

EDUCACIÓN DE PERSONAS JÓVENES Y ADULTAS: FORMACIÓN INICIAL DOCENTE Y PROBLEMAS CURRICULARES ¹

ADULT AND YOUNG EDUCATION: TEACHER'S INITIAL TRAINING AND CURRICULAR PROBLEMS

Germán Gutiérrez R.²
Universidad de Concepción
ggutierrezr@udec.cl

Resumen

El artículo presenta los resultados de una investigación cuyo propósito fue caracterizar la labor docente en la Educación de Personas Jóvenes y Adultas (EPJA), estableciendo las particularidades que la distinguen de la educación de niños/as y adolescentes, con el fin de identificar las problemáticas curriculares generadas por una formación inicial docente (FID) que omite estas materias y no prepara al profesorado para dicho contexto educativo. La metodología corresponde a un estudio de caso de tipo cualitativo con orientación fenomenológica, realizado en Concepción (Región del Bío-Bío, Chile) en un establecimiento de EPJA y otro similar ubicado al interior de un centro penitenciario. Los resultados indican que la falta de estudio de la EPJA en la FID configura un obstáculo para el desarrollo del proceso educativo, por tanto emerge la importancia de incorporar los contenidos mencionados en la FID, en virtud de los actuales desafíos de la educación entendida como derecho a lo largo de toda la vida.

Palabras claves:

Educación de adultos, formación inicial docente, currículum, políticas educativas, campos profesionales

Abstract

The article presents the results of an investigation whose purpose was to characterize the teaching work in the Adult and Youth Education, establishing the particularities that distinguish it from the education of children and teenagers, in order to identify the curricular problems generated by an initial teacher's training that omits these matters and does not prepare the teachers for the educational context. The methodology corresponds to a qualitative case study with phenomenological orientation, carried out in Concepción

¹ Este trabajo se basa en la tesis para optar al grado de Licenciado en Educación, de Germán Gutiérrez R. & Matías Pinto C.: *La labor docente en la educación de adultos, contexto educativo y problemas curriculares*. Pedagogía en Historia y Geografía, Universidad de Concepción, Chile, 2012. Así como en el proyecto educativo elaborado para optar al grado de Magíster en Educación, de Germán Gutiérrez R.: *Articulación entre la Educación de Personas Jóvenes y Adultas (EPJA) y la Formación Inicial Docente (FID)*. Universidad de Concepción, Chile, 2018.

² Magíster en Educación, Universidad de Concepción, Chile.

(Bío-Bío Region, Chile) in an establishment of Adult and Youth Education and in another similar located inside a penitentiary center. The results indicate that the lack of study about Adult and Youth Education in the initial teacher's training constitutes an obstacle for the correct development of the educational process, therefore the importance of incorporating the study about Adult and Youth Education in the initial teacher's training emerges, under the current challenges of education understanding it as a right throughout lifelong.

Keywords

Adult education, initial teacher's education, curriculum, educational policies, professional fields.

Introducción

El ejercicio docente en la Educación de Personas Jóvenes y Adultos/as (EPJA) se desarrolla en múltiples aristas: la modalidad regular realizada en Centros de Educación Integral para Adultos (CEIA) y establecimientos educacionales en contexto de encierro (ubicados al interior de recintos penitenciarios), además de la modalidad flexible desarrollada en jornadas que se adaptan a los horarios y disponibilidad de la población adulta con menos tiempo para estudiar en forma regular. Otra arista comprende el Sistema Nacional de Capacitación, que exige a los organismos facilitadores el diseño pedagógico de los programas de capacitación en diversos oficios, situación que requiere la asesoría de docentes que elaboran dichos programas en conjunto con especialistas de cada área técnica. No obstante, es posible contrastar las herramientas pedagógicas y curriculares que ofrece la formación inicial de pregrado, con las necesidades y desafíos propios de dicho contexto educativo, ya que no existe un tratamiento adecuado sobre EPJA en las mallas curriculares de las carreras de pedagogía. Donde diagnosticamos que dichos programas preparan a sus estudiantes para enfrentarse a un escenario basado en la educación escolar de niños/as y adolescentes, pero que no considera otras realidades educativas como la EPJA.

La situación en Chile y la región del Bío-Bío requiere una urgente revisión, sobre todo a partir de las cifras oficiales que indican que de la población adulta de más de 25 años, el 43% no ha terminado su enseñanza media (CASEN, 2015, p. 13). Además, Chile no escapa a las proyecciones que indican que la proporción de ancianos/as de la población total se habrá duplicado en 2050. Condiciones que configuran un escenario donde será

mucho mayor la demanda de una educación de adultos/as más diversificada (UNESCO, 2015, p. 23). El escenario se agudiza si consideramos a la EPJA en contexto de encierro, donde el contraste entre saber teórico y desafío empírico docente se vuelve aún más evidente, dejando al descubierto una realidad educativa poco investigada en nuestro país y que sin duda requiere un análisis profundo, que apunte a descifrar las claves que dicho contexto genera para el desempeño docente.

