gran problemática porque yo en el curso tengo varios alumnos que trabajan, tengo empleadas domésticas y ellas no manejan sus horarios porque desgraciadamente las obligan a quedarse hasta más tarde, tengo alumnos que trabajan muy lejos, entonces en vista de eso yo trato de tener cierto grado de flexibilidad, pero con aquellos alumnos que no trabajan desarrollo el hábito de la puntualidad y la responsabilidad, pero creo que en el campo de los que trabajan hay que tener un poco de sentido común.

E: Profesor y lo que refiere a los problemas intrafamiliares son problemas de maternidad o en los casos más violentos violencia intrafamiliar, ¿cómo se ha tratado eso?

R: tengo cuatro alumnas con violencia intrafamiliar, tengo tres alumnas que fueron echadas del hogar por sus parejas y todas han sido en potencia desertoras y vienen de sectores muy vulnerables, tengo tres alumnas que han sido mamás muy chicas.

E: Profesor y en vista de eso usted ¿cómo ha podido ser una suerte de aporte?

R: bueno lo hago, pero cuesta mucho por un tema de machismo, porque el machismo se encarna mucho en la mujer y hay mucho temor, otro aspecto es que yo les digo siempre que vengan a clases así se liberan un poco de todo lo que viven en su hogar dentro de su realidad, tratamos de que se interesen, de hacer las clases amenas, de

escucharlas mucho y como profesor con experiencia tratar de orientarlas hacia ciertos lados motivacionales mediante los consejos, uno a veces se sorprende de lo importante que es un profesor para las personas de acá porque ellos no tienen muchas veces quien les pueda dar un grado de afecto, de escucharles, entonces frente a esto yo creo que debemos hacer algo por ellos porque son personas.

Entrevista N°16
(2^{da} Sesión)

| | |
|-----------------------------------|------------------------|
| Nombre: | Entrevistado N°7. |
| Función en el establecimiento: | Docente. |
| Nivel/es a cargo: | 1er y 2do nivel medio. |
| Género: | Masculino. |
| Edad: | 60 años. |
| Experiencia en la Ed. de Adultos: | 32 años. |

E: ¿Cómo usted afronta o soluciona las dificultades del aprendizaje en el aula?

R: buscando diferentes estrategias para llevar a cabo los aprendizajes, básicamente eso, buscando diversas estrategias, porque algunos pueden aprender con una metodología y otros con otra.

E: Profesor, y el tema de conducta que se genera al interior o fuera de la sala ya sea por el abuso contra la figura del docente, las agresiones verbales que se hacen contra el mismo docente, la indisciplina o el porte de armas, usted ¿cómo ha podido solucionar o afrontar ese tema?

R: bueno mediante una conversación porque hay casos que son reiterados y muchas veces son problemas ya por conductas habituales en este tipo de muchachos y que indudablemente amerita una conversación y en aquellos casos que yo puedo resolver internamente en la sala lo hago conversando y en los otros casos en donde escapa a mi forma de resolver el tema llamo a inspección o a orientación para que me puedan ayudar y yo abordo los más simples.

E: Y cuando usted los manda a inspección u orientación ¿cómo ha visto que se enfrenta el problema?

R: acá bien, han afrontado bien los problemas, pero en este colegio no tenemos casos extremos, son casos muy puntuales de jóvenes traviosos, que de donde vienen ese tipo de conductas es habitual entonces no logran discernir a veces que están en un colegio, no establecen una diferencia entre el colegio y la casa.

E: Profesor una de las terceras alternativas es el número de alumnos menores de edad que está en la educación de adultos y los alumnos procedentes de programas como el SENAME existen mayormente en básica por lo que me han dicho, ¿cómo ha afrontado ese tema?

R: ése es un problema porque nosotros tenemos ese concepto de educación de adulto y como esos alumno no obedecen a ese estrato nos saca un poco de contexto y tenemos

que re habituarnos a ese tipo de alumnos porque ya por ley pueden estar entonces no podemos dejar de no tenerlos, tenemos que adecuarnos y se resuelve de alguna manera usando la palabra, llamando apoderados y también a través de la dirección o de inspección.

E: ¿Qué se hace en los casos es que el apoderado no está presente?

R: en ese caso se trata de resolver a través de orientación de manera interna, conversando con el alumno cual es el objetivo del colegio y que es lo que queremos nosotros para ellos, y en caso de los alumnos que vienen del SENAME el tutor rara vez se ve por acá y no vienen con una actitud proactiva.

E: Profesor, otro de los temas es sobre las trabas de tiempo que tienen los alumnos y lo otro en que me he fijado es en el tema de la impuntualidad de los alumnos para llegar a clases de aquellos que ya están insertos en el mercado laboral, ¿cómo se ha tratado de suplir esa complicación?

R: es complicado ese tema porque son factores externos al colegio, porque con aquellos que están trabajando uno no puede resolver ese tema porque tienen intereses y tienen obligaciones que no les permite dejar el trabajo y en ese caso siempre damos oportunidades porque tampoco queremos que se retiren y tratamos de ayudarlos.

E: ¿Y estas oportunidades como se brindan?

R: bueno uno en las clases hace repaso de la materia que pasó anteriormente y tomando pruebas atrasadas, porque la educación de adultos es más flexible no es tajante como la educación diurna.

E: Profesor y otro tema es la desvinculación de los alumnos sobre la clase ya sea por mucha inasistencia o por la deserción escolar que estos puedan tener, ¿cómo ha afrontado usted ese tema?

R: a veces esas deserciones o desvinculaciones las causas son varias, algunos no logran traspasar esa barrera que significa encontrarse de nuevo con el colegio, no se sienten capaces de seguir estudiando porque según ellos no entienden nada y en las desvinculaciones son por el trabajo, por el horario, porque en el trabajo no pueden salir antes y en otros casos es simplemente porque tienen problemas familiares y lo resolvemos hablando con los alumnos, les damos garantías como trabajos para la casa a aquellos que estén atrasados y ponerlos a tono con los demás compañeros. Uno de los grandes problemas que tiene la educación de adultos es la deserción y no sólo aquí si no en todos lados, y lo otro es que la educación de adultos debe ser más flexible por el tema de los horarios, porque el escenario cambio, antes nuestros alumnos trabajaban hasta las cinco o seis de la tarde, ahora tienen turnos de guardia, salen a las ocho de la noche y frente a eso nosotros debemos apoyarlos, pero a nosotros también nos cambió el esquema y cuál es la mejor forma de afrontar ese tema, ni nosotros lo sabemos, lo vamos viendo en el camino porque no está nada escrito.

Entrevista N°17
(2^{da} Sesión)

| | |
|-----------------------------------|-------------------|
| Nombre: | Entrevistado N°9. |
| Función en el establecimiento: | Docente. |
| Nivel/es a cargo: | 2do nivel básico. |
| Género: | Masculino. |
| Edad: | 58 años. |
| Experiencia en la Ed. de Adultos: | 25 años. |

E: Sobre las acciones desinteresadas de los alumnos hacia la clase, ya sea por la ausencia de participación en clases, el desinterés por la educación, los distractores tecnológicos, etcétera. Me gustaría saber ¿cómo usted afronta esa problemática?

R: a ver esa problemática yo la afronto tratando de motivar al ya desmotivado alumno a que asista a clases, en el sentido de tratarlo de forma individual, o sea tratar de entender su problemática, muchos vienen obligados, otros vienen por necesidad laboral, pero más bien eso tratar de preocuparme personalmente de sus problemáticas.

E: pero especialmente cuando están desinteresados por la educación, cuando hay distractores tecnológicos, ¿cómo ve ese problema?

R: claro, el desinterés por la educación se basa en que ellos han perdido muchos años, y esta problemática se enfrenta a través de la sociedad, ya que esta el día de mañana les va a pedir desarrollarse, que no pueden quedar ellos allí estancados.

E: Profesor, otra de las problemáticas que me señalaban aquí es sobre las dificultades de aprendizaje que pueden tener sus alumnos, eso en particular ¿cómo lo ha afrontado?

R: comúnmente acá la percepción de enviar a un alumno al psicólogo a que se haga unos test es reacio que lo hagan los alumnos, porque ellos no piensan en lo importante que es lo importante de hacerse un estudio, entonces a ellos no les cabe la idea de ir a un psicólogo porque consideran que eso es para tontos.

E: Profesor y lo que tiene que ver con conducta, ya sea abusos contra la figura docente, las adicciones, las agresiones verbales hacia el docente, las conductas delictuales y en los casos más graves el porte de armas, ¿cómo usted ha podido afrontar esa problemática?

R: uno siente como cierta frustración, cómo que nada contra la corriente pero en parte de forma muy personal yo trato de acercarme de forma amistosa al joven, trato de ser más amigo que profesor de él, porque ellos rechazan socialmente todo lo que sea un

signo de autoridad, lo que el alumno necesita es comunicación, que alguien se preocupe de él.

