

PERSPECTIVA DE GÉNERO Y EPJA EN CHILE DESDE LA PSICOLOGÍA COMUNITARIA

GENDER PERSPECTIVE AND ADULT EDUCATION IN CHILE FROM COMMUNITY PSYCHOLOGY

Julia Simonetti¹

Universidad Católica de Chile
jsimonetti@uc.cl

Macarena Chiuminatto²

Universidad Diego Portales, Chile
macarena.chiuminatto@mail.udp.cl

Javiera Parada³

Universidad Diego Portales
javiera.parada@mail.udp.cl

Resumen

Si bien las contribuciones de la perspectiva de género al campo de la educación han sido estudiadas durante largo tiempo, los aportes que esta puede hacer al campo de la educación de personas jóvenes y adultas son un campo que aún está poco desarrollado teóricamente. Se realiza una revisión bibliográfica que cruza los principales puntos críticos de la educación de adultos en Chile con los aportes que la perspectiva de género podría hacer a estos, desde el enfoque de la Ecología Social de la psicología comunitaria. Se concluye que integrar la perspectiva de género a procesos de educación de personas jóvenes y adultas podría tener un impacto positivo en aspectos relacionales, curriculares e identitarios que contribuirían al éxito de estos procesos.

Palabras clave: *Educación de adultos, psicología, comunidad, género.*

Abstract

Contributions of gender perspective to education has been studied for a long time, however, the contributions of it to the young and adult education field are still theoretically underdeveloped. This is a bibliographic review that crosses the main critical points of adult education in Chile with the contributions that gender perspective could do to it, from the approach of Social Ecology of Community Psychology. It is concluded that the integration of gender perspective into young and adult education could have a positive

¹ Psicóloga, Pontificia Universidad Católica de Chile. Coordinadora de Formación Transversal de INFOCAP.

² Psicóloga, Universidad Diego Portales, Chile.

³ Psicóloga, Universidad Diego Portales, Chile.

impact in relational, curricular and identitary aspects, that could contribute to the success of these processes.

Keywords: *Adult education, psychology, community, gender.*

Recibido: 31 de diciembre de 2019

Aprobado: 5 de marzo de 2020

I. Introducción

La educación de personas jóvenes y adultas en Chile es un campo que ha sido atravesado por múltiples procesos y modificaciones que lo hacen estar aún en definición. La perspectiva de género es una propuesta teórica y política que ha influido en diferentes campos teóricos, y cuyos aportes a la educación escolar y universitaria han sido ampliamente desarrollados en la literatura. Sin embargo, el nexo entre la educación de personas jóvenes y adultas y la perspectiva de género presenta claves que son diferentes a las de procesos de educación escolar regulares, por lo que parece pertinente analizarlas de manera específica. La siguiente revisión bibliográfica pretende indagar en cuáles serían esos aspectos específicos de la educación de personas jóvenes y adultas a los cuáles la perspectiva de género podría contribuir, a fin de desarrollar procesos formativos contextualizados que puedan ser exitosos. Esto se comprende tanto desde los efectos individuales, como comunitarios y psicosociales que puede tener.

El análisis es realizado desde el marco de la psicología comunitaria, en particular desde el enfoque de Ecología Social vinculado a la teoría de sistemas. Esto permite entregar un marco que va más allá del proceso educativo individual, comprendiendo los diferentes sistemas que se ven involucrados, y afectados, al momento en que las personas adultas decide comenzar un proceso formativo.

II. Antecedentes conceptuales

a. Psicología Comunitaria y Ecología Social

La Psicología Comunitaria, como enfoque emergente, presenta diferentes lugares respecto a cómo o desde dónde comprenderla, por lo que establecer una definición precisa y completa se vuelve una dificultad para quienes buscan abordarla (Alfaro, 2000). Tales

discusiones radican no sólo en el cómo definirla, sino que también en el establecimiento de su objeto de intervención, problema y estrategia (Alfaro, 2007).

Maritza Montero establece la Psicología Comunitaria como una “disciplina para la transformación social de la realidad” (Montero, p. 1, 1999), y diversos autores la presentan como

(...) una forma de abordaje de los problemas sociales que valora los dinamismos contextuales, sociales, psicosociales (comunitarios) en el origen, mantención y cambio de los problemas y que, por tanto, pone el foco interventivo en esos dinamismos y desarrolla estrategias de abordaje de éstos incorporando la propia comunidad (...)(Alfaro, p. 27, 2007).

Aparecen entonces, dentro de la Psicología Comunitaria, diferencias epistemológicas con respecto a los aspectos conceptuales, técnicos y operativos para comprenderla (Alfaro, 2007). Frente a esto, se pueden definir tres grandes tradiciones dentro de la disciplina misma: la tradición de Desarrollo de Competencias, la tradición de Amplificación Sociocultural y la tradición de Intervención en Redes (Alfaro, 2000), siendo la última, la considerada para el presente análisis.