Basándonos en la reflexión sobre nuestra propia experiencia en la EPJA, desarrollamos la presente investigación que se enmarca dentro de los parámetros cualitativos (Barbosa & Wahlberg, 1994) y es de tipo fenomenológica (Taylor & Bodgan, 1994), ya que está enfocada en sacar a flote las tensiones y conflictos que se generan en la EPJA, planteando un diálogo crítico entre la formación inicial y la actividad pedagógica. Para esto, nos hemos enfocado en la percepción de docentes egresados/as de la Universidad de Concepción (Udec) que trabajan en EPJA. Intentando así, contribuir al importante debate sobre la importancia del contexto dentro de los procesos educativos y, en el caso particular, aportar al entendimiento de la EPJA como una realidad pedagógica específica que requiere con urgencia la atención del mundo académico.

La EPJA en Chile

La carencia de formación escolar de amplias capas de la población ha estado presente a lo largo de la historia de Chile, siendo diagnosticada como una de las causas del mantenimiento de condiciones de inmovilidad social y realización personal. Por tanto, la EPJA se sitúa desde una perspectiva de responsabilidad social, en tanto proceso de prolongación o reemplazo de la educación inicial, mediante el cual las personas “desarrollan sus aptitudes, enriquecen sus conocimientos, mejoran sus competencias técnicas o profesionales o les dan una nueva orientación, y hacen evolucionar sus actitudes o su comportamiento en la doble perspectiva de un enriquecimiento integral y una participación en un desarrollo socioeconómico y cultural equilibrado e independiente” (Martínez, 2006, p. 9).

El desarrollo histórico de la EPJA en Chile comienza a mediados del siglo XIX mediante la creación de escuelas nocturnas de obreros y artesanos, centradas en la

alfabetización y en su mayoría administradas por la Iglesia Católica, donde el Estado no tenía mayor participación (Acuña, Balcázar, Barra, Bascuñán, González, Córdova & Figueroa, 1990: 162). Situación que cambia con el crecimiento del aparato estatal a comienzos del siglo XX, momento en que se dicta la Ley de Educación Primaria Obligatoria de 1920, que masifica la enseñanza básica en todo el país. Junto con la creciente industrialización de las décadas posteriores, la EPJA vivió un proceso de apertura y expansión hacia la enseñanza técnica, lo que motivó su desarrollo institucional al interior del Ministerio de Educación (MINEDUC) y la enmarcó dentro de la teoría del capital humano y las necesidades de la producción (Junge, 2013).

A partir de la gran reforma constitucional de 2006 que estableció la obligatoriedad de la enseñanza media, extendiendo de 8 a 12 los años de escolaridad, se desarrollaron las bases curriculares para la EPJA de 2009 en el marco de la Ley General de Educación. Estas últimas se encuentran en una importante fase de actualización por parte del ministerio mediante la implementación de una consulta nacional que, a través de diálogos temáticos en todo el país, busca recabar las opiniones de sostenedores, directivos, docentes, estudiantes y organizaciones vinculadas a la EPJA (Navarrete, 2016).

En términos generales, la cobertura que brinda la EPJA comparada con la demanda es abismal. Ya que debemos considerar que tiene la importante función de remediar una problemática constante dentro del sistema educacional chileno como es la alta tasa de deserción que, según cifras oficiales (MINEDUC, 2016a), sólo en 2013 registró 90.884 casos. Situación que, entre otros factores, lleva a que actualmente más de cinco millones de chilenos/as de 19 años y más no hayan completado su escolaridad. No obstante, la matrícula total de la modalidad bordea las 180.000 personas; es decir, la actual oferta cubre sólo un 4% de la demanda potencial, pero se espera incrementarse a la par de los cambios en el sector. Esta situación hace necesaria una preparación curricular adecuada del profesorado, que reconozca el contexto social y psicológico de la persona adulta (Herdoiza, 2006: 4) y apunte a satisfacer las expectativas y necesidades de las personas en función de su desarrollo social. Asumiendo el trabajo a partir de las competencias propias de la población adulta (MINEDUC, 2016d; CMD & OTIC CCHC, 2013) y considerando los efectos del envejecimiento en la declinación de las funciones cognitivas (Salas-Herrera,

2015; Véliz, 2014; Binotti, P., Spina, D., De la Barrera, M.L. y Donolo, D.2009). En ese sentido, los avances de las neurociencias sobre las interacciones entre los procesos biológicos y el aprendizaje humano (OCDE, 2007; Goswami, 2004), sumado a las investigaciones sobre la *plasticidad* del cerebro y su capacidad para introducir cambios y aprendizajes a lo largo de toda la vida (UNESCO, 2015, p. 28), permiten perfilar interesantes perspectivas para un currículum específico de la EPJA.