E: Profe y lo que tiene que ver con el alumno con la desvinculación de la clase y del colegio, en lo que puede repercutir las excesivas inasistencias o en los casos peores con la deserción escolar, ¿cómo usted ha afrontado eso?

R: mira comúnmente uno recurre acá al departamento de asistente social para que ellos se preocupen de contactar o en efecto también lo hace el profesor, yo muchas veces me he gastado minutos de mi celular llamando a los alumnos para que vengan o citarles el apoderado porque en ocasiones son alumnos de quince años, yo siempre les digo a los chiquillos que a mí no me gusta dejar a nadie repitiendo, que el alumno que queda repitiendo es porque él quiso quedar repitiendo, por ejemplo yo en vez de ponerle un dos prefiero dejarles la nota en blanco, porque con toda la problemática que ellos tienen ponerle un dos es hundirlo más y eso no tienen coherencia con lo que yo hablo.

E: Pasando a un tema que lo compete más con su labor como docente, es sobre las frustraciones del docente, ya sea por la percepción del poco apoyo que ustedes pueden tener hacia el alumno, porque de repente encuentran que tienen pocas herramientas para afrontar ciertas situaciones y la pérdida de la autoridad docente.

R: por el mercantilismo de la educación se ha ido perdiendo digamos la figura de autoridad simbólica del profesor, lo que el profesor significa para el alumno se ha ido perdiendo, primero porque antiguamente el profesor se dedicaba, era respaldado socialmente el profesor dentro de la sala de clases, pero ahora no le puedes decir nada al alumno, porque o si no el alumno va a la corporación y la corporación te pide explicaciones del porqué.

E: y en vistas de eso ¿cómo lo ha podido afrontar?

R: felizmente esa problemática no la he tenido yo, porque mis chiquillos siempre me saludan de un beso en la cara, trato de ser más paternalista con ellos, trato de orientarlos, si tengo quince alumnos aquellos que pasan les digo chiquillos nos vemos el próximo año, trato de motivarlos.

OBSERVACIÓN Y NOTA DE CAMPO N°1

| | | | |
|-----------------|------------|------------------|---|
| Observación N°: | 1 | Hora de inicio: | 16:02 horas. |
| Fecha | 14.04.2014 | Hora de termino: | 17:45 horas. |
| Lugar: | CEIA. | Terminología: | > Notas de campo y situaciones. - Observaciones. |

| Observación/Notas de campo |
|--|
| <p>*Primer día en el CEIA.</p> <p>16:02</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Luego de un viaje en auto hacia el lugar, llegue al establecimiento (CEIA) junto a Cristian G., quien me presentara al Director del CEIA. ➤ Al bajarme del auto en el que viajaba: <ul style="list-style-type: none"> - Junto al auto, se observa desde el exterior del establecimiento 4 jóvenes hablando (2 al interior del establecimiento, en una ventana del segundo piso; 2 al exterior del establecimiento, en la vereda). A pesar de que no se entiende mucho acerca de lo que hablan, se logra escuchar que estos lo hacen con garabatos reiterados. <p>16.05</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Haciendo entrada al establecimiento, Cristian saluda a algunos funcionarios del lugar mientras caminábamos a las oficinas administrativas del lugar, hasta llegar a las oficinas del Director, en esta se observa: <ul style="list-style-type: none"> - El Director llenando el libro de clases de un curso, específicamente cuadrando la asistencia del día. <p>16:00</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Luego que el Director termina de cuadrar la asistencia, Cristian me lo presenta y le dice que seré un ayudante en la asesoría que el PIIE le está brindando al CEIA. Entre saludos, el Director, nos indica a Cristian y a mí que pasáramos a la oficina de él. Al llegar, me doy cuenta que es una oficina pequeña de aproximadamente 3x3 metros. Una vez adentro, el Director nos señala que <i>“está un poco desordenado porque nos estamos cambiando”</i>, haciendo alusión a que se estaba cambiando de oficina, dado que el CEIA ocupa las dependencia de un colegio “x”, el cual les facilita parte de sus dependencias para llevar a cabo las labores administrativas y pedagógicas del CEIA. <p>A penas nos sentamos, Cristian le señala al Director que me diga un par de tareas que me encomendaran: principalmente hacerme cargo de un referéndum, donde se le preguntara a alumnos, profesores y directivos, si es</p> |

que estos desean abandonar las instalaciones actuales del colegio para trasladarse a unas nuevas dependencias que la Municipalidad está ofreciendo. Entre la conversación, se agenda y planea como llevarla a cabo en los días venideros (conversación de aproximadamente 45 minutos).

17:30

➤ Una vez terminada la reunión, principalmente de presentación y de agendamiento de mi primera tarea en el establecimiento, saliendo de las oficinas administrativas aprovecho de observar panorámicamente las instalaciones desde mi lugar (afuera de las oficinas). En dicho lugar observo las instalaciones que logro percibir:

- El sector cercano a las oficinas administrativas (al cual otorgare el nombre de sector N°1) es de las siguientes características: un edificio rectangular de color naranja, en cuyo centro se ubica una cancha de baby fútbol/basquetbol. En el 1er piso del sector N°1 se avistan mosaicos con siluetas femeninas en forma de cuadros y papelografos con leyendas (que no se alcanzan a entender) en las paredes; mientras que en el 2do piso del mismo lugar, se encuentran cartulinas con dibujos pegadas a las paredes.

17:45

➤ Dado que mi ida al establecimiento en esta ocasión tenía como propósito presentarme ante el Director y planear el referéndum estudiantil, con Cristian hacemos abandono del lugar, despidiéndonos del Director y de los funcionarios que vemos al pasar. En esta ocasión no logre observar más, ya que llegamos en un horario donde los alumnos aun no empezaban sus clases.

FIN DE LA OBSERVACIÓN

OBSERVACIÓN Y NOTA DE CAMPO N°2

| | | | |
|-----------------|------------|------------------|---|
| Observación N°: | 2 | Hora de inicio: | 19:17 horas. |
| Fecha | 16.04.2014 | Hora de termino: | 21:30 horas. |
| Lugar: | CEIA. | Terminología: | → Notas de campo y situaciones. – Observaciones. |

| Observación/Notas de campo |
|--|
| <p>19:05</p> <p>➤ Una vez saliendo de la estación de metro más cercana al establecimiento, me dirijo a éste sin antes visualizar el entorno del CEIA. En el trayecto al establecimiento me percató que existe un comercio establecido muy heterogéneo, que va desde: peluquerías, supermercados, locales de abarrotes, ferreterías, restaurantes y comida rápida, quioscos, almacenes, centros de llamado, farmacias, gimnasios, mecánicas, carnicerías, botillerías, entre muchos más; dado que es una avenida muy concurrida.</p> <p>De tarde y noche, dicha avenida se convierte en un paseo de locales nocturnos de entretención, ya sea de bares, pubs, botillerías, discoteques, night clubs, cafés con piernas, moteles, restaurantes, etc. Particularidad tal que llama la atención, debido que en el mismo lugar donde se ubica el CEIA en cuestión, también funciona de un Complejo Educacional para estudiantes de educación básica y media.</p> <p>19:20</p> <p>➤ Hago llegada al establecimiento, producto de que necesito ir a buscar unos archivos digitales que me manda a buscar Cristian: principalmente datos de los alumnos, asistencia, etc.; mientras que a eso de las 21:00 horas., debo ir a reconocer junto a los profesores y director del CEIA, las instalaciones que ofrece el Municipio de Lo Prado para el CEIA.</p> <p>Haciendo ingreso a las oficinas administrativas del establecimiento, me recibe la Secretaria del CEIA a quien era primera vez que conocía. Me señalo a que me sentara a su lado, a lo cual accedí con una sonrisa y dándole las gracias. Al instante de sentarme, me señala que tiene toda la información lista, lo que para mi asombro fue un tanto relajador, ya que no sabía dónde buscar dicha información. Entre tanto, le paso mi <i>pendriver</i> para que haga copia de los archivos en una carpeta. Una vez terminada la operación, me dio su número telefónico y su e-mail en caso de que yo necesitara otra cosa.</p> <p>Al echar un vistazo de la información que me paso la Secretaria, bajada de la página SIGE (Sistema Información General de Estudiantes – del MINEDUC) y que ellos manejaban, me llama la atención lo ordenado y actualizado de la información de cada estudiante.</p> |

A la vez que veía la información y conversaba con la Secretaria, me doy cuenta que el CEIA ocupa las dependencias del Colegio Pedro Prado, donde dicho colegio les facilita parte de sus dependencias para llevar a cabo las labores administrativas y pedagógicas del CEIA. Dicho de otro modo, las dependencias del lugar de día funcionan como un colegio tradicional de niños y jóvenes; mientras que en la tarde/noche las instalaciones son facilitadas para que lleve a cabo sus funciones el CEIA. No obstante, el CEIA no es parte del Colegio Pedro Prado, ni mucho menos este último realiza una tercera jornada (TJ), sino que simplemente se le facilitan las instalaciones al CEIA.