La Intervención en Redes supone los métodos y razones de la intervención comunitaria desde las nociones de la Teoría General de Sistemas, de la que deriva la Ecología Social planteada por Ludwin Von Bertalanffy. Tal propuesta, desde una epistemología constructivista, supone que el conocimiento surgiría como el resultado de las interacciones que tienen las y los sujetos con la realidad. En este sentido, la construcción de ésta última estaría dada por sus mecanismos cognitivos dependiendo de aspectos interpersonales. Así, el conocimiento sería construido en el acto mismo del vivenciar, en donde paralelamente, las personas se encontrarían además, estructurando su propia mente (Araya, Alfaro y Andonegui, 2007).

De esta manera, Von Bertalanffy (en Alfaro, 2000) busca abordar (como objeto de estudio) la relación entre sujeto/a - comunidad y entorno bajo la noción de una realidad compuesta por sistemas abiertos que se definen por encontrarse en relación continua e intercambio constante de informaciones y retroalimentaciones (Alfaro, 2000). El problema entonces, es entendido como una incapacidad sufrida por el todo sistémico para poder

funcionar armónicamente; que se desencadenaría, incrementaría o mantendría por una imposibilidad del entorno social para disponer de herramientas útiles para hacer frente a los problemas (Musitu y Castillo, 1992 en Alfaro, 2007). En este sentido, la intervención estaría orientada a las relaciones de interacción que mantienen las personas con sus comunidades y entornos para facilitar la generación de recursos y capacidades propias que se consideren necesarias para mantener el funcionamiento armónico del todo sistémico.

b. Educación de Personas Jóvenes y Adultas en Chile

La educación de las personas en diferentes niveles es una preocupación a nivel mundial. Las tasas de analfabetismo y la escasa oferta de capacitación para personas jóvenes y adultas han hecho que se le preste mayor atención a ese grupo etéreo en las últimas décadas (Infante, 2005). En Chile, si bien el proceso de la reforma agraria (1964-1973), generó avances en este ámbito, durante la dictadura cívico-militar (1973-1990) la educación de personas adultas pasó a tomar un lugar marginal dentro de las políticas públicas educativas (Corvalán, 2007).

A lo largo de la historia, la educación de personas adultas ha tenido como objetivo principal el mejoramiento de sus condiciones de vida, entendiendo que por diversas razones, no han tenido el debido acceso al sistema educativo. La inclusión en las diversas esferas de la vida -económica, política y social-, en este caso, facilitaría el fortalecimiento del desarrollo personal y comunitario (Palacios, 2017). De esta forma, el año 2000 en Chile se inicia un proceso de reforma que dio un giro a la Educación de Personas Jóvenes y Adultas (EPJA), transitando desde un enfoque remedial a un proceso de formación permanente a lo largo de toda la vida (Egaña, 2003; Infante, 2005). Sin embargo, hoy en día hablar de EPJA no refiere a la educación para un grupo etéreo específico, sino que se enfoca en grupos de la población que no han concluido (por diversas razones) sus años de escolaridad obligatoria (Mineduc, 2019).

Existen diversas comprensiones sobre los modos de abordar la EPJA y sus objetivos (García-Huidobro, 1994). Por un lado, surgen corrientes más críticas vinculadas a la educación popular mientras y por otro, unas más enfocadas en aspectos económicos o sociales de nivelación de estudios. Según lo propuesto con la reforma anteriormente

mencionada, la EPJA buscaría ser una herramienta eficaz para la integración social, que se espera contribuya a enfrentar de mejor manera los desafíos que suponen la vida laboral y social de las personas. Al ser este el lineamiento institucional formal a nivel nacional, se analizará la EPJA desde esta mirada más que desde las tradiciones críticas.

Egaña (2005) destaca la importancia de responder a los diferentes roles sociales de quienes participan de la EPJA considerando aspectos familiares, étáreos y de género; su ocupación (como trabajadores/as o jefas/es de hogar) y su participación como actores/as sociales, políticos y económicos. En esta línea, una clave relevante para pensar en los procesos de educación de personas adultas sería pensar el proceso formativo como una experiencia situada, que reconozca las características y contextos de los y las estudiantes (Álvarez, Cardemil & Gorichon, 2015). De esta forma “sólo si (la EPJA) responde apropiadamente a las características de su público objetivo, va a ser una eficaz herramienta de integración social” (Egaña, 2005, p.104).