La docencia en la EPJA

Contrario a lo que se pudiera pensar, la falta de estudios sobre EPJA en los programas de formación inicial docente es un diagnóstico compartido por la mayoría de los sistemas educacionales latinoamericanos (Messina, Enríquez y Ríos, 2005, p. 45). Los que evidencian el cierre durante la década de 1990 de una serie de carreras especializadas en la materia, como parte de una política que consideraba que no había “mercado”. Se pensaba que era más adecuado ofrecer una formación general y llevar la formación en EPJA a niveles de postgrado. A su vez, en la mayoría de los países, las políticas de formación de docentes de EPJA no están explicitadas en los planes nacionales o programas de desarrollo social y educativo. Configurando un panorama donde prevalece la desatención por la formación inicial en temas de EPJA, tanto al nivel de las políticas educacionales estatales como en su desarrollo institucional por parte de las universidades. Este diagnóstico no escapa a nuestra realidad nacional, donde la formación en EPJA es atendida mayoritariamente en programas de postgrado y perfeccionamiento docente.

Por lo anterior, resulta interesante revisar las percepciones que tienen los/as educadores/as de adultos/as sobre su realidad laboral y desempeño docente, donde se pueden apreciar aspectos conflictivos relativos a su etapa de formación inicial. A raíz del análisis de la docencia en los CEIA podemos definir que en su mayoría son titulados/as en enseñanza media y cerca de la mitad ha realizado cursos especializados en EPJA (MINEDUC, 2016c; Raczynski & Ugalde, 2003), pero con énfasis en los contenidos de cada asignatura por sobre el estudio de la EPJA y sus necesidades curriculares. A su vez, la gran mayoría se sienten poco preparada para ayudar a sus estudiantes en el manejo de sus problemas familiares y laborales, cuestión que podría evidenciar falta de perspectivas

psicopedagógicas en su formación inicial. Por otra parte, en un reciente estudio del MINEDUC se establece el perfeccionamiento del profesorado como un elemento crítico del área, donde los/as docentes apuntan a la necesidad de mejorar su desempeño mediante apoyo técnico en el manejo de métodos y contenidos de enseñanza propios de EPJA, así como capacitarse en materias específicas como metodologías de evaluación de estudiantes, herramientas o apoyos para lidiar con los problemas sociales y psicológicos que son más frecuentes en personas adultas (MINEDUC, 2016b, p. 22). Para el caso de la EPJA en contexto de encierro, otro estudio del MINEDUC (2012) afirma que estos maestros y maestras requieren programas de formación que incluyan contenidos como: reafirmación de la identidad profesional, autoconocimiento y autocontrol de impulsos, conocimiento de las características y efectos del encierro en las personas, nociones básicas de seguridad en un recinto penal, entre otras materias.

Estas situaciones están acompañadas de las complicaciones prácticas que genera la falta de políticas educativas ministeriales claras en relación a la EPJA, lo que se manifiesta en la compresión y omisión de contenidos, sumado a la falta de contextualización de los contenidos presentes en los libros de texto, en los cuales muchas veces se entregan contenidos poco significativos y se hacen exigencias fuera del contexto de las personas adultas (MINEDUC, 2016c, p. 35). Además, el actual marco curricular de la EPJA se rige por el decreto 257 de 2009 que define los objetivos fundamentales y los contenidos mínimos siguiendo la misma lógica de los marcos curriculares de la educación de niños/as y adolescentes (MINEDUC, 2016^a, p. 9).

En paralelo a lo anterior, intentaremos exponer una realidad educativa oculta tras los muros de las prisiones, que se configura como una arista específica dentro del mundo de la EPJA, con sus propias particularidades y desafíos para el ejercicio docente, ya que guarda la gran responsabilidad de ser un agente humanizador en tanto brinda la posibilidad de reinserción al mundo social por parte del recluso-estudiante (Acín, 2009, p. 65).

Sujetos de estudio

Se seleccionaron docentes de dos establecimientos educacionales de la ciudad de Concepción (Región del Bío-Bío), 3 del Liceo Técnico Profesional “Caupolicán” de la

cárcel El Manzano y 2 del CEIA “Monseñor Alfredo Silva Santiago”, que fueran egresados/as de la Universidad de Concepción y con al menos un año de experiencia en EPJA, privilegiando a quienes tuvieran experiencias previas o paralelas en educación regular, con el fin de profundizar en las tensiones entre la formación inicial y el ejercicio docente.

Cabe destacar que se a petición de los entrevistados, sus nombres fueron sustituidos por números como forma de proteger sus identidades.

Técnicas de recolección de información

Utilizamos un esquema de entrevista semiestructurada (Kvale, 2011), la cual nos brinda la oportunidad de entablar un diálogo ameno y abierto a variaciones. Cabe destacar que las entrevistas fueron realizadas a docentes con quienes trabajamos de manera directa, lo que brindó un carácter abierto y amigable que favoreció la calidad de las mismas.

Entrevistas

Las entrevistas fueron realizadas en los establecimientos mencionados, durante el primer semestre de 2012 y consistieron en: a) la percepción de los docentes sobre la EPJA antes y después de ejercer en ella; b) la EPJA como realidad educativa particular; c) formación en pregrado y d) problemas curriculares.