19:50

➤ Una vez terminada la recolección de información que me había pedido Cristian G., para el trabajo paralelo que llevo a cabo en mi trabajo de practica en el Programa Interdisciplinario de investigaciones en Educación (PIIE), me despido de la Secretaria para que siga trabajando en lo suyo y me voy hacia unas bancas situadas a la entrada del establecimiento, una suerte de espacio de espera.

20:20

➤ Mientras hago tiempo para juntarme con el Director, Suenan un timbre del colegio, con ello observo:

- Empiezan a hacer abandono de las instalaciones del colegio, sujetos vestidos de civil (infiriendo que son estudiantes del CEIA) de diferentes edades, pero mayormente jóvenes.
- Hay sujetos que salen del establecimiento solos, algunos acompañados o en grupo conversando, escuchando música desde el celular con altoparlante y con unos parlantes en la mano, no obstante llama la atención que la mayoría de estos sujetos, en su mayoría sale comiendo un pan.
- Mientras salen los estudiantes del establecimiento, algunos de estos me quedan mirando.

20:16

➤ Mientras espero en las bancas situadas en la entrada del establecimiento, llega el Director y me señala que fuéramos a su auto, esto con el fin de ir a revisar junto con los profesores del CEIA unas instalaciones que el Municipio de Lo Prado estaba ofreciendo para que el CEIA se cambiara a este si gusta. El propósito de la visita a estas instalaciones principalmente es sacar algunas fotos y ver junto a los profesores el estado del lugar, ya que en las próximas semanas se llevaría a cabo una consulta a la comunidad escolar (estudiantes, profesores y directivos) para establecer si es que la comunidad misma deseaba cambiarse de ubicación.

Mientras camino con el Director, este me presenta a una profesora (cuyo nombre no recuerdo) de Historia y Geografía, quien también ira al lugar destino con

nosotros. El Director le señala mi nombre y que yo estaré ayudando a Cristian en lo que respecta al proyecto que el PIIE está desarrollando en el CEIA.

Una vez arriba del auto me pregunta cuál será mi labor en el colegio. En eso, le respondo que me acabo de unir al equipo que lleva a cabo el proyecto en el colegio y que mi función será a grandes rasgos ayudar en lo que más pueda en el proyecto, ya que mi profesión es la sociología. Con ello, la profesora me da la bienvenida al establecimiento y me señala que las instalaciones que iremos a ver son “muy feas y ordinarias y que parecían las ruinas de un campo de concentración”.

20:30

➤ Llegando al lugar, me bajo del auto del Director y veo bajarse de otros autos a los demás profesores del CEIA. Fue mi primer encuentro con los profesores del CEIA. Una entrada no muy buena, ya que sólo fueron algunos los profesores que se acercaron a saludarme. En este primer momento se observa.

- A las afueras del portón de entrada hacia las instalaciones que se visitaban, se agrupaban 13 profesores, de los cuales 10 eran hombres y 3 eran mujeres.
- Mientras esperaban que abrieran el lugar, algunos profesores hombres se agrupaban a conversar, a contar experiencias y reían con frecuencia.

➤ Mientras escuchaba en un grupo de los profesores, lo que estos conversaban, una profesora (de Historia y Geografía) me comenta que *“antes trabajaba en el colegio que antes había en dichas instalaciones y que por los alrededores de este había mucha delincuencia y micro tráfico de drogas”*.

➤ Entre conversaciones acerca del lugar con algunos profesores, llega el guardia del lugar a quien habían llamado por teléfono para abrir el portón y que nos enseñara las instalaciones. Al entrar a las instalaciones se observa:

- Algunos de los profesores se reían y murmuraban que el lugar era demasiado tenebroso, que estaba demasiado abandonado y que no presentaba las condiciones mínimas de infra-estructura para hacerlo un colegio.
- Los profesores caminan en grupo las distintas instalaciones. Revisan y registran lo que hay dentro de las salas y los distintos espacios.
- Algunos revisan algunos espacios, exclamando “¡mira! aquí tendría mi oficina”, para lo cual otro profesor le responde “aquí todos tendríamos oficinas po”.
- Algunos comentan bastante molestos “lo que ofrece el Municipio es una burla”, haciendo alusión a que anteriormente dichas instalaciones eran ocupadas por un consultorio de la comuna.

- Llegando a una sala grande, el Director me pide que le saque una foto a todos los profesores, como registro de que estos habían visitado el lugar propuesto por la Municipalidad.
- Una vez terminada la visita al lugar, nos dirigimos a los autos para volver al CEIA. Una vez llegado al colegio, el Director me da las gracias por acompañarlos y me señala que estemos en contacto para planificar la consulta a la comunidad escolar. Con ello, me despido de él y de los profesores que habían en el lugar y hago abandono del colegio.

21:30

FIN DE LA OBSERVACIÓN

OBSERVACIÓN Y NOTA DE CAMPO N°3

| | | | |
|-----------------|-------------------------------|------------------|--|
| Observación N°: | 3 | Hora de inicio: | 17:09 |
| Fecha | 24.04.2014 | Hora de termino: | 18:50 |
| Lugar: | CEIA. -Sala de profesores. | Terminología: | > Notas de campo - y situaciones. Observaciones. |

| Observación/Notas de campo |
|---|
| <p>17:10</p> <p>*En este día, teníamos agendado con Cristian y el Director una reunión con los profesores, para planificar una consulta estudiantil.</p> <p>➤ Haciendo entrada al lugar, procedo a sentarme en unas de las bancas a la entrada del establecimiento para esperar que llegue Cristian, ya que yo había llegado anticipadamente al lugar. En dicho lugar se observa:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Sentado en unas bancas hay 5 sujetos vestidos de civil hablando. 4 de los 5 sujetos sentados en la banca conversan hablando en coa y con garabatos. - De los 5 sujetos que están sentados en la banca: 4 visten con ropa deportiva y sólo 1 viste con camisa a cuadros, pantalones de tela y zapatos. <p>17:15</p> <ul style="list-style-type: none"> - El sujeto de camisa a cuadros, se acerca al inspector y se presenta, señalándole que es un psicólogo de la red SENAME, para lo cual se saludan. Terminado el saludo, el psicólogo le señala al inspector que traía personalmente a uno de los jóvenes que andaba con él, ya que su apoderado por “x” motivos no había podido venir. El psicólogo le preguntaba si es que existía matrícula para el joven en dicho establecimiento, para lo cual el inspector le señala que pase a su oficina. <p>17:15</p> <p>➤ Quedo sólo en el lugar de espera, mientras sale y entra gente del establecimiento.</p> <p>17:25</p> <ul style="list-style-type: none"> - Sale de la oficina –junto al inspector– el Psicólogo del SENAME y el joven a quien le buscaba matricula en el CEIA. Con ello, el Psicólogo le da las gracias (con una sonrisa) al Inspector y procede a hacer abandono del establecimiento junto a los demás jóvenes que lo esperaban a fuera de este. - En el lugar de espera, se divisa a un funcionario del establecimiento que abre las puertas para salir del colegio, algunos lo saludan y otros se despiden. Se desconoce su función por el momento. <p>17:30</p> |

- Pasa por el lugar de espera el Inspector con 3 jóvenes a los cuales señala: “les llamare el apoderado”, para lo cual los jóvenes le responden: “¡ahh pero pa que po!”. Entran a la oficina del Inspector.

➤ Una vez más, me quedo sólo en el área de espera.

17:40

➤ Esperando en el lugar, de repente llega Cristian y me dice que lo espere mientras hace e imprime un par de cosas.

17:40

➤ Llega nuevamente Cristian y me señala que vallamos a la sala de profesores, ya que en ese lugar nos reuniremos con el Director y algunos profesores. Una vez dentro de la sala de profesores observo:

- Hay una gran mesa en medio de la sala. En un extremo de la mesa hay artículos y cosas (té, pan, café, queque, azúcar, platos, tazas, servilletas, etc.) para acompañar la reunión que se llevara a cabo.
- En el lugar de reunión (sala de profesores), aparte de la presencia de Cristian y yo, hay 4 personas más: el Director, el Inspector, la profesora de Historia y Geografía y la jefa de UTP.

17:45

➤ En la reunión se hablaron principalmente cuestiones referentes a la planificación de la consulta escolar y el proyecto de asesoría que lleva a cabo Cristian y yo a través del PIIE.