Para esto, es necesario caracterizar a quienes acceden a procesos de Educación de Personas Jóvenes y Adultas, para saber a qué necesidades y motivaciones deberán responder las instituciones. Respecto a las necesidades, Montero (2006) propone tres categorías según quién la define como tal: necesidades *normativas*, fijadas por expertos/as; *comparadas*, respecto a otros grupos; y *expresadas*, que son las manifestadas por quienes se movilizan. Así mismo supone que, para comprender una necesidad como tal, se debe considerar también los recursos posibles para solucionarla. En este caso, se podría sostener que, del público potencial al que apuntan estos programas, quienes acceden a ellos han considerado en alguna medida la educación como una necesidad. Esto permitiría suponer que este grupo percibe un desajuste con sus expectativas, lo que puede ser tomado como una fuente de motivación para solucionarlas (Montero, 2006).

Coherente con lo anterior, otra clave para pensar en los procesos formativos de personas adultas tendrá que ver con considerar las expectativas e identidades de quienes adhieren a estos procesos formativos (Álvarez, Cardemil & Gorichon, 2015). Para esto, será útil considerar lo que Bourgeois (2009) llama la *triple hélice de la formación*, en la cual se intersectan la trayectoria biográfica, formativa e identitaria, que se entrelazan

constantemente suponiendo que eventos significativos en una, tendrán repercusiones en las otras dos.

Las necesidades, expectativas e identidades, asociadas a dichos procesos formativos, permiten levantar algunos de los motivos que hacen que las personas tomen la decisión de ingresar a estos programas y mantenerse en ellos. En este punto, las motivaciones comprendidas desde un eje relacional (Ahl, 2006), se verían influidas por factores discursivos y las relaciones de poder involucradas, siendo posible tensionar cómo dichas motivaciones son abordadas y construidas a la vez.

Dada las múltiples trayectorias de quienes acceden a procesos de educación de personas adultas, la heterogeneidad en cuanto a edades, motivaciones y experiencias de las y los estudiantes (Egaña, 2005; Infante, 2005), se constituye como una de las principales características de dichos procesos.

Otra característica relevante según Egaña (2005), son los altos niveles de deserción que presentan estos programas por diferentes motivos. Según Espinoza, Castillo & González (2017), éstos pueden clasificarse en dos grandes grupos: los factores extraescolares y los intraescolares. Sobre los primeros, algunos se identifican con conflictos en los contextos familiares, la búsqueda de trabajo y las bajas expectativas de la familia con respecto a la educación. Por su parte, entre los segundos se presenta el bajo rendimiento académico, los problemas de comportamiento, las prácticas autoritarias del profesorado, entre otros.

Ante esta situación, las instituciones educativas se ven enfrentadas a la tarea de retener a sus estudiantes, lo que estaría asociado su éxito (Brusilovsky, 2006). Para esto, habría aspectos que podrían ser considerados como beneficiosos y que podrían favorecer la retención de estudiantes (aspectos personales, institucionales, motivacionales y la experiencia en el entorno educativo).

En esta línea, diversos/as autores/as han hecho énfasis, tanto desde lo empírico (Espinoza, Loyola, Castillo & González, 2014) como desde lo teórico (Brusilovsky, 2006; Bourgeois & Nizet, 1997), acerca de la relevancia que el clima de aula tendrá para el adecuado desarrollo y conclusión de los procesos formativos en la EPJA. Por esto, otra clave para pensar en los procesos formativos de personas adultas será considerar las

condiciones para el aprendizaje y desarrollo de quiénes aprenden (Álvarez, Cardemil & Garichon, 2015). Se plantea que uno de los facilitadores para que las instituciones educativas eviten la deserción, sería construir en el aula un espacio seguro para el estudiantado (Bourgeois & Nizet, 1997). Así, se propone que “el objetivo central del trabajo pedagógico es la construcción de un “clima” que contribuya a la permanencia de los alumnos en la escuela por la satisfacción que hallan en las relaciones personales” (Brusilovsky, 2006, p.25).

Por último, será relevante considerar también, como característica de la EPJA, ciertas limitaciones materiales y pedagógicas que son transversales en Chile. En primer lugar, la formación deficiente de docentes especializados/as en el país, ya que la formación en pedagogía en las universidades se especializa en la educación tradicional para niñas, niños y adolescentes (Egaña, 2005; Álvarez, Cardemil & Garichon, 2015; Corvalán, 2007). En segundo lugar, pese a los esfuerzos que se han hecho en este punto, se encuentra la falta de materiales y recursos pedagógicos adecuados al perfil del estudiantado, los cuales aún son muy deficientes (Egaña, 2005; Infante, 2005). Finalmente, una de las limitaciones más relevantes para pensar en el proceso formativo en la educación de personas adultas es el escaso financiamiento que existe para las instituciones que se encargan de esta labor (Egaña, 2005; Infante, 2005).