Técnicas de Análisis de la Información

A partir de la transcripción de las entrevistas fue posible identificar los puntos destacables de cada entrevistado/a, así como los puntos de encuentro y las conexiones entre los relatos mediante el procedimiento de triangulación (Taylor & Bodgan, 1994, p. 92), el cual implica abordar el problema de investigación desde distintos ángulos. Que en el presente trabajo toma forma en la recolección de datos, ya que en su selección fueron integradas distintas fuentes de información. Concretamente, escenarios disímiles como el CEIA y el liceo en contexto de encierro, así como docentes con distintos años de experiencia laboral en EPJA.

Las entrevistas fueron grabadas y transcritas, para luego ser analizadas utilizando la técnica *ad-hoc* (Kvale, 2011), la que consiste en la combinación de diversas formas de análisis según las características de cada entrevista. En el caso de los/as docentes, éstas fueron de *concentración de significados* y *de relato* para organizar el contenido referente a la tensión entre la formación inicial y el trabajo en EPJA. De esta forma pudimos abordar el conjunto de material escrito desde diversos ángulos y tener una perspectiva más profunda del contexto educativo.

Resultados

- Los/as docentes y su experiencia en la EPJA
 - a) Percepción de la EPJA antes y después de ejercer en ella

Como consecuencia directa de que la formación inicial docente no cuenta con un tratamiento de la EPJA dentro de las mallas curriculares, los profesores y profesoras se enfrentan a dicho contexto educativo sin la preparación que corresponde. Diagnóstico ampliamente compartido por los/as docentes entrevistados/as, tal como nos lo revela el docente n° 1 (CEIA):

“Antes de mi práctica, yo tenía una imagen de la educación de adultos por las lecturas de Paulo Freire. Posteriormente, en la universidad [...] estuvimos trabajando en un campamento en Palomares, y ahí se hacía reforzamiento de niños y, también, reforzamiento de adultos... y eso chocó con una desarticulación muy grande... yo creía que iba a haber una coordinación curricular y no... cambiaban los contenidos, que técnicamente eran los mismos que en los programas de los alumnos regulares, solamente que los acotaban en menores unidades, pero básicamente eran los mismos en menos tiempo y menos horas”.

Experiencias que en su conjunto nos revelan que aquellos/as docentes sin experiencias previas en EPJA, al enfrentarse a este contexto educativo se dan cuenta que sus ideas preconcebidas resultan ser erradas y descontextualizadas. A lo anterior, se suma el desconocimiento de las características del estudiantado que participa en la EPJA, como indica el docente n° 2 (CEIA):

“Muchos estudiantes tienen un desfase de madurez y también, un desfase en el desarrollo de habilidades intelectuales y cognitivas, que no le permiten tener tampoco esa responsabilidad que uno piensa que tienen”.

Estos desajustes son evidenciados por los/as docentes entrevistados/as, quienes también hacen notar la carencia de sistematización y coordinación del proceso educativo, como señala el docente n° 1:

“Había una lasitud en las notas, [...] había una práctica de mirarlo como de segundo orden ¿y para qué más si estos quieren sacar el cuarto (año de enseñanza media) para trabajar?’. Y había esa imagen en general que se contradecía con todo lo que yo tenía internalizado previamente, que era desarrollar sujetos con conciencia, desarrollar sujetos para transformar la realidad social”.

b) La EPJA como realidad educativa particular

Un problema transversal a todas las modalidades de la EPJA es que reciben una menor atención por parte del Estado en comparación con la educación regular. Ejemplo de ello es que no tiene acceso a la Subvención Escolar Preferencial, a pesar de que según cifras del Ministerio de Educación el 70% de la población que asiste a esta modalidad tiene condiciones de vulnerabilidad. Además, en la EPJA no se aplica el SIMCE (Sistema de Medición de la Calidad de la Educación), que es el indicador que con mayor frecuencia se utiliza para decidir los incentivos para los/as docentes, directivos/as y los establecimientos (MINEDUC, 2016^a, p. 15). Este escenario no permite atender dificultades como los altos índices de deserción, consumo de drogas, dificultades socio-económicas y apoyo familiar. Como indica el docente n° 1:

“Se necesitan más profesionales, psicólogos, asistentes sociales, para mantener a los alumnos con asistencia durante todo el año, y que no abandonen, que es como la tradición que traen, y el ciclo que vienen repitiendo hace tiempo”.

Estas problemáticas se agudizan bajo un contexto de encierro, donde la constante violencia, el hacinamiento, la drogadicción y la falta de apoyo familiar, configuran un escenario complejo para la labor educativa. Así lo indica el docente n° 4 (Liceo Caupolicán):

“El gran problema es la autoestima, muy baja en los adultos, es un rasgo de la psicología con la que ingresan, uno les pone la nota real y si es un 2 o un 3, los tipos se desmotivan y no vienen más a clases, piensan que son fracasados, que no tienen mayor futuro en los estudios, tienen mucha carencia, se frustran rápidamente, en los adultos esto se gatilla mucho más rápido, y acá en la cárcel esto es peor, están contenidos, son bombas de tiempo, hay que saber manejar bien esta situación como profesor. Esto uno lo aprende en el camino”.