Además, una de la cosas que me llaman la atención cuando planificábamos junto a los profesores y directivos la consulta escolar, es que:

- Una de las profesoras señala que “ojala no se forme mucho desorden” y consigo señala que “los profesores con los más jóvenes poco control tienen en instancias multitudinarias”.
- En la reunión se señalan que en el CEIA hay “una pareja de alumnos que por sus condiciones deberían estar en una escuela especial”, los cuales están en dicho establecimiento porque son mayores de edad y el sistema especial no los atiende. Algunos profesores se ríen y señalan que son bien participativos en las actividades que se llevan a cabo en el colegio. A pesar de todo, señalan que a veces es un problema evaluarlos de forma diferenciada al resto de sus compañeros. En dicho contexto, todos los profesores de la reunión concuerdan que para casos como estos, deberían existir especialistas que apoyen dicha tarea.

*Los detalles específicos de la reunión tienen el carácter de reservados.

18:49

- Golpean la puerta de la sala de profesores. Entra una estudiante y le habla a la profesora de Historia, pidiéndole unos libros.

18:50

- Se da término a la reunión. Nos despedimos Cristian y yo de los profesores y agradecemos el tiempo y la hospitalidad. Con Cristian nos retiramos del establecimiento.

FIN DE LA OBSERVACIÓN

OBSERVACIÓN Y NOTA DE CAMPO N°4

| | | | |
|-----------------|-------------------------------|------------------|---|
| Observación N°: | 4 | Hora de inicio: | 20:40 horas. |
| Fecha | 14.05.2014 | Hora de termino: | 22:10 horas. |
| Lugar: | CEIA. -Sala de profesores. | Terminología: | > Notas de campo y situaciones. - Observaciones. |

| Observación/Notas de campo |
|--|
| <p>*Presentación de resultados de la consulta escolar.</p> <p>20:40</p> <p>➤ Hago llegada al CEIA. Una vez dentro trato de ubicar al Director, pero me señalan que no saben dónde anda. Me puse a esperar en las bancas ubicadas en la entrada del establecimiento.</p> <p>20:43</p> <p>➤ Veo al Director hablando por celular al medio del patio (sector N°1), para lo cual me acerco a él para indicarle si haríamos lectura de los resultados correspondiente a la consulta escolar (desarrollada el 28.04.14). Hablando con el Director, justo llega la jefa de UTP, para lo cual el Director le señala que me llevara a la sala de profesores para instalar mis cosas (data show, notebook; para preparar la presentación).</p> <p>20:45</p> <p>➤ Una vez en la sala de profesores, sostuvimos con la Jefa de UTP una conversación sobre experiencias personales (ajenas a los cometidos de la investigación), esto nos llevó a generar un poco de confianza. Entre conversación, llegan algunos profesores a la sala de reunión, ordenando la meza y trayendo consigo cosas para comer y beber. En esos momentos se observa:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Profesores arreglando la mesa, poniendo agua, café, té, bebidas y una torta (ya que aparte de dar lectura a los resultados de la consulta escolar, también se celebrara el día de la mamá, por lo que me señala la Jefa de UTP. - Conversan los profesores entre ellos y se ríen frecuentemente de las bromas que se hacen. <p>21:10</p> <p>➤ Terminamos de conversar con la Jefa de UTP, ya que debía ir a buscar algo a alguna parte. Me quede sólo en la sala por un momento, así que decido observar este escenario de cotidiana labor académica, para lo cual hago un dibujo que representa como están ubicada las cosas en esta:</p> |

- Empieza la reunión. En ese momento observo:
 - Hay 16 sujetos reunidos para dicha ocasión: 15 profesores y el Director.

21:20

- En dicha reunión, se dio lectura general a los resultados de la consulta escolar. En esta se señala que la gran mayoría de la comunidad escolar (95%) no está dispuesta cambiarse del establecimiento, presentando como argumentos que: el lugar propuesto por la municipalidad tiene problemas de locomoción, seguridad, lejanía, seguridad, delincuencia y no presenta la infraestructura adecuada para un colegio. Con ello se observa:
 - Dichos resultados pusieron contento a todos los profesores reunidos, ya que estos no tenían mucho ánimo de cambiarse de lugar. Se murmuraba en la sala de profesores que el “otro” lugar era indigno. Con ello, se señala que dichos resultados se darán a conocer al resto de la comunidad escolar del CEIA,

*Los otros detalles de la reunión tienen el carácter de reservados.

22:10

- Si bien los profesores una vez leídos los resultados y respondida las preguntas me señalan que me quede a compartir con estos, les señalo que vivo muy lejos del lugar y que debo irme para alcanzar el metro. Me despido de todos, me dan las gracias por todo y yo también a ellos. Me retiro del CEIA.

FIN DE LA OBSERVACIÓN

OBSERVACIÓN Y NOTA DE CAMPO N°5

| | | | |
|--------------------|---------------------------|------------------|---------------------|
| Observación N°: | 5 | Hora de inicio: | 18:45 |
| Fecha: | 29.09.2014 | Hora de termino: | 20:20 |
| Lugar: | CEIA. -Aula de clases. | Curso: | Primer Nivel Medio. |
| Alumnos iniciales: | 9 Mujeres | Clase: | Inserción Laboral |
| Alumnos finales: | 12 Mujeres. 4 Hombres. | Terminología | > Situaciones. |
| | | | - Descripción. |

| Observación |
|---|
| <p>18:45</p> <p>➤ Esperando en la sala de computación a la profesora Bernardita, para hacer una sesión de observaciones al “2 Medio A”, llega un apoderado pidiendo hablar con la profesora, para que le dé un reporte de la situación de su alumno.</p> <p>En esta situación, se logra escuchar que la profesora pone énfasis a que el alumno ha faltado en innumerables ocasiones y que se ha retirado frecuentemente de las clases. Además, de las “calificaciones preocupantes” que tiene en algunas asignaturas, como por ejemplo “ciencias”.</p> <p>19:00</p> <p>➤ Se va el apoderado que conversaba con la profesora.</p> <p>19:01</p> <p>➤ La profesora se levanta de su puesto y me señala que se ira a fumar un cigarro y luego volverá a buscarme para ir a la clase programada.</p> <p>19:10</p> <p>➤ La profesora vuelve a buscarme a la sala de computación y caminamos hacia el aula. En el camino a la sala me señala que a la clase que vamos en camino es de la asignatura “inserción laboral”. En esta hacen proyectos de micro-empresa, para que en el caso de que los alumnos no encuentren trabajo una vez finalizada su enseñanza media, logren hacer un negocio propio.</p> <p>19:14</p> <p>➤ Una vez que llegue junto a la profesora a la sala, tomo posición en un puesto al final de esta. En esta se observa:</p> <ul style="list-style-type: none"> - La sala tiene una capacidad máxima de 38 puestos para los alumnos, distribuidos en 3 filas con mesas pareadas. - Las paredes y el inmobiliario de la sala de clases, se encuentran rayado en su totalidad, con mensajes amorosos, leyendas y grafitis. - Al inicio de la clase sólo hay 9 alumnas mujeres, distribuidas en grupos en diferentes lugares de la sala. |

- Sentadas en su puesto, las alumnas que están en la sala hablan sobre la actividad que se encuentran realizando para la clase.
- En la fila del medio y frente a la mesa de la profesora, se ubican 4 alumnas jóvenes, mayores que el resto de las alumnas en la sala.

19:20

- Llegan 2 alumnos atrasados a la clase, le consultan algo a la profesora y seguidamente se sientan en su puesto.

19:26

- Llega 1 alumnas atrasadas a la clase, se sienta al lado de una alumna que se encontraba sola.
- Llegan 2 alumnos atrasados a la clase y se sientan.
- Llega 1 alumna atrasada a la clase, se sienta al lado de otra joven, que se encontraba sola en la sala.

➤ La clase empezó a las 19:14 horas, no obstante, los alumnos atrasados dejaron de llegar a las 19:26.

19:28

- -Mientras la profesora revisa unas hojas y habla con las alumnas próximas a su puesto, el resto de los alumnos conversan en la sala mientras se desarrolla la actividad propuesta.
- Algunos alumnos conversan sobre la actividad en ejecución, mientras que otros hablan cosas ajenas a la actividad (vida cotidiana).
- 2 alumnos salen de la sala sin previo aviso.

19:35

- Regresan 2 alumnos a la sala y llegan con una joven. Estos traen implementos y alimentos (completos), acomodándolos en la sala de clase, al lado de una máquina para hacer café.

19:37

- La profesora camina por los puestos de los alumnos, orientándolos en la actividad que se desarrolla, mientras todos hablan en la sala.
- 1 alumna sale de la sala sin avisar. Pasado unos minutos, la alumna vuelve a la sala y se sienta en su puesto.
- Salen 2 alumnos y 1 alumna de la sala sin previo aviso.
- La profesora mientras salen y entran los alumnos, no hace ningún comentario.

19:45

- La profesora sigue visitando cada puesto, mientras todos los estudiantes hablan a la vez.
- Las alumnas sentadas al medio de la sala, venden productos comestibles (ejemplo: papas fritas, golosinas, chicles, entre otros), al resto de sus

compañeros de clase. Compañeros que también venden otro tipo de productos (queques, completos y café).

