

LA TRAYECTORIA RECIENTE DE LA EDUCACIÓN DE PERSONAS JÓVENES Y ADULTAS EN CHILE: INFERENCIAS DE UN ESTUDIO COMPARADO¹

THE RECENT TRAJECTORY OF EDUCATION OF YOUNG AND ADULT PEOPLE IN CHILE: INFERENCE FROM A COMPARATIVE STUDY

Adenilson Souza Cunha Júnior²
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Brasil.
adenilsoncunha@uesb.edu.br

Leôncio José Gomes Soares³
Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil.
leonciosoares@gmail.com

Violeta Rosa Acuña Collado⁴
Universidad de Playa Ancha, Chile.
v-acuna@upla.cl

Resumen

Este artículo es un recorte de una investigación más amplia sobre la Formación de Profesores para la Educación de Personas Jóvenes y Adultas (EPJA) en Brasil y en Chile: Un Estudio Comparado entre la Región de Valparaíso y el Estado de Bahía. En este texto, presentamos los datos que fueron producidos en el período de práctica doctoral realizado en Chile. El estudio en pantalla permitió sistematizar las informaciones que fueron enumeradas para análisis, interpretación y comparación a partir de la perspectiva metodológica de la educación comparada, posibilitando presentar un abordaje panorámico sobre la trayectoria reciente de la EPJA en el país, reflexionando sobre sus concepciones, finalidades e inserción en el ámbito de su política educativa. Evidenciamos que la perspectiva certificadora de la EPJA en Chile acompaña las bases ideológicas de la política neoliberal asumida por el Estado, llevando a creer que la modalidad debe cumplir sólo con la finalidad de integrar a sus sujetos al mundo del trabajo y garantizar la empleabilidad.

¹ Una versión de este artículo fue publicada en portugués en Eccos Revista Científica.

² Doutor em Educação. Docente do Departamento de Ciências Humanas, Educação e Linguagem e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Rod. BR 415 – Km 03, Campus Universitário Juvino Oliveira, Itapetinga (BA), Brasil.

³ Doutor em Educação. Docente da Faculdade de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Avenida Presidente Antônio Carlos, 6627 - Pampulha, Belo Horizonte (MG), Brasil.

⁴ Doutora em Educação. Docente da Faculdade de Ciências da Educação e coordenadora do Programa de Pós-graduação (Mestrado) em Educação de Adultos e Processos Formativos da da Universidade de Playa Ancha (UPLA). Avenida Playa Ancha, 850. Valparaíso, Chile.

Palabras clave: *Educación de Personas Jóvenes y Adultas. Política Educacional. América Latina.*

Abstract

This article is a fragment of a larger study on Teacher Training for Education of Youth and Adults (EPJA) in Brazil and Chile: A Comparative Study between the Region of Valparaiso and the State of Bahia. The study made it possible to systematize the information that was submitted for analysis, interpretation and comparison from the methodological perspective of comparative education, making it possible to present a panoramic approach on the recent trajectory of EPJA in the country, reflecting on its conception, purpose and insertion within the framework of its educational policy. We show that the certification perspective of the EPJA in Chile follows the ideological bases of the neoliberal politics assumed by the State, leading to the belief that the modality should comply only with the purpose of integrating its subjects into the world of work and guarantee employability.

Key words: *Comparative Education. Education of Youth and Adults. Educational Politics.*

Resumo

Este artigo é um recorte de uma pesquisa mais abrangente sobre a Formação de Professores para a Educação de Pessoas Jovens e Adultas (EPJA) no Brasil e no Chile: Um Estudo Comparado entre a Região de Valparaíso e o Estado da Bahia. Neste texto, apresentamos os dados que foram produzidos no período de estágio doutoral realizado no Chile. O estudo em tela possibilitou sistematizar as informações que foram elencadas para análise, interpretação e comparação a partir da perspectiva metodológica da educação comparada, possibilitando apresentar uma abordagem panorâmica sobre a trajetória recente da EPJA no país, refletindo sobre suas concepções, finalidades e inserção no âmbito da sua política educacional. Evidenciamos que a perspectiva certificadora da EPJA no Chile acompanha as bases ideológicas da política neoliberal assumida pelo Estado, levando a crer que a modalidade deve cumprir apenas com a finalidade de integrar seus sujeitos ao mundo do trabalho e garantir a empregabilidade.

Palavras-chave: *Educação Comparada. Educação de Pessoas Jovens e Adultas. Política Educacional.*

1. Introducción

A pesar de la trayectoria histórica de intentar ampliar su reconocimiento y legitimación, la Educación de Personas Jóvenes y Adultas (EPJA), como modalidad de oferta educativa, continua en el conjunto de las políticas oficiales de los gobiernos latinoamericanos ocupando o lugar que le fue reservado – secundario, excluido, marginalizado, sea por a limitación del acceso a la escuela, sea por las propuestas inadecuadas o por la ausencia de políticas públicas de financiamiento y formación de profesores para actuar en ese segmento de la educación.