Estas características abren múltiples preguntas respecto a cómo potenciar al máximo el desarrollo de la EPJA para cumplir con su objetivo de mejorar las condiciones de vida de sus participantes. Tanto a nivel de políticas públicas, como de quienes gestionan los establecimientos educacionales y quienes realizan las clases, se hace necesario un proceso de reflexión crítica en torno a la propia praxis. En esta línea, una última clave a considerar sería la importancia de la labor docente en el proceso de formación de jóvenes y adultos/as para mejorar la labor propia y colectiva (Álvarez, Cardemil & Garichon, 2015).

c. Perspectiva de Género en Educación

La perspectiva de género se desarrolla como una propuesta política, que permitiría develar la posición de subordinación y desigualdad de las mujeres, en comparación con los hombres. Además, aparece como una “perspectiva que permite ver y denunciar los modos

de construir y pensar las identidades sexuales desde una concepción de heterosexualidad normativa y obligatoria que excluye" (Cremona en UNICEF, 2017, p.14) a quienes no construyen subjetividades que se correspondan con lo que socialmente es pensado como "propio de los hombres (lo masculino) y lo que es propio de las mujeres (lo femenino)" (Lamas, 1999, p. 84).

Una perspectiva de género entonces, impacta a todas las personas; ya sean mujeres, hombres u otras subjetividades. Así, favorecería al conjunto de la sociedad al dar la posibilidad de levantar obstáculos y discriminaciones, estableciendo condiciones más equitativas para la participación de las mujeres y diversidades sexuales, y liberando a los hombres de muchos supuestos en torno al género que son también un peso y una injusticia (Lamas, 2007). En este contexto, es pertinente considerar que las instituciones educativas tienen la misión social de transmitir habilidades, conocimientos y valores hegemónicamente aceptados en cierta época y cultura. Y es que en la actualidad, éstas siguen produciendo y reproduciendo estereotipos que perpetúan, muchas veces de manera encubierta, formas de discriminación (Hernández y Reinoso, 2011).

Es entonces que, para pensar la perspectiva de género en el contexto educacional, es necesario tener en cuenta las distintas dimensiones que componen al fenómeno educativo. Para lo anterior, se debe reconocer que los regímenes de género son expresados en toda función y tarea educativa, lo que afecta sin duda la vida de las personas que en este contexto se encuentren inmersas, tanto como estudiantes o como profesores/as y funcionarios/as (Acuña y Montecino, 2018). Así, diferentes autores/as y organizaciones plantean que la incorporación de la perspectiva de género en educación -generalmente concentrada en educación escolar- impactaría positivamente en diferentes aspectos del proceso educativo. Entre éstos, se plantea la disminución de la violencia (Fundación Semilla, 2016), interacciones y relaciones entre docentes-estudiantes y estudiantes-estudiantes (Martínez, 2012), que incluiría la distribución de la participación tanto dentro como fuera del aula.

Sumado a lo anterior, Acuña y Montecino (2018) proponen la revisión de las tramas ideológicas de las perspectivas de conocimiento que se transmiten, ya que se asume que los conocimientos no son neutros ni objetivos y que el sexismo afecta tanto la dimensión

teórica como la práctica. De esta manera, resulta prudente cuestionar y replantear la organización educativa, las prácticas de aprendizaje y enseñanza, el lenguaje, el currículo, los libros de texto y las relaciones que se construyen en los espacios educativos (Hernández y Reinoso, 2011).

Es considerando estas dimensiones y a partir de lo propuesto por Buquet (2011), que se considera necesario atender, de manera conjunta, tres vertientes que entrecruzan los estudios de género y la educación para lograr la transversalización de la perspectiva de género en instituciones de educación de personas jóvenes y adultas.

La primera de ellas refiere a la investigación, que en este caso, consistiría en generar espacios académicos donde haya producción de conocimientos en torno a estudios de género y su relación con educación, para luego ser socializados a los y las docentes y funcionarios/as de la institución. La segunda que alude a la incorporación de estos conocimientos en los programas y planes de estudios, es decir, en la formación de los/as estudiantes. Y en tercer lugar, la institucionalización de estas materias, que refiere a que estos procesos formativos con perspectiva de género sean vividos por una masa crítica de docentes, funcionarios/as y estudiantes. Y de esta forma, generar un proceso continuo de transmisión y producción de más conocimientos y prácticas, en pos de transformar las relaciones de género dentro de la institución para la promoción de relaciones libres de discriminación de género (Buquet, 2011).

d. Psicología Comunitaria y Perspectiva de Género

La relación entre la Psicología y los postulados de los feminismos y las teorías de Género, dentro de los cuales hallamos a la Perspectiva de Género; se ha considerado estrecha debido a la concordancia entre los principios teóricos y éticos de ambas disciplinas y las grandes posibilidades de trabajo mancomunado de éstas (Mulvey, 1988).