19:53

- Las alumnas sentadas al final de la sala, sólo conversan entre ellas. En dicha acción, se logra escuchar que hablan cosas ajenas a la clase, diciendo un par de garabatos mientras hablan.

19:55

- Entra una alumna que anteriormente había salido de la sala. Fue directamente a su puesto a buscar una bolsa y nuevamente sale de la sala.
- Las alumnas sentadas al final de la sala, dicen entre ellas “*vámonos*”, recogiendo sus cosas y caminando hacia la puerta. La profesora se para y les dice que a las 20:20 horas terminan las clases y que pueden irse sólo a esa hora. Las alumnas regresan a sus puestos y siguen conversando entre ellas.

19:59

- Llegan nuevamente 2 alumnos y 1 alumna que habían salido anteriormente. Estos, se ponen a vender completos a algunos de sus compañeros que están en la sala. Alguno de los alumnos se paran y directamente van al puesto de quienes están vendiendo completos, mientras que otros los reciben en su puesto.

20:14

- Las alumnas del final de la sala, toman sus cosas, se paran y se dirigen donde la profesora. Esta les señala que ahora si se pueden ir.
- Parte de los alumnos en la sala, empiezan a arreglar sus cosas y abandonan la sala, mientras algunos se quedan terminando la actividad que les dio la profesora.
- A los alumnos que quedan en la sala, la profesora se les acerca y les empieza a ayudar y corregir lo avanzado.

20:20

- Suena el timbre. El resto de los alumnos que quedaba en sala, arregla sus cosas y se van de la sala.

FIN DE LA OBSERVACIÓN

DISTRIBUCIÓN DE LA CLASE (OBSERVACIÓN Y NOTA DE CAMPO N°5)

| Simbología | | | |
|------------|------------------------|---|-------------------------|
| F | Estudiante “femenino”. | M | Estudiante “masculino”. |
| | Pupitres. | | Mesa del profesor/a. |
| | Puerta. | | Pizarrón. |

Alumnos al iniciar la clase:

| Alimentos | | Pizarra | | | | |
|-----------|------------|-----------|---|--|--|-----|
| | | | | | | |
| | | | | | | |
| | | Profesora | | | | |
| | | F | F | | | |
| F | F | | | | | F |
| | | F | F | | | |
| | | | | | | |
| | | | | | | |
| | | | | | | |
| | | | | | | |
| | | | | | | |
| | | | | | | |
| | | | | | | |
| | Observador | | | | | F F |
| | | | | | | |
| | | | | | | |
| | | | | | | |

Alumnos al finalizar la clase:

| Alimentos | | Pizarra | | | | |
|-----------|------------|-----------|---|--|--|-----|
| | | F | | | | |
| M | M | | | | | |
| | | | | | | |
| | | Profesora | | | | |
| | | F | F | | | |
| F | F | | | | | F F |
| | | F | F | | | |
| | | | | | | |
| | | | | | | |
| | | | | | | |
| | | | | | | |
| | | | | | | |
| | | | | | | |
| | | | | | | |
| | | | | | | |
| | Observador | | | | | F F |
| | | | | | | |
| | | | | | | |
| | | | | | | |

OBSERVACIÓN Y NOTA DE CAMPO N°6

| | | | |
|--------------------|---------------------------|------------------|----------------------|
| Observación N°: | 6 | Hora de inicio: | 19:10 |
| Fecha: | 30.09.2014 | Hora de termino: | 20:22 |
| Lugar: | CEIA. -Aula de clases, | Curso: | Segundo Nivel Medio. |
| Alumnos iniciales: | 7 Mujeres. | Clase: | Educación Cívica. |
| Alumnos finales: | 9 Mujeres. 7 Hombres. | Terminología | > Situaciones. |
| | | | - Descripción. |

| Observación |
|--|
| <p>19:10</p> <p>➤ Llegue a la sala que me indico la profesora para empezar la observación. En esta se observa:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Al entrar a la sala, se encontraban 7 alumnas mujeres en la sala. - La profesora, se sienta, saca los libros de clases, un par de cuadernos y se pone a revisar un cuaderno que tiene en su mesa. - La sala de clases, en paredes e inmobiliario, se encuentra rayado por todos lados. No obstante, resalta en una viga de la sala la leyenda: “chupa el pico”, “que pasa”, entre otros mensajes amorosos, entre otros rayados como “GB”. <p>19:15:</p> <ul style="list-style-type: none"> - La profesora empieza la clase, y realiza indicaciones de lo que se va a hacer durante esta. - Suena el teléfono de una alumna. - La profesora dice: “esperemos que lleguen las tortuguitas”. <p>19:17</p> <ul style="list-style-type: none"> - Llegan 4 alumnos después de empezar la clase, estos se sientan. - La profesora dice: “bajen el volumen de la música”, “paren con la cuestión de la música”, “lo voy a decir sólo una vez”. - La profesora empieza a dar indicaciones de la actividad, les señala a los alumnos que saquen sus cuadernos y libros, porque va a comenzar la clase. <p>19:19</p> <ul style="list-style-type: none"> - Suena un celular en la clase. La profesora no se sorprende. - Llegan 4 alumnos atrasados y 1 alumna tarde a la sala, luego de que esta ya haya empezado. Estos entran y se sientan en distintos puestos. <p>19:20</p> <ul style="list-style-type: none"> - La profesora regaña a unos alumnos, les dice: “no sean cabros chicos, no sean dependientes... para algunas cosas son independientes y para otras no”. - La profesora les indica nuevamente que saquen sus cuadernos y guías. - Llega 1 alumno atrasado a la clase y se sienta. |

- Si bien la clase empezó a las 19:10, el último alumno atrasado a la clase llegó a las 19:20 horas.

19:22

- Un alumno dice: “¿nos vamos?”; a lo que la profesora responde: “¿se quiere ir?”. El alumno se queda callado.
- La profesora le dice a un alumno que le dicte lo que tenían escrito.
- La profesora le dice a un alumno: “(nombre del alumno) cámbiate de puesto”. El alumno le responde: “pero si yo no he hablado”. La profesora le dice: “sólo por esa clase, cámbiese de puesto”.

19:25

- La profesora pregunta: “¿quién quiere leer?”. Ningún alumno le responde a la profesora, por lo que ella se pone a leer un texto escolar sobre participación ciudadana.

19:30

- La profesora repasa la materia que habían visto en la clase anterior –según lo que menciona–. Mientras lee un texto escolar, les hace pregunta a los alumnos, los cuales no responden. La profesora se enoja y les dice: “ya po chiquillos, si esto es lo que vimos en la clase pasada”.
- La profesora sigue leyendo un texto de clases, haciéndole pregunta a los alumnos mientras lee. Los alumnos le responden en tono de burla.

19:34

- Una alumna se tiende a parar de su puesto. La profesora le llama la atención a una alumna, y le dice: “si te paras...”. La alumna le dice “no... si...”, dándose vuelta y mirando su cuaderno.

19:37

- Suena un celular de un alumno, mientras la profesora sigue leyendo y repasando materia.
- La profesora habla sobre los impuestos, señala: “todos tenemos que pagarlos”; mientras una alumna dice: “¿pa qué? ¿Pa los políticos?”. La profesora le responde: “No ironicemos...”, siguiendo la lectura.

19:42

- La profesora le dice a los alumnos: “para ejercer cualquier cargo público, tienen que tener cuarto medio”, a lo que un alumno le responde: “¿y cómo la alcaldesa de Viña?”. La profesora le dice que le repita la pregunta, a lo que él alumno le repite su pregunta.
- La profesora les dice: “ustedes teniendo cuarto medio, van a poder sentirse preparados para hacer muchas cosas y tener cargos públicos, incluso ser presidente”.

- Los alumnos le empiezan a dar ejemplo sobre gente exitosa que no tiene cuarto medio, entre ellos algunos futbolistas, a lo que el resto de los alumnos se ríen.
- La profesora dice: “ustedes teniendo estudios, van a poder acceder a múltiples trabajos y se van a sentir preparados para cualquier cosa...”.

19:50

- La profesora habla sobre la inclusión de la mujer en la política. Hablando sobre este tema señala: “recién en el año xx la mujer se incluyó en la política”, a lo que exclama: ¡que injusto!
- Un alumno dice: “eso está bien *po*”.
- Los alumnos y la profesora empiezan a discutir en tono de risa sobre la función de la mujer.
- Un alumno dice: “hay funciones que la mujer no puede hacer igual que un hombre”, diciendo a su vez: “son más débiles en algunas cosas”.
- Los alumnos empiezan a discutir sobre el tema.

19:55

- Suena un juguete en la sala 2 veces.
- La profesora sigue leyendo el libro escolar, hablando y preguntándole a su vez, cosas a los alumnos.