Las vastas investigaciones que fueron desarrolladas por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) e informados a través del Relatorio Global sobre el Aprendizaje y Educación de Adultos (UNESCO-GRALE I, 2010; UNESCO-GRALE II, 2012; UNESCO-GRALE III, 2016), además del control realizado por organismos regionales como por ejemplo el del Centro de Cooperación Regional Para La Educación de Adultos en América Latina y El Caribe (CREFAL) y el Consejo de Educación de Adultos da América Latina (CEAAL) retratan una visión restricta sobre la EPJA en los países de la región (Lencioni, 1999), casi siempre encadenado a las políticas subsidiarias a los programas de pobreza, reducida a las generosas concepciones y metas originales para políticas enfocadas en la instrucción primaria de niños, confinando a la EPJA hacia una posición marginal en la agenda pública (Torres, 2001, 2007).

Ese entendimiento refleja, con efecto, a las reformas del Estado y a la implementación de las políticas neoliberales de la década de 1990, con una intensa participación de organismos internacionales, en especial del Banco Mundial, que tuvieron repercusiones sistemáticas para que se entienda a la educación como política social, para la implementación de nuevas reglamentaciones de la educación y del trabajo docente y, consecuentemente, su función en la restructuración productiva al servicio del modelo económico que fue implantado en la región.

Si por un lado dichas reformas dio origen a la importancia de la EPJA para el desarrollo económico y social de las naciones, por otro, no la colocó entre las prioridades de financiamiento en el ámbito de la educación básica, la EPJA continuó centrada en la

alfabetización inicial y no en la educación básica en su más amplio sentido (Di Pierro et al., 2001), lo que reforzó su carácter compensatorio.

Diez años después del amplio estudio realizado por Di Pierro (2008) es posible verificar que esa tendencia continúa presente en la actualidad, quedando afuera, apenas los países que dieron una importancia mayor como institucionalidad a la EPJA, consiguiendo dotar la modalidad con recursos específicos, dándole autonomía y prestigio, y que obtuvieron buenos resultados en términos prácticos, como la mayor oferta de matrícula, mejores condiciones para la formación de profesores y, consecuentemente, mejor calidad de enseñanza.

Actualmente, se nota que, la mayor parte de los gobiernos latinoamericanos continúan llevando en marcha las políticas similares a aquellas que se dieron en la década de 1990. Apenas algunos países de la región como Brasil y Chile rechazaron - por lo menos discursivamente - esa perspectiva y buscaron recuperar el protagonismo estatal para la oferta educativa para las poblaciones jóvenes y adultas.

Los contextos de inserción de la EPJA en las políticas y en los sistemas oficiales de enseñanza de los países de la región presentan una relación directa con la diversidad de oferta de la modalidad educativa y los requisitos necesario para el trabajo con sus destinatarios. Cuanto más la modalidad es reconocida e posee aportes para su desarrollo proporcionalmente son mejores las condiciones de su ejecución, lo que requiere una comprensión más amplia sobre ese campo en la educación.

En este texto, recorte de una investigación más amplia titulada *Formación de Profesores para la Educación de Personas Jóvenes y Adultas en Brasil y Chile: Un Estudio Comparado entre la Región de Valparaíso y el Estado de Bahía*, defendida como tesis en el curso de doctorado latinoamericano en educación de la Universidad Federal de Minas Gerais, presentamos algunas inferencias sobre los datos que fueron recolectados en el período de realización del estudio doctoral en Chile.

La construcción metodológica de este estudio, la educación comparada, se fundamenta en el supuesto de que "la investigación comparativa interpreta y construye hechos, no limitándose a describirlos" (NÓVOA, 1995, p. 61, traducción nuestra).

Para cumplir esta finalidad, se hizo necesario la elaboración de procedimientos que sirvieron de base a la interpretación, o sea, una idea guía preliminar a partir de la cual se deben tratar los datos que han de ser comparados "(MARQUÉZ, 1972, p. 143). Así, nos orientamos por la perspectiva de Bereday (1972) dividiendo en tres etapas para el desarrollo y preparación de la comparación: la descripción de los fenómenos, la explicación y la comparación.

En el momento de la descripción, fase inicial de la investigación, se definieron la utilización de las fuentes. Este momento consistió en "la colección sistemática de informaciones para la descripción de los sistemas y de las prácticas educativas" (BEREDAY, 1972, p. 11).

Para la realización de este procedimiento, recurrimos a un análisis minucioso y detallado de documentos, informes, informes y demás datos institucionales producidos por el gobierno chileno, así como la realización de una entrevista semiestructurada con la coordinadora nacional de educación de adultos del Ministerio de Educación del país. Las preguntas que fueron sistematizadas para la entrevista objetivaron complementar las lagunas y las limitaciones de las informaciones contenidas en los documentos ya citados, tales como la concepción institucional de EPJA, ambientación de las políticas públicas para la modalidad en la agenda del Estado, financiamiento y formación de profesores para esa área de la educación en Chile.