Sin embargo, esto ha sido algo cuestionado y tratado continuamente entre las diferentes corrientes y modelos de ambas disciplinas (Reyes, Mayorga y Menezes, 2017), en la medida en que este acercamiento teórico no se ha logrado convertir en un trabajo real, o al menos no, en un trabajo documentado hasta el último tiempo. Esto se puede ver tanto en los trabajos en terreno como en la producción bibliográfica de la Psicología Comunitaria

durante el siglo XX. Es más, se han hecho fuertes críticas a la Psicología Comunitaria por perpetuar ciertas discriminaciones, como son la invisibilización y el hecho de no tratar las situaciones de violencia de género como lo hace con otros grupos discriminados (Angelique & Culley, 2000).

Por otra parte, hasta principios del siglo XXI las problemáticas que afectaban a las mujeres o que se relacionaban con temáticas de género, fueron vagamente trabajadas en las intervenciones comunitarias (Bond, Hill, Mulvey & Terenzio, 2000). Frente a esta situación, se desarrolla una crítica al rol colonialista del cual la Psicología Comunitaria nunca ha podido separarse y que la hace perpetuar las discriminaciones y las violencias de género que imperan en la sociedad (Orellana, 2014). Esta crítica a la Psicología Comunitaria conlleva también una propuesta de cambiar su rol y su relación con las temáticas de género, donde se destaca la necesidad de reflexionar constantemente sobre el rol que los feminismos pueden tener para ampliar las posibilidades de intervención y los beneficios de éstas (Mayorga, 2014). Con esto, se podría aportar en la recuperación de la identidad, autoestima, historia y cuerpo de las mujeres y otras subjetividades no hegemónicas (Orellana, 2014).

Finalmente otra propuesta para la Psicología Comunitaria es generar trabajos, tanto en términos de literatura como de intervención en terreno, que contemplen, desde un análisis de género, el poder y la dominancia que existe en el trabajo comunitario (Bond, Hill, Mulvey & Terenzio, 2000).

Contemplando este contexto el presente trabajo busca profundizar en cómo la combinación de la perspectiva de género y los postulados de la Psicología Comunitaria pueden aportar en el ya descrito ámbito de la educación de personas jóvenes y adultas.

III. Discusión

En este apartado se busca dar cuenta cómo la perspectiva de género contribuye favorablemente en el proceso educativo de personas adultas, analizando las claves ya mencionadas de dicho proceso. En este sentido, se cree que considerar a la perspectiva de género como un elemento fundamental en la educación, a modo de lente a través del cual

analizar los procesos de formación y educación de las personas adultas, permitiría la promoción de relaciones libres de discriminación para todas y todos.

Un primer aspecto a considerar para el aporte de la perspectiva de género en educación, es tomar en cuenta a quiénes ésta se dirige, es decir, todo aquello que les constituye -hasta ese momento-. De esta manera, dicho proceso formativo debe conformarse como una experiencia situada en la que se vinculen aspectos como la vida personal y social de cada estudiante considerando su contexto. Y es que lo anterior, se vuelve de suma importancia para demostrar el significado y la funcionalidad que lo enseñado puede aportar a la vida de quienes se encuentran estudiando (Álvarez, Cardemil & Garichon, 2015).

En dicha línea, la propuesta de reformulación de la EPJA supone que los procesos educativos en personas adultas deben contribuir a la formación de ciudadanos/as “que sean sujetos de su propia historia y la de su tiempo” (Egaña, 2005, p.106). En este sentido, el currículum debiera ser capaz de proporcionar valores, conocimientos y habilidades para una comprensión crítica de la realidad y para una inserción más consciente y participativa, aportando al “(auto)respeto, sentido de responsabilidad y solidaridad, al reconocimiento de derechos y deberes, a la reafirmación de la identidad personal y social, y al sentido de pertenencia y de participación” (Egaña, 2005, p.106).

En relación a lo anterior, es que se hace necesario comprender como parte del contexto en el que se sitúa la educación de personas jóvenes y adultas, las estructuras de dominación propias de un sistema patriarcal. Así, incorporar una perspectiva de género a estos procesos facilitaría que quienes participan de éstos reconozcan las implicancias que tienen estas estructuras para sus vidas y tomen una perspectiva crítica al respecto. Además, la planificación de procesos educativos para personas adultas que consideren tal estructura social, conllevaría necesariamente el reconocimiento de elementos contextuales de la vida de los y las estudiantes, que podrían facilitar u obstaculizar sus procesos formativos, para así hacerse cargo de éstos. Por ejemplo, sería necesario considerar cómo en estudiantes mujeres el cuidado de hijas e hijos podría ser una carga mayor que para estudiantes hombres, y así generar estrategias que faciliten su permanencia en los procesos formativos.