19:57

- La profesora regaña a un alumno, diciendo: “ya *po*(nombre del alumno), guarde el celular, última vez que se lo digo”. El alumno guarda su celular.
- La profesora sigue leyendo el texto de clases.
- La profesora empieza a hacerle preguntas a los estudiantes con respecto a una tarea que tenían pendiente.

20:01

- La profesora le dice un alumno: “¿qué es la política?”. El alumno se queda callado y no responde a la pregunta de la profesora.
- La profesora sigue preguntándole a otro alumno.
- La profesora le dice a un alumno “(nombre del alumno), ¿ahora puede pensar?”, a lo que el alumno responde: “el próximo año”.

20:05

- Un alumno exclama: “yo no sé ni de lo que están hablando *güeonjajaja*”.
- La profesora, viendo que ninguno de los alumnos tienen una aproximación al término que les pedía, sigue haciendo su clase, dando pistas del término consultado y preguntando nuevamente a los estudiantes.

20:09

- La profesora dice: ¿Qué es un político señoritas?, ¡ustedes que no aportan nada pero que hablan todo el rato!”. Las alumnas consultadas no le responden a la profesora, bajando la cabeza.
- La profesora sigue haciendo la clase, haciendo callar a algunos alumnos.

- La profesora intenta hacer participar a los alumnos a la clase mediante preguntas, pero son sólo alguno los alumnos que le responden, mientras la mayoría se queda callados y se ríen.

20:15

- La profesora le hace una pregunta a un alumno. El alumno se queda callado. Todos los estudiantes miran al joven en cuestión, a lo que este dice: “¿por qué todos me miran?”, quedándose callado y no respondiendo a la profesora. La profesora le dice: “¡respóndame po!, yo te hago participar pero usted no participa, ¿cómo lo voy a incluir en la clase entonces?”. La profesora sigue preguntándole a otros alumnos.

20:20

- Suena el timbre, los alumnos empiezan a arreglar sus cosas, parándose de sus puestos y abandonando la sala de clases.
- La profesora les dice mientras se van: “¡a las cuatro y media es la prueba mañana!, ¡no se les vaya a olvidar! ¡cuatro y media!”.
- Mientras los alumnos se van de la sala, la profesora se gana en la puerta y se despide de los alumnos mientras salen.

20:22

- Finalizando la observación, la profesora me indica que ese curso –en el momento de la observación–, estaba compuesto de sólo jóvenes de entre 17 y 18 años.
- La profesora, indica al observador que en el último puesto de la sala había un alumno que “es bastante solitario y retraído”. Consigo, señala que “sufre serios problemas de inadaptación”, diciendo también que el chico es “un inadaptado social”. Con ello, hace alusión a que dicho alumno llevo hace poco al CEIA y que no se ha podido adaptar a sus compañeros.

FIN DE LA OBSERVACIÓN

DISTRIBUCIÓN DE LA CLASE (OBSERVACIÓN Y NOTA DE CAMPO N°6)

| Simbología | | | |
|------------|------------------------|---|-------------------------|
| F | Estudiante “femenino”. | M | Estudiante “masculino”. |
| | Pupitres. | | Mesa del profesor/a. |
| | Puerta. | | Pizarrón. |

Alumnos al iniciar la clase:

| | | | | | | | |
|---|---|-----------|---|--|--|------------|---|
| | | Pizarra | | | | | |
| | | | | | | F | F |
| | | Profesora | | | | | |
| | | F | | | | | |
| F | F | | | | | | |
| | | F | F | | | | |
| | | | | | | | |
| | | | | | | | |
| | | | | | | | |
| | | | | | | | |
| | | | | | | | |
| | | | | | | | |
| | | | | | | | |
| | | | | | | | |
| | | | | | | Observador | |
| | | | | | | | |

Alumnos al finalizar la clase:

| | | | | | | | |
|---|---|-----------|---|--|--|------------|---|
| | | Pizarra | | | | | |
| | | | | | | | |
| | | Profesora | | | | | |
| | | F | F | | | | |
| F | F | | | | | F | F |
| | | F | F | | | | |
| M | M | | | | | | |
| | | | | | | | |
| F | M | | | | | | M |
| | | M | | | | | |
| | | | | | | | |
| | | M | | | | | |
| | M | | | | | | |
| | | | | | | | |
| | | | | | | Observador | |
| | | | | | | | |

OBSERVACIÓN Y NOTA DE CAMPO N°7

| | | | |
|--------------------|---------------------------|------------------|-----------------------|
| Observación N°: | 7 | Hora de inicio: | 16:36. |
| Fecha: | 01.10.2014 | Hora de termino: | 19:00 |
| Lugar: | CEIA. -Aula de clases. | Curso: | Segundo Nivel Básico. |
| Alumnos iniciales: | 4 Mujeres. 2 Hombres. | Clase: | Estudios sociales. |
| Alumnos finales: | 4 Mujeres. 4 Hombres. | Terminología | > Situaciones. |
| | | | - Descripción. |

| Observación |
|--|
| <p>➤ Encuentro al profesor saliendo de una oficina, lo saludo y caminamos hacia la sala. Antes de entrar a la sala, le indico que mi idea es tratar de molestar lo menos posible en la clase, para pasar un tanto desapercibido y no causar ruido o extrañeza en la clase.</p> <p>16.36</p> <ul style="list-style-type: none"> - El profesor hace entrada a la sala con 6 alumnos que lo esperaban fuera de esta. - De inmediato llama la atención que en la sala existen diferentes poster pegados en las paredes de grupos musicales, cantantes y cantautores chilenos. - Paredes, inmobiliario, pizarra y vigas de la sala, se encuentran rayados con grafitis y leyendas. - Los alumnos se sientan inmediato en su puesto. - Llama la atención que el curso está compuesto por adolescentes, no obstante, hay 2 alumnos (de ambos sexos) adultos en la sala que a simple vista presentan algún tipo de discapacidad cognitiva o intelectual. <p>16:40</p> <ul style="list-style-type: none"> - El profesor comienza la clase, abriendo su bolso, sacando unas guías y textos escolares. - El profesor empieza a leer un texto escolar a sus alumnos sobre Historia de Chile. <p>16:45</p> <ul style="list-style-type: none"> - Llega 1 alumno a la sala, de inmediato el profesor le dice que se siente. - El profesor termina de leer un texto y una guía de trabajo, por lo que de inmediato los alumnos se ponen a trabajar en esta, quedando en silencio la clase. - Llega 1 alumno a la sala, de inmediato se sienta al final de esta. <p>16:49</p> |

- El profesor saca de su bolso una radio de mano y se la entrega a la alumna con limitaciones (indeterminadas), señalándole que ponga música clásica. La alumna se pone a buscar en las emisoras de radio, música que le había pedido el profesor, hasta que sintoniza una estación de radio.
- 1 alumna se para de su asiento y camina hacia el basurero a botar algo, para luego volver donde estaba sentada.
- 5 de los 8 alumnos se encuentran trabajando en la guía dada por el profesor. Los otros 3 alumnos hacen otras cosas, como por ejemplo: revisar unos cds, mirar hacia fuera de la sala y mirar a sus compañeros.

16:55

- Un alumno dice: “profe... hace cualquier calor”, a lo que el profesor responde: “¿Qué? ¿quiere una agüita con hielo?”. El alumno se ríe y luego se queda callado, siguiendo con la escritura de su actividad.
- Por momentos, la clase queda en silencio, escuchándose sólo la música de la radio y el profesor rayando el pizarrón con preguntas de un cuestionario.

17:00

- Un alumno le dice al profesor mientras escribe en la pizarra: “Profe... ¿puedo ir al baño?”, petición que el profesor no responde, siguiendo con sus actividades.
- El profesor se acerca al observador y dice: “así son mis alumnos, así son las clases regularmente... Hay algunos *choros*, pero eso... Lo único que se presenta acá es la irregularidad de algunos... tú ves po...”. El investigador le dice al profesor: “mejor al final de la clase comentamos algunas cosas profesor”, a lo que el profesor responde: “bueno...”, yéndose a su mesa.
- Un alumno vuelve a preguntar: “profe... ¿puedo ir al baño?”, el profesor en esta ocasión le dice: “valla...”.

17:04

- 1 alumna (con discapacidad) se para de su asiento, saca una botella de agua mineral y va hacia el puesto de otro alumno que también a simple vista presenta un tipo de discapacidad. La alumna abre la botella y le sirve bebida en un vaso. Una vez terminada esta acción, sin decir nada, la alumna se va hacia su puesto.
- El alumno salió de la sala diciendo que iba al baño, vuelve a la sala y se sienta en su puesto.

17:09

- A un alumno le suena el celular, por lo que le dice al profesor: “profe... ¿puedo contestar?”, a lo que el profesor responde: “por supuesto”. El alumno sale de la sala y vuelve de inmediato haciendo sonar la puerta. El profesor dice: “hace sonar un poquito más la puerta po...”. El alumno se ríe y se sienta en su puesto.