A lo anterior, debemos agregar que a diferencia de la homogeneidad de edades en el estudiantado de la educación regular, en la EPJA se constatan realidades más diversas. Para el caso del CEIA se trata de estudiantes jóvenes entre 16 y 22 años que recientemente han abandonado la educación formal. En cambio, en el caso del Liceo Caupolicán las edades son más elevadas, tratándose de personas mayores que en muchos casos nunca han pasado por la enseñanza media. Por lo mismo, el docente n° 3 (Liceo Caupolicán) advierte sobre los desafíos curriculares que esto plantea:

“Requiere más recursos, o sea, para que no sea tan ‘escolarizante’, porque el profesor que no ha estudiado sobre educación de adultos trata de mantener al adulto como un escolar común y silvestre y eso es lo más nefasto que pueda ocurrir. Es una falta de respeto con el adulto con que uno está tratando”.

c) Formación en pregrado

Ante la falta de tratamiento de estas materias en las mallas curriculares de las carreras de pregrado, los/as docentes entrevistados/as hacen presente la necesidad de que las universidades se hagan cargo de esta realidad, como lo expresa el docente n° 1:

“Creo que no existe preparación para la educación de adultos, es más bien una opción de práctica. Y cuando los alumnos vamos hacer prácticas... cuando éramos alumnos nos damos cuenta que existe. Sin embargo, académicamente existe, se llaman andragogía... es un área de investigación y trabajo de la pedagogía, que simplemente se ha dejado de lado. Porque el proyecto educativo institucional que viene del Estado no lo considera”.

Opinión compartida por el docente n° 2:

“En la Facultad de Educación no hay ningún tipo de asignatura, ninguna política, respecto a lo que ocurre en la educación de adultos... o sea, yo estudie pedagogía en Historia, y sabemos que, en ningún caso, ningún profesor aborda la problemática. Porque en realidad no es lo común y quizás es lo minoritario, aun así muchos de nuestros compañeros se están desenvolviendo en esos ambientes laborales. O sea, no es que sea deficiente la formación, es que no hay formación”.

d) Problemas curriculares

El diagnóstico de los/as docentes entrevistados/as es crítico en torno a las disposiciones pedagógicas oficiales (Bases Curriculares y Planes de Aprendizaje), consideradas de carácter instructor, directivo y mediante las cuales la labor docente es limitada a una acción uniforme ante las múltiples necesidades y desafíos del contexto. Situación que se produce debido a que la EPJA dispone de los mismos contenidos, habilidades y actitudes que utiliza la educación regular. En la práctica, curricularmente no se adaptan los contenidos sino que son comprimidos, otros omitidos y en general son tratados con una menor exigencia. Como indica el docente n° 1:

“Las diferencias son en los niveles de exigencias, a través de la pirámide de (taxonomías) Bloom, casi todo se establece por conocer, básicamente, en algunos casos comprender y aplicar. Es muy esporádico que los objetivos lleven a analizar, sintetizar o evaluar”.

En esa misma línea, otro problema curricular guarda relación con el nivel y rendimiento académico del estudiantado, que muchas veces no responde a las expectativas presentes en el diseño, como apunta el docente n° 5 (Liceo Caupolicán),

“Los estudiantes carecen de base, tiempo, debido a que trabajan y no están preparados para un ritmo de estudio que tiene una persona joven, que se despierta a las 8 a.m. a estudiar, ellos puede que lleguen a las 6 de la tarde hasta las 11 p.m. a veces y es bastante poco probable que logre un buen resultado en tales condiciones. Entonces esto genera un problema debido a que uno como profesor tiene un programa, en el cual el Estado permite una cierta flexibilidad, pero no totalmente, entonces obliga al profesor a seguir ciertas reglas de forma falsa... bajar la escala, la

exigencia y reducir contenidos, implica salirse del programa, por tanto en relación a lo que el ministerio quiere, no se está logrando el objetivo”.

Este diagnóstico es compartido por la totalidad de los/as docentes entrevistados/as, quienes apuntan a que dichas disposiciones curriculares no son las apropiadas para las particularidades de la EPJA, resultando ineficientes en contextos educativos para los cuales no fueron diseñadas, sobre todo en el caso del contexto de encierro. Situación que queda de manifiesto en el análisis realizado por el docente n° 3:

“Hay una planificación que aquí en contexto carcelario no es procedente, uno tiene que planificar, pero uno planifica lo ideal, pero resulta que eso no es aplicable porque vienen los estudiantes maltratados físicamente, psicológicamente y el material que traen, cuadernos, libros, viene pisoteado, mojado [...]. El contenido del marco curricular para educación de adultos, los objetivos y los contenidos mínimos obligatorios, es una red de contenidos tan amplísimo que ¿Quién va a ser capaz de pasarlo en un año? [...] Si al final de cuentas el chiquillo no sabe ni leer fluidamente”.