Bajo la mirada de la Ecología Social, reconocer desde la perspectiva de género el contexto de quienes acceden a procesos de EPJA (tanto en el diseño y planificación como en la ejecución de éstos) permitiría potenciar en los y las estudiantes herramientas para repensar sus relaciones, apuntando a lograr un funcionamiento armónico con sus contextos y entornos. Lo anterior debería situarse desde una perspectiva crítica, en la cual este funcionamiento armónico exige vincularse a una transformación de los modos de relación, y no a una adaptación de los y las estudiantes a éstos.

Un segundo aspecto de la EPJA en la cual la perspectiva de género puede ser un aporte, refiere a la importancia de las condiciones de aprendizaje, relevando la construcción de un espacio seguro dentro del aula, donde las y los estudiantes logren construir y resignificar sus aprendizajes en ambientes que les inviten a participar de manera activa y constructivamente en sus procesos formativos (Álvarez, Cardemil & Garichon, 2015).

Desde aquí, que se torna necesario considerar cómo se configuran las relaciones entre estudiantes y estudiantes con docentes, donde se abre un campo de acción muy amplio en torno a los procesos educativos de las personas adultas. En este sentido, se vuelve pertinente tomar en cuenta la transversalización de la perspectiva de género en instituciones educativas (Buquet, 2011). La anterior, a través de tres vertientes, busca generar un proceso continuo de transmisión y producción de conocimientos y prácticas transformadoras, al dar la posibilidad de levantar obstáculos y discriminaciones, al momento de establecer condiciones equitativas entre las personas independiente de su género (Lamas, 2007).

De esta manera, al propiciar relaciones basadas en el respeto mutuo, construyendo espacios de confianza y sin riesgos de amenazas para las personas, es que se puede pensar en docentes que actúen como facilitadoras/es en el proceso de formación. Esto, otorgaría la posibilidad de experimentar nuevas alternativas en torno a la cooperación como medio para desarrollar competencias sociales que aseguren la dimensión colectiva de la formación (Álvarez, Cardemil & Garichon, 2015).

Un tercer aspecto a considerar, es reconocer las expectativas e identidades de quienes acceden a estos procesos formativos. En cuanto a las expectativas, es posible pensar que los y las estudiantes adultos/as buscan en estos procesos, la posibilidad de

transformar algo de sus condiciones de vida (acceder a mejores trabajos, reconocimiento social, validación personal, etc.). En esta línea, la perspectiva de género, al desarrollar una mirada crítica respecto al contexto y las modalidades de relaciones cotidianas, podría ser un aporte para que estas personas reconozcan su potencial transformador teniendo implicancias concretas en su vida social, laboral y familiar.

Además, desde la perspectiva de género, el reconocer las subjetividades de manera no heteronormada, permitiría a los y las estudiantes reflexionar acerca de sus identidades y encontrarse con modos de expresión que rompan con las estructuras y limitaciones propias de los estereotipos de género. Se incorpora así, una clave de lectura para la construcción de la propia identidad que permitiría reconocer de qué forma el factor género ha influido en ésta, invitando a validar y aceptar la multiplicidad de trayectorias y expresiones que esto puede tener en cada uno/a.

Un último aspecto a considerar, refiere a que la educación de personas jóvenes y adultas se ha visto obstaculizada por múltiples elementos que no han permitido su óptimo desarrollo para el avance esperado. Bajo dicha lógica, la formación docente se presenta como uno de los puntos críticos que afectaría directamente la calidad de la educación (Egaña, 2005; Corvalán, 2007). En este sentido, resulta fundamental incluir la preocupación por la formación de quienes educan en la búsqueda de una solución integral que sea coherente con el propósito de la EPJA. De esta forma, se podría asumir que el no considerar la perspectiva de género en la formación docente, podría derivar en la reproducción de prácticas discriminatorias dentro de las aulas.

Egaña (2005) evidencia cómo el currículum explícito en los proyectos educativos perpetúa diferentes discriminaciones que no permiten la coherencia con la reforma esperada de la EPJA. En estos casos, el sexismo se explicita por ejemplo, en las determinaciones políticas de lo que se enseña y de lo que no; y en la primacía del uso del masculino en el lenguaje regular y normativo para referirse a las múltiples posibilidades de identidades, dando por sentado el protagonismo masculino en los discursos sociales. Así, sería relevante considerar, tanto en las interacciones como en los planes curriculares, de qué forma pueden estar atravesados por lógicas sexistas y cómo esto se podría revertir.