17:13

- El alumno varón que tiene algún tipo de discapacidad, se ríe constantemente sólo. Este escribe en su cuaderno riéndose. De pronto saca un reproductor de música de su mochila, riéndose, y sigue escribiendo.
- 4 de los 8 alumnos de la sala, tienen puestos audífonos mientras escriben en el cuestionario dado por el profesor.

17:16

- Un alumno le dice al profesor: “profe... ¿pueo ir al baño?”, petición a la cual el profesor accede. El alumno sale de la sala.
- El profesor sentado en su puesto, se encuentra escribiendo en unas hojas, mientras la clase está en silencio escribiendo.

17:22

- El alumno que había salido al baño regresa a la sala y se sienta en su puesto. Cuando este llega a su puesto se pone a conversar con el alumno que se encuentra próximo a él.
- El profesor se levanta de su puesto y le dice a un alumno: “(nombre del alumno) ¡trabaja! Vuelvo *al tiro*”.
- Cuando el profesor abandona la sala, un alumno dice: “oe (nombre del alumno), no voy a alcanzar a terminar esta *güea* hermano...”, a lo que otros compañeros responden y poniéndose a conversar con estos.

17:28

- Llega otro profesor a la sala y dice: “¿y el profesor?”, un alumno le contesta: “ahí viene”. El profesor que entro a la sala le dice al profesor que hace la clase: “profe... el (nombre del funcionario) me está pidiendo el libro”, el profesor de la clase responde “lléveselo no más”.
- Un alumno se para y le dice al profesor: “profe... pueo ir a comprar”, a lo que el profesor dice: “Si... pero avanza un poquito po”, refiriéndose a la tarea.
- Una alumna le dice al profesor: “profe... y de ahí ¿pueo irme?, a lo que el profesor le responde: “si, pero pasa a la oficina a buscar el papel”, la alumna le dice: “y ¿cómo lo va a *firmar* mi *ama*, si ella es analfabeta?”, el profesor responde: “que se inscriba acá po”, la alumna le dice: “no po, porque tiene esquizofrenia y le dan cuestiones...”, el profesor responde “ah...”.

17:36

- La clase se encuentra en silencio, mientras todos los alumnos se encuentran escribiendo en sus cuadernos.
- A una alumna se le cae el celular, mientras sus compañeras de puesto se ríen.
- El profesor se para de su asiento y empieza a pasearse por la sala de clases, conversando con algunos de los alumnos allí presente. Mientras el profesor

se pasea por los pasillos del aula pregunta: “y... ¿cómo vamos...?”, a lo que nadie responde.

17:43

- El profesor nuevamente se acerca al observador, diciéndole: “¿te fijai el drama que tiene esta niñita?, refiriéndose a la alumna que su madre es analfabeta y esquizofrénica. El observador le hace un movimiento de cabeza –tratando de decir que sí–, pero no le responde nada. El profesor se va y sigue paseándose por los puestos de los alumnos, orientándolos en la actividad.

17:49

- Un alumno le dice algo a una alumna, esta alumna le levanta el dedo del medio.
- El profesor se acerca a un alumno, este último le dice: “ah... pero profe... si estoy trabajando”, riéndose de la situación.

17:52

- El profesor le dice a un alumno: “ya po (nombre del alumno) ¡trabaje pue!, a lo que el alumno responde: “pero si estoy trabajando po”.
- El profesor se dirige hacia la pizarra, le dice a sus alumnos que borrarán lo que hay escrito y escribirá las nuevas preguntas para el cuestionario en el cual están trabajando.

17:55

- Una alumna le dice al profesor: “profe... ya termine po”, a lo que el profesor responde “espérate un ratito po... después *pasai* a la oficina”.

18:00

- Una alumna le hace gestos a uno de sus compañeros. Estos dos se ríen y vuelven a escribir.
- Una alumna dice: “ya po profe... ya termine”. La alumna se para de su asiento y le lleva al profesor una hoja. La alumna vuelve a su puesto, arregla sus cosas y sale de la sala.

18:05

- La alumna que presenta discapacidad, le dice al profesor que saldrá al baño, a lo que el profesor accede. La alumna sale riéndose de la sala y haciendo movimientos con las manos.
- El profesor sigue paseándose por los puestos de los alumnos.

18:12

- El profesor sale de la sala y los alumnos sentados al final de la sala inmediatamente se ponen a conversar.
- Un alumno le dice a otro: “*oe...*”, el otro alumno le responde: “estoy *ocupao*”. El mismo alumno le dice a un segundo alumno: “*oe* (nombre del alumno)”, el alumno responde: “estoy *ocupao*... ¿Qué *güeaquerí*?”, a lo que el alumno inicial le dice: “*oe...* ¿Cuánto es la mitad de 12?”, su

compañero le responde: “seispo... ¡que eríagüeonaol!”. Los alumnos se ríen.

- La clase se queda en silencio y los alumnos escriben.

18:19

- El profesor vuelve a la sala y le dice a un alumno: “ya po mijito... ¡trabaje!”.
- Un alumno sale de la sala sin previo aviso.

18:23

- Suena que golpean la puerta, a lo que el profesor dice: “pase...”, pero no entra nadie. El resto de los estudiantes se ríen y le señalan al profesor que a lo mejor es el estudiante que salió hace unos minutos atrás. El profesor abre la puerta y se ríe, porque el alumno no podía abrir la puerta (el alumno con discapacidad). El alumno se sienta en su puesto.

18:28

- Un alumno dice: “profe... no le entiendo la pregunta que tiene ahí”, a lo que el profesor le explica a qué se refiere. El profesor le dice al alumno que todo aparece en el texto que están leyendo.

18:36

- El profesor le pregunta a un alumno de por qué se depila las cejas, riéndose de la situación. El alumno le dice que se las saca con pinzas. El profesor empieza a bromear con los alumnos sobre el uso de aros y expansiones en las orejas. El profesor les dice a los alumnos que cuando entren a trabajar, los van a ver así y no les darán trabajo o no podrán representar a sus empresas. El profesor empieza a dar ejemplos de pueblos “primitivos” que utilizaban ese tipo de artículos para tener mayor nivel social, a lo cual bromea con los alumnos.

18:41

- Un alumno le señala al profesor que quiere hacerse un tatuaje. El profesor le dice: “¿pa qué? ¿Pa parecer carcelario?, eso viene de la cultura carcelaria no más po”. El estudiante y sus compañeros se ríen y bromean con el tema.

18:43

- Un estudiante dice: “ah... yo *quero* irme pa Paris”, a lo que otro alumno responde: “¡Paris es de perro hermano!”, un tercer alumno dice: “yo quiero ser lanza internacional”. Todos los alumnos se ríen. El profesor les dice que sigan trabajando.
- La sala queda en silencio.

18:50

- Una de las alumnas con discapacidad dice algo que no se entiende, pero el resto de sus compañeros varones se ríen.
- Un alumno habla con otro alumno. El profesor le dice: “(nombre del alumno), ¿termino?”. El alumno se da vuelta y se pone a escribir.

18:55

- El profesor dice: “quedan 5 minutos...”

18:58

- El profesor dice: “ya niños, vallan terminando”, un alumno dice: “ah... profe... espere po”.
- Un par de alumnos empieza a ordenar sus cosas, parándose de su puesto y yéndose de la sala.
- El profesor se empieza a pasear por la sala recogiendo las hojas que tenían los alumnos, y les dice: “el próximo miércoles terminan”, un alumno dice: “ah... profe...”.
- El profesor deja las hojas en su mesa y dice: “pueden retirarse chicos”.
- Los alumnos empiezan a arreglar sus cosas y se van de la sala.

19:00

Suena el timbre del colegio. El resto de los alumnos que quedaba en sala conversan con el profesor y se van de la sala.

FIN DE LA OBSERVACIÓN

- Una vez terminada la observación, el profesor aclara que los alumnos consignados con alguna discapacidad, realmente poseen –según él– una “deficiencia mental leve”, que son “personas adultas de 45-47 años de edad, en cuerpo de niños de 6 años”.

DISTRIBUCIÓN DE LA CLASE (OBSERVACIÓN Y NOTA DE CAMPO N°7)

| Simbología | | | |
|------------|------------------------|---|-------------------------|
| F | Estudiante “femenino”. | M | Estudiante “masculino”. |
| | Pupitres. | | Mesa del profesor/a. |
| | Puerta. | | Pizarrón. |

Alumnos al iniciar la clase:

| | | Pizarra | | | | | | Estante | |
|----------|----------------|---------|--|--|--|----------------|--|------------|---|
| Profesor | | | | | | | | | |
| | F ³ | | | | | | | F | |
| | | | | | | M ⁴ | | F | F |
| | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | |
| | M | | | | | | | Observador | |
| | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | |

Alumnos al finalizar la clase:

| | | Pizarra | | | | | | Estante | |
|----------|---|---------|--|--|--|---|--|------------|---|
| Profesor | | | | | | | | | |
| | F | | | | | | | F | |
| | | | | | | M | | F | F |
| | | | | | | | | | |
| | M | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | |
| | M | M | | | | | | Observador | |
| | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | |

³ Estudiante con discapacidad.