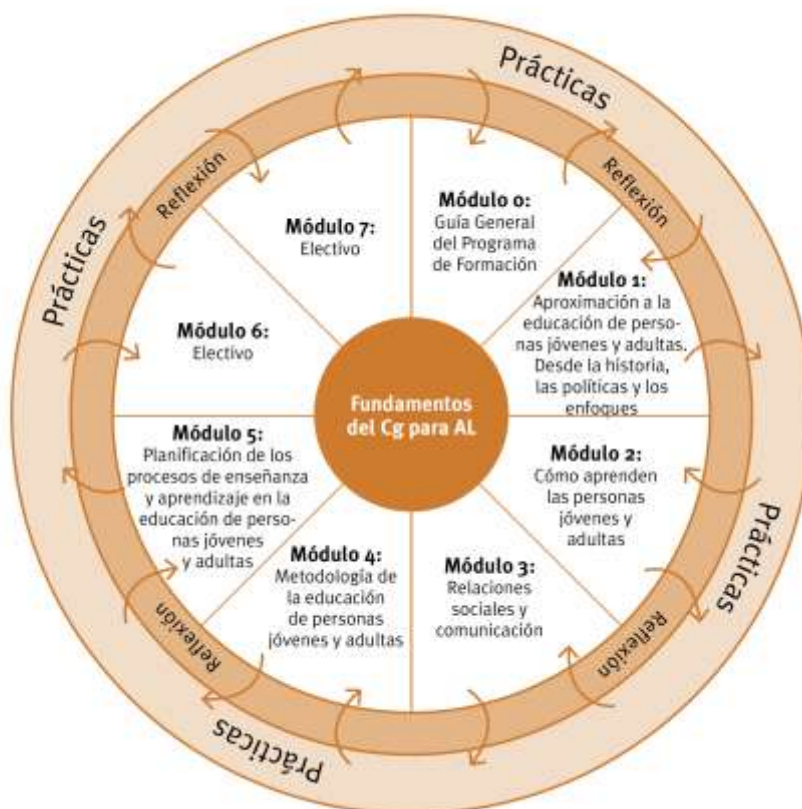
Discusión

Ante este panorama y sus desafíos para el ejercicio docente, es preciso que el estudio de estas materias prepare a los/as docentes para enfrentar problemáticas recurrentes como el déficit atencional, la baja autoestima o la escasa tolerancia al fracaso. Las que se ven intensificadas en el contexto de encierro, donde se debe estimular la superación personal y la reinserción social efectiva. Considerando atentamente las relaciones interpersonales, dada la relevancia que los/as estudiantes le brindan a la ayuda docente.

En ese sentido, la EPJA el contexto de encierro se perfila como un interesante campo investigativo, donde pudimos caracterizar particularidades que la constituyen como una realidad aún más específica y compleja. Ya que sumado a las complicaciones propias de dicho escenario, los estudiantes muestran una motivación por el estudio guiada por la posibilidad de optar a los beneficios penitenciarios de salida o por la chance de escapar a la rutina que viven en las celdas. Relegando a un segundo plano el interés por el proceso educativo en sí, cuestión que supone un gran desafío para el profesorado que

constantemente debe buscar herramientas pedagógicas innovadoras que incentiven el aprendizaje.

La necesaria innovación que compete a las universidades nacionales en cuanto a la incorporación del estudio de la EPJA en la formación inicial docente, deberá ir en sintonía con la actualización curricular que lleva a cabo el Ministerio de Educación para la modalidad (MINEDUC, 2016^a, p. 28), tomando antecedentes en las recomendaciones y experiencias de organismos internacionales especializados como el CREFAL (2015, 2010, 2007 & 2003) y el *Currículum globALE* (DVV & DIE, 2016). Destacando este último por significar un trabajo colaborativo de diversas organizaciones e instituciones internacionales ligadas a la EPJA, cuyo resultado fue el diseño de programas destinados a la formación inicial docente, orientados al desarrollo de las competencias necesarias para la docencia en EPJA:



Mapa curricular del Currículum globALE

Conclusiones

La falta de estudio de la EPJA en la formación inicial del profesorado, configura un obstáculo para el correcto desarrollo del proceso educativo. El desafío inmediato radica en incorporar dichos contenidos a los programas pedagógicos de pregrado (MINEDUC, 2016b: 54), atendiendo a las necesidades detectadas en la formación profesional docente, priorizando el estudio de las habilidades, actitudes y capacidades cognitivas predominantes en la población adulta. Considerando un diseño curricular flexible que se adapte a las diferentes trayectorias educativas (MINEDUC, 2016^a, p. 25), en un escenario donde la heterogeneidad de edades se proyecte como factor de enriquecimiento en el aula y las experiencias personales de los/as estudiantes sirvan como principal insumo en la elaboración de un aprendizaje significativo. Evitando a su vez la “escolarización” de la EPJA, que desconoce su especificidad y la homologa con los parámetros de la educación regular, desconociendo su dimensión social y diversa (Medina, 2000).