Para implementar todos estos aspectos en los contextos de formación y educación de personas jóvenes y adultas, se hace necesario que todos/as quienes participen del diseño e implementación de estos programa, realicen un proceso reflexivo constante y actualizante sobre su propia praxis. Con esto se daría espacio para analizar y tensionar los discursos y prácticas sexistas que se generan y transmiten en estos contextos, con la intención de hacerse cargo las múltiples formas y expresiones de las discriminaciones de género en dichos espacios.

IV. Conclusión

Lo anterior permite ver las potencialidades que tiene el incorporar la perspectiva de género a los procesos de Educación de Personas Jóvenes y Adultas. Al considerar los puntos anteriormente mencionados en el desarrollo de tales procesos, esto aportaría a la construcción de un espacio seguro para los/as estudiantes a través de relaciones de colaboración, a la disminución de discriminaciones y situaciones de violencia, entre otras. Con esto, se pretende impactar de forma positiva no sólo en la adherencia y permanencia de las personas jóvenes y adultas a los procesos formativos, sino también a entregar nuevas herramientas que les permitan leer con otro lente su contexto.

De acuerdo a esto, se propone considerar e integrar en el modelo actual de la EPJA una mirada ecológica poniendo énfasis en las relaciones interpersonales, las lógicas y políticas educativas implicadas en todo el proceso educativo y la perspectiva de género. Esto, en pos de una educación no sexista que permita hacer frente a las situaciones de discriminación y violencia generadas en espacios educativos; abogando por la colaboración y el respeto, y fomentando la participación y cooperación al incluir a todas las personas.

En este sentido, al generar estos cambios tras incluir las consideraciones que en el documento se proponen, los espacios donde ocurre la educación de personas jóvenes y adultas podrían verse afectados positivamente respecto a los objetivos que la educación de este segmento pretende lograr. Y es que al posicionarse desde la perspectiva de género, la educación podría permitirle a las personas generar nuevas y mejores herramientas para

desenvolverse respecto a las diversas problemáticas a las que eventualmente podrían enfrentarse.

Bibliografía

- Acuña, M. y Montecino, S. (2018). Bases para una educación No sexista. *Revista Docencia*, 62, 10-14. Recuperado de http://revistadocencia.cl/web/images/ediciones/Docencia_62.pdf
- Ahl, H. (2006). Motivation in adult education: a problem solver or a euphemism for direction and control?. *International Journal of Lifelong Education*, 25(4), 385-405. doi:10.1080/02601370600772384
- Alfaro, J. (2000). *Discusiones en psicología comunitaria. Textos de docencia universitaria*. Santiago, Chile: Universidad Diego Portales-RIL Editores.
- Alfaro, J. (2007). Tensiones y diversidad en nociones básicas de la Psicología Comunitaria. En: Zambrano, A., Rozas, G., Magaña, I. y Asún, D. (Eds.), *Psicología Comunitaria en Chile: evolución, perspectivas y proyecciones* (pp. 227-260). Santiago, Chile: LOM.
- Álvarez, F., Cardemil, C. & Gorichon, S. (2015). La formación de adultos: algunas claves para favorecer el proceso de aprender. *Cuaderno de Educación*, 65. Facultad de Educación. Universidad Alberto Hurtado. Santiago, Chile. Recuperado de http://mailing.uahurtado.cl/cuaderno_educacion_65/pdf/articulo_1.pdf
- Angelique, H. y Culley, M. (2000). Searching for feminism: An analysis of community psychology literature relevant to women's concerns. *American Journal of Community Psychology*, 28(6), 793-813. doi:10.1023/A:1005111800169
- Araya, V., Alfaro, M., y Andonegui, M. (2007). Constructivismo: orígenes y perspectivas. *Laurus*, 13(24), 76-92. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/761/76111485004.pdf>

- Bond, M., Hill, J., Mulvey, A. & Terenzio, M. (2000). Weaving Feminism and Community Psychology: An Introduction to a Special Issue. *American Journal of Community Psychology*, 28, 585-597. doi:10.1023/A:1005187702624
- Bourgeois, E. (2009). Apprentissage et transformation du sujet en formation. En Barbier, J-M., Bourgeois, E., Chapelle, G., Ruano-Borbalan, J-C. (Sous la direction de) *Encyclopédie de la formation*. Paris, Francia: PUF.
- Bourgeois, E., & Nizet, J. (1997). *Apprentissage et formation des adultes*. Paris, Francia: Presses Universitaires de France.
- Brusilovsky, S. (2006). *Educación escolar de adultos: una identidad en construcción*. Buenos Aires, Argentina: Noveduc.
- Buquet, A. (2011). Transversalización de la perspectiva de género en la educación superior. Problemas conceptuales y prácticos. *Perfiles Educativos*, XXXIII(nº especial), 211-225. Recuperado de <http://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v33nspe/v33nspea18.pdf>
- Corvalán, J. (2008). *Situación presente de la educación de adultos y jóvenes en Chile*. Pátzcuaro, México: CREFAL. Recuperado de <https://pdfs.semanticscholar.org/b3f7/c0a0ae9f7128eaaf2e79766601b539cc9e1e.pdf>
- Egaña, M., (2005). *La educación de jóvenes y adultos en América Latina y el Caribe. Hacia un estado del arte*. Santiago, Chile: OREAL/UNESCO Chile. Recuperado de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000138996>
- Espinoza, O., Castillo, D. y González, L. (2017). Educación en adultos en Chile: percepciones y valoraciones de sus beneficiarios. *Revista Brasileira de Educação*, 22(71), 1-27. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v22n71/1809-449X-rbedu-22-71-e227176.pdf>
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. (2017). *Perspectiva de género. Comunicación, infancia y adolescencia: Guías para periodistas*. Argentina: UNICEF. Recuperado de