⁴Idem.

OBSERVACIÓN Y NOTA DE CAMPO N°8

| | | | |
|--------------------|---------------------------|------------------|----------------------|
| Observación N°: | 8 | Hora de inicio: | 19:10 |
| Fecha: | 07.10.14 | Hora de termino: | 20:22 |
| Lugar: | CEIA. -Aula de clases, | Curso: | Tercer Nivel Básico. |
| Alumnos iniciales: | 0 alumnos. | Clase: | Estudios Sociales. |
| Alumnos finales: | 14 alumnas. | Terminología | > Situaciones. |
| | 3 alumnos. | | - Descripción. |

| Observación |
|---|
| <p>19:05</p> <p>➤ Mientras esperaba al profesor en el sector de las oficinas administrativas del establecimiento, aparece el profesor que me concedió la entrada a su clase. Entre saludos, me señala que a pesar de que la clase empieza a las 19:10, no es hasta las 19:30 que él empieza sus clases, dado que los alumnos que lo acompañan en estas son mayoritariamente gente adulta y que trabaja. El Profesor, me señala que después valla directamente a la sala N° 30, que ahí me esperara.</p> <p>De inmediato, camino hacia la sala que el profesor me señaló anteriormente.</p> <p>19:10</p> <p>Una vez fuera de la sala indicada, suena el timbre para entrar a clases. En aquel lugar sólo estaba yo y nadie más.</p> <p>19:21</p> <ul style="list-style-type: none"> - El profesor llega a la sala y me señala que pase a esta. - Llega un alumno a la sala y le dice al profesor: “¿no ha llegado nadie más profe?”, a lo que el profesor responde con una negativa. El alumno deja sus pertenencias en su puesto y le dice al profesor: “profe... vuelvo al tiro”, a lo que él contesta: “no te <i>demoré</i> tanto, porque vamos a empezar la clase”. <p>Mientras tanto, saco el resto de mis implementos de observación y me pongo a observar la sala de clases, en esta destaca:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Las paredes y ventanas del aula, se encuentran rayados con un sinnúmero de leyendas, grafitis, números de teléfono y declaraciones de amor. - En la sala existen 4 filas de pupitres pareados. Estos suman una capacidad para 42 alumnos. <p>19:25</p> <ul style="list-style-type: none"> - El profesor se pone a escribir en la pizarra la unidad que pasara en la clase: “La Ciudadanía y los Derechos Humanos como base de la Democracia”. Una vez que termina de escribir el título de lo pasará en clases, el profesor se sienta en su puesto. |

19:28

- Llegan 4 alumnas tarde a la clase, estas se sientan en sus puestos y hablan con el profesor sobre los alumnos que se van a recibir de cuarto medio.
- Llega 1 alumna tarde a la clase, seguidamente vuelve el alumno que había salido en un principio de la sala.

19:29

- El profesor les señala a los alumnos que saquen los libros e indica: “haremos un pequeño recordatorio de la clase anterior”.

19:30

- El profesor empieza la clase, leyendo fragmentos de un texto de “Derechos ciudadanos” de un libro que sostiene. Cuando termina de leer un fragmento breve, realiza preguntas sobre la materia a una de las alumnas que se encontraba en la clase.

19:34

- Llega 1 alumna atrasada a la clase y se sienta, sacando libros y cuadernos de inmediato.
- El profesor no llama la atención a los alumnos que van llegando atrasados a la sala.
- El profesor desde su puesto, hace la clase, hablando a sus alumnos sobre los derechos y obligaciones de las personas.

19:36

- Llega 1 alumno tarde a la clase, se sienta al final del aula, sacando cuadernos y libros.

19:40

- Llega 1 alumno tarde a la clase, pasa directamente a su asiento y antes de sentarse le dice a otro alumno: “¡Buena choro!”. El alumno se sienta, deja el celular encima, pero no saca cuadernos o libros.

19:44

- Llega 1 alumna atrasada a la clase, se sienta al lado de otro alumno y se pone a conversar con sus compañeros de puestos. La alumna de inmediato se para de su puesto y camina hacia el puesto del profesor, saca su celular y lo enchufa con un cargador en la corriente. La alumna vuelve a su puesto, saca un libro y lee.

19:48

- Llega 1 alumna atrasada a la clase. La alumna se sienta junto a otra alumna y saca de su mochila cuaderno y libros.
- El profesor se para de su puesto, no obstante, sigue explicándole a los alumnos, los contenidos propuesto. En dicha acción, el profesor camina frente al pizarrón y hablando en voz alta.

19:52

- El profesor se sienta en su puesto y sigue hablando a los alumnos, mientras algunos escuchan y otros hablan por celular.
- 4 alumnos leen.
- 2 alumnos miran el celular.
- 3 alumnos conversan en clases
- El profesor empieza a leer en voz alta un fragmento de un libro, por lo que el resto de los alumnos siguen la lectura.

19:56

- El profesor se para de su asiento y toma de su mesa unas hojas, las que empieza a repartir a los alumnos. Señala que harán una guía en pareja con nota. En dicha acción, los alumnos que se encontraban solos, se agrupan en pareja
- Mientras todo los alumnos están en pareja, 1 alumna queda sola haciendo la actividad propuesta.
- El profesor dice: “al principio de la hoja pongan los 2 nombres de la pareja, 30 segundos para eso”. Los alumnos de inmediato se ponen a escribir.
- Hay 2 alumnos que en la clase escriben en el celular, escuchándose los sonidos del chats y las teclas del teléfono en reiteradas ocasiones.

20:00

- El profesor comienza a dar indicaciones de una guía.
- Suena un celular en la clase, el alumno lo apaga o silencia de inmediato.
- El profesor al terminar las indicaciones dice a los alumnos: “tienen 30 segundos para leer”.
- El profesor dice a un alumno: “oiga y usted (nombre del alumno) ¿leyó ya?”, el alumno responde “sí”, a lo que el profesor responde: “ahh que *eripulento*”.
- El profesor lee las preguntas que salen en la guía proporcionada a los alumnos.
- Suenan en reiteradas ocasiones los sonidos del chats de un teléfono en la sala.

20:03

- El profesor lee una pregunta de la guía y les dice a los alumnos: “respondan ahora”, elevando su tono de voz; y diciendo seguidamente: “tienen 2 minutos”, con voz fuerte.
- Los alumnos seguidamente conversan.

20:06

- El profesor le dice a una alumna que lea su respuesta. La alumna lee su respuesta, no obstante un alumno varón habla en la clase, por lo que el profesor lo hace callar y le pregunta a él. El alumno no responde nada.
- Llega 1 alumna a la clase.

- El profesor le hace una pregunta a una alumna que se encontraba sentada sola haciendo la actividad. La alumna le responde al profesor en voz baja, no obstante todos los alumnos hablan a la vez, por lo que el profesor los hace callar.
- El profesor sigue leyendo la guía.

20:10

- Una alumna le dice al profesor: “¿oiga profesor y él quién es?”, refiriéndose al observador en el aula. El profesor le responde diciendo que es un sociólogo que está observando la dinámica de sala. Todo los alumnos miran al observador y el profesor les señala lo importante que es estudiar la educación de adultos, ya que es un tipo de educación dejada de lado por la sociedad.
- El profesor retoma la guía que leía, señalándole a los alumnos que sigan en su trabajo.
- El profesor le hace una pregunta a una alumna mientras toda la clase habla, por lo que los hace callar.
- Llegan 2 alumnas atrasadas a la clase, se sientan y empiezan a hacer la actividad.

20:16

- 1 alumna llega tarde a la clase, sentándose en un puesto, sacando su cuaderno y libro.
- El profesor hace preguntas a todos los alumnos, por lo que todos se ponen a hablar a la vez. El profesor hace callar a los alumnos y hace preguntas dirigidas.

20:20

- Llegan 2 alumnas atrasadas a la clase, dejan sus cosas en sus puestos y se sientan.
 - Suena el timbre, a lo que el profesor indica: “vallen a tomar once y después seguimos”.
 - 2 alumnos se paran de la clase y salen.
 - Llega 1 alumna tarde a la clase, se sienta de inmediato.
- Si bien la clase empezó a las 19:10, el último alumno atrasado a la clase llegó a las 20:20 horas.

20:22

- El profesor se acerca al observador, y le señala que la clase ha terminado y que dentro de 30 minutos empezaría el modulo siguiente, ya que es horario de colación.

FIN DE LA OBSERBACIÓN