Para ello, es preciso el establecimiento de una articulación entre la EPJA y la formación inicial docente basada en sólidos lazos cooperativos entre las instituciones que brindan EPJA y la academia, con el fin de promover la construcción de propuestas educativas, el manejo de recursos y estrategias metodológicas adecuadas a las realidades sociales cotidianas que viven las personas jóvenes y adultas. Así como producir conocimiento y retroalimentación a partir de la sistematización de las experiencias pedagógicas.

A su vez, la incorporación del estudio de la EPJA en la formación inicial docente, debe dialogar con las iniciativas pioneras que en el escenario nacional han comenzado a perfilar un currículum para la EPJA a nivel universitario (Letelier, 2016; Acuña, 2015), como es el caso de la Universidad de Playa Ancha y la Universidad de la Frontera, las que junto con implementar programas sobre EPJA en la formación inicial docente de sus estudiantes, desarrollan una importante labor en formación a nivel de post-gradados e investigación en temas específicos del área.

Sumado a lo anterior, creemos que investigaciones como ésta y otras por venir, contribuirán al estudio de la EPJA a nivel local, en la perspectiva de mejorar el desempeño

docente y propiciar el apremiante debate sobre la apertura del estudio de estos temas en la formación inicial docente.

Referencias

- Acín, Alicia (2009). Educación de adultos en cárceles: aproximando algunos sentidos. *Revista Interamericana de Educación de Adultos* 31, 63-83. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/4575/457545097003.pdf>
- Acuña, Rodríguez Eladio, Balcázar Morales Bessie, Barra Benavente Juan, Bascuñán González Sonia, Córdova Espinoza Mercedes & Figueroa Avendaño Aura. (1990). *Desarrollo histórico de la educación de adultos en Chile*. (Tesis para optar al grado de Licenciado en Educación). Universidad Austral de Chile, Valdivia, Chile. Recuperado de <http://cybertesis.uach.cl/tesis/uach/1990/ffa1891d/doc/ffa1891d.pdf>
- Acuña, Violeta (2015). Experiencia del diplomado de educación de adultos en la Universidad de Playa Ancha, Chile. *Decisio* 42, 44-49. Recuperado de <http://crefal.org/decisio/#!/detalle/59cc6a951246fc4929e11ba9>
- Barbosa, Antonio & Wahlberg, Vivian (1994). Métodos cualitativos y sus fundamentos epistemológicos. En Bengt Starrin, & Svensson Per-Gunnar. *Kvalitativ metod och vetenskapsteori* (pp. 41-70). Suecia: Studentlitteratur.
- Binotti, Paola, Spina, Dianela, De la Barrera, María Laura & Donolo, Danilo (2009). Funciones ejecutivas y aprendizaje en el envejecimiento normal. Estimulación cognitiva desde una mirada psicopedagógica. *Revista Chilena de Neuropsicología*. 4 (2), 119-126. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=179314913005> de http://observatorio.ministeriodesarrollosocial.gob.cl/casen-multidimensional/casen/docs/CASEN_2015_Resultados_educacion.pdf
- Centro Micro Datos (CMD) & OTIC de la Construcción de la Cámara Chilena de la Construcción - CCHC (2013). *Segundo estudio de competencias básicas de la población adulta 2013 y comparación Chile 1998 – 2013*. Recuperado de http://educacion2020.cl/sites/default/files/estudio_competencias_final.pdf

- Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe (CREFAL) (2003). Formación de formadores. *Decisio 5*. Recuperado de <http://www.crefal.org/decisio/#!/detalle/59cbb806fec76133f4c74448>
- Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe (CREFAL) (2007). Competencias del educador de adultos. *Decisio 16*. Recuperado de <http://www.crefal.org/decisio/#!/detalle/59cbc9d1fec76133f4c74599>
- Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe (CREFAL) (2010). Evaluación. *Decisio 25*. Recuperado de <http://www.crefal.org/decisio/#!/detalle/59cbd5d43676cd4593c07205>
- Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe (CREFAL) (2015). Formación de educadores y educadoras de personas jóvenes y adultas. *Decisio 42*. Recuperado de <http://www.crefal.org/decisio/#!/detalle/59cc6a951246fc4929e11ba9>
- Encuesta de Caracterización Socioeconómica Nacional (CASEN) (2015), *Educación: síntesis de resultados*. Santiago, Chile: Ministerio de Desarrollo Social. Recuperado de http://observatorio.ministeriodesarrollosocial.gob.cl/casen-multidimensional/casen/docs/CASEN_2015_Resultados_educacion.pdf
- DVV Internacional & DIE (2016). *El Currículum globALE para la formación de educadoras y educadores de personas jóvenes y adultas de América Latina*. Recuperado de https://www.dvvinternational.de/fileadmin/files/Inhalte_Bilder_und_Dokumente/Materialien/Curriculum_globALE/Curriculum_globALE_para_America_Latina_2016.pdf
- Goswami, Usha (2004). Neuroscience and education. *British Journal of Educational Psychology*, 74 (1), 1–14. Recuperado de <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1348/000709904322848798/abstract>
- Herdoiza, M. (2006). *Fundamentos curriculares de la educación de adultos*. Academy for Educational Development, (SABE) Project. Recuperado de http://pdf.usaid.gov/pdf_docs/PNACG314.pdf