https://www.unicef.org/argentina/sites/unicef.org.argentina/files/2018-04/COM-1_PerspectivaGenero_WEB.pdf

Fundación Semilla. (2016). *Violencias de Género: Otra Mirada a la Brecha Escolar*. Investigación en contexto escolar sobre las violencias de género. Santiago, Chile: Fundación Semilla. Recuperado de <https://docplayer.es/82042220-Otra-mirada-a-la-brecha-escolar.html>

García-Huidobro, J. (1994). *Los cambios en las concepciones actuales de la educación de adultos en la educación de adultos en América Latina ante el próximo siglo*. Seminario Consulta “Educación de Adultos: prioridades de acción estratégicas para la última década del siglo”. Bogotá, Colombia: UNESCO/UNICEF.

Espinoza, Ó., Loyola, J., Castillo, D. y González, L. (2014). La Educación de Adultos en Chile: Experiencias y Expectativas de los Estudiantes de la Modalidad Regular. *Última década*, 22(40), 159-181. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-22362014000100008>

Hernández, J. y Reinoso, I. (2011). La perspectiva de género en la educación. *Cuadernos de Educación y Desarrollo*, 3(28). Recuperado de <http://www.eumed.net/rev/ced/28/rchm.pdf>

Infante, M. (2005). La reforma de la educación de personas jóvenes y adultas y sus principales desafíos. *Revista de Educación*, 318, 22-35. Recuperado de http://bibliorepo.umce.cl/revista_educacion/2005/318/22_35.pdf

Lamas, M. (2007). Perspectiva de Género. *Grupo de Información en Reproducción Elegida (GIRE)*. México. Recuperado de https://www.ses.unam.mx/curso2007/pdf/genero_perspectiva.pdf

Martínez, D. (2012). *Práctica docente con equidad de género. Una guía de trabajo*. Guadalajara, México: Amaya Ediciones. Recuperado de http://www.publicaciones.cucsh.udg.mx/kiosko/2012/images/practica_docente.pdf

- Mayorga, C. (2014). Algunas contribuciones del feminismo a la psicología social comunitaria. *Athenea Digital. Revista de pensamiento e investigación social*, 14(1), 221-236. Recuperado de <https://atheneadigital.net/article/view/v14-n1-mayorga>
- Montero, M. (2006). *Hacer para transformar. El método de la psicología comunitaria*. Buenos aires, Argentina: Editorial Paidós.
- Montero, M. (1999). De la realidad, la verdad y otras ilusiones concretas: Para una epistemología de la psicología social comunitaria. *Psykhe*, 8(1), 9-18. Recuperado de <http://www.psykhe.cl/index.php/psykhe/article/view/395/375>
- Mulvey, A. (1988). Community psychology and feminism: Tensions and commonalities. *Journal of Community Psychology*, 16(1), 70-83. Recuperado de <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1002/1520-6629%28198801%2916%3A1%3C70%3A%3AAID-JCOP2290160109%3E3.0.CO%3B2-3>
- Orellana, Z. (2014). Lesbianizar la intervención psicosocial. *LIMINALES. Escritos sobre psicología y sociedad*, 6(3), 111-126. Recuperado de <http://revistafacso.ucevalbio.cl/index.php/liminales/article/view/255>
- Palacios, J., (2017). *Desarrollo y deserción escolar de adultos. Estudio de caso: la educación de adultos del colegio integrado de Fontibon IBEP (IED) de Bogotá* (Tesis de Magíster). Universidad Santo Tomás, Colombia. Recuperado de <https://repository.usta.edu.co/bitstream/handle/11634/2551/Palacios%20Julia2017.pdf?sequence=1>
- Reyes, M. I., Mayorga, C. y Menezes, J. (2017). Psicología y Feminismo: Cuestiones epistemológicas y metodológicas. *Psicoperspectivas*, 16(2), 1-8. Recuperado de https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-69242017000200001