- Junge, Gustavo (2013). Educación de jóvenes y adultos y la teoría del capital humano: una mirada crítica. *Paideia* 52 (11-29). Recuperado de <http://www.revistapaideia.cl/index.php/PAIDEIA/article/view/13/17>
- Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Letelier, María Eugenia (2016). *Orientaciones para la docencia en el contexto de la Educación de Personas Jóvenes y Adultas (EPJA)*. Educarchile. Recuperado de <http://ww2.educarchile.cl/UserFiles/P0001/File/primera-orientacion-EPJA.pdf>
- Martínez, J. (2006). *¿Qué es la Educación de Adultos?* Responde la UNESCO. San Sebastián: Editorial Centro Unesco. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001494/149413s.pdf>
- Medina, Óscar (2000). Especificidad de la educación de adultos: Bases psicopedagógicas y señas de identidad. *Educación XXI*, (3), 91-140. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/706/70600304.pdf>
- Messina, G., Enríquez, G. & Ríos, H. (2005). Formación docente. En *La educación de jóvenes y adultos en América Latina y el Caribe, hacia un estado del arte* (43-59). Unesco. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001389/138996s.pdf>
- Ministerio de Educación (2012). *Construyendo un perfil del docente de educación para personas jóvenes y adultas*. Recuperado de <http://www.salgadoanoni.cl/wordpressjs/wp-content/uploads/2013/06/PERFILDOCENTEDEFINITIVO-1.doc>
- Ministerio de Educación (2016a). *Fundamentos para la elaboración de bases curriculares en educación de personas jóvenes y adultas*. Recuperado de https://epja.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/43/2016/10/Documento-fundante_BBCC_EPJA_versionCNED.pdf
- Ministerio de Educación (2016b). *Estudio de caracterización, percepción y expectativas de la población que asiste a establecimientos educativos para personas jóvenes y adultas. Presentación final de resultados*. Recuperado de http://epja.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/43/2016/11/EPJA_Presentaci%C3%B3n-Resultados-21-11.pdf

- Ministerio de Educación (2016c). *Estudio de caracterización, percepción y expectativas de la población que asiste a establecimientos educativos para personas jóvenes y adultas. Resumen ejecutivo informe final de resultados*. Recuperado de <http://epja.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/43/2016/11/Resumen-ejecutivo-EPJA.pdf>
- Ministerio de Educación (2016d). Competencias de la población adulta en Chile: Resultados PIAAC. Evidencia nacional e internacional para la Reforma en marcha. *Serie EVIDENCIAS* (33). Recuperado de <https://www.oecd.org/skills/piaac/EVIDENCIAS%20PIAAC%20FINAL.pdf>
- Navarrete, Claudio (2016). Escenarios y reflexiones en torno a las nuevas bases curriculares en EPJA en Chile para la modalidad regular 2015 - 2018. *Revista Educación de Adultos y Procesos Formativos*, (3). UPLA. Recuperado de <http://educaciondeadultosprocesosformativos.cl/index.php/revistas/revista-n-3/36-escenarios-y-reflexiones-en-torno-a-las-nuevas-bases-curriculares-en-epja-en-chile-para-la-modalidad-regular-2015-2018>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco), (2015). *Replantear la educación ¿Hacia un bien común mundial?* Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002326/232697s.pdf>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos OCDE (2007). *Understanding the brain: The birth of a learning science*. París, EDUCERI-OECD. Recuperado de <http://www.oecd.org/site/educeri21st/40554190.pdf>
- Raczynski, Dagmar & Ugalde, Pamela (2003). *Diagnóstico de los Centros de Educación Integrada de Adultos (CEIA)*. Chile: Asesorías para el Desarrollo. Recuperado de <http://w3app.mineduc.cl/mineduc/ded/documentos/Diagnostico%20Centros%20Educacion%20Integrada%20Adultos.pdf>
- Salas-Herrera, José Luis (2015). Lenguaje y envejecimiento desde una perspectiva corpórea. *Paideia* (57), 43-64. Recuperado de <http://www.revistapaideia.cl/index.php/PAIDEIA/article/view/59/101>
- Taylor, R. & Bogdan, J. S. (1994). *Introducción a los métodos cualitativos: la búsqueda de significados*. España: Paidós.

Véliz, Mónica (2014). Efectos del envejecimiento en los procesos de comprensión y producción del lenguaje. *Paideia*, (54), 11-32. Recuperado de <http://www.revistapaideia.cl/index.php/PAIDEIA/article/view/38/40>