A partir de la organización de los datos, presentamos aquí "el estudio de las realidades nacionales [en este recorte, Chile] desde una perspectiva analítica y explicativa"(KRAWCZYK, VIEIRA, 2006, p. 675) o explicativa/comparativa, elementos subsiguientes la fase descriptiva de la investigación.

La inferencia en los datos producidos nos permite adensar los debates sobre la trayectoria reciente de la EPJA en el país y reflexionar sobre sus concepciones, finalidades e inserción en el ámbito de la política educativa chilena.

2. La trayectoria reciente de la educación de personas jóvenes y adultas en Chile

Las transformaciones socioeconómicas que Chile atravesó en las últimas décadas del siglo pasado, como grandes reflejos de la política neoliberal y de la reforma del Estado,

alteraron significativamente las políticas educacionales y la estructuración del sistema de enseñanza del país, que “siguió de forma sistemática las directrices de las reformas educacionales que fueron orientadas por organismos multilaterales como, el Banco Mundial, OCDE, etc.” (Schneider, 2015, p. 78) objetivando, bajo el eje de la descentralización, mejor ajuste fiscal y consecuentemente mejor desarrollo económico del sector productivo. Dentro de los objetivos de las directrices estaba, según lo señalado (Brito, 2001, p. 157) “la revisión del papel del Estado en la educación, dejando de ser el principal ejecutor y pasando a construir una instancia coordinadora y controladora”.

Hasta la década de 1980, el Ministerio de Educación centralizaba todas las responsabilidades políticas, pedagógicas y administrativas tales como el pago de sueldos y la contratación de profesores. A mediados de esa década, las políticas de descentralización cedieron a los municipios la gestión de la educación. Dentro de esa reglamentación, fue iniciado el proceso de financiamiento de la escuela a través de la subvención (Schneider, 2015) y se instauró el sistema de vouchers, con inversiones públicas en la educación privada.

Casassus (2001) defiende que, Chile, en el ámbito de las políticas orientadas hacia la región, colocó la educación en el centro de las prioridades de desarrollo, situándola como un sector estratégico para la inserción del país en el proceso de globalización. De esa forma, la consolidación del proyecto educativo chileno viene a lo largo de los años procesándose bajo la lógica de la internacionalización de la economía y del mercado y en la formación de capital humano, aunque los gobiernos intentan rechazar, al menos discursivamente, la idea de que la educación en el país se destine a aspectos más amplios de formación de los individuos.

Según lo expresado por Corvalán:

El concepto de capital humano que se viene utilizando crecientemente en torno a la discusión general sobre educación, y más específicamente para la EDA⁵, proviene de la

⁵ El término Educación de Jóvenes y Adultos (EDA) fue la nomenclatura oficial empleada por el Ministerio de Educación de Chile para la modalidad hasta el año 2013. A partir de esa fecha se denominó Educación de Personas Jóvenes y Adultas (EPJA).

economía y se refiere a la idea de productividad del individuo a partir de la adquisición y renovación de sus conocimientos (Corvalán, 2008, p. 31).

Es bajo esa lógica que la trayectoria reciente de la EPJA, en el ámbito de la educación formal y dentro del sistema oficial de enseñanza, se viene realizando la configuración a partir de la década de 1990 en el país.

Es importante destacar que los antecedentes de la EPJA en Chile tienen sus orígenes en los movimientos de educación popular que entraron en ebullición a partir de la década de 1950 en toda América Latina y que tenía como intención, en líneas generales, el cambio de la realidad opresora, el reconocimiento, la valoración y la emancipación de los diversos sujetos individuales y colectivos, la concientización política y la educación de base como desarrollo comunitario y cultural.

Aunque la tradición de la educación popular desarrollada en las décadas de 1960 y 1970 en el país, fue interrumpida por el golpe militar de 1973, cuando hubo una vertiginosa expansión de la EPJA, con mayor énfasis al proceso de alfabetización de adultos, se mantuvo impulsada tanto por los organismos internacionales como por diversos grupos políticos y organizaciones de base, generando una corriente de educación popular articulada a las luchas sociales de la época. El legado más exponente de ese periodo fueron el de las ideas de Paulo Freire, que vivió en el país de 1964 hasta 1969, y que hasta en la actualidad representa la tradición intelectual y pedagógica del movimiento. Después del golpe militar de 1973, la EPJA se limitó a procesos de reposición de estudios en el ámbito de la educación formal.

Las reformas neoliberales que fueron iniciadas durante el régimen militar de Augusto Pinochet (1973-1990) dejaron como herencia del último acto de gobierno frente a la transición democrática, la promulgación, el 10 de marzo de 1990, de la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE) conocida también como “ley del último día”, la cual atendía los intereses de una nueva estructura productiva que se venía consolidando, y así, posibilitó más claramente su oferta por la iniciativa privada.

En dos de sus artículos se hace referencia a la educación de adultos. El primero de ellos es el N.º 14, que señala: "El nivel de enseñanza básica regular tendrá una duración de ocho años y el nivel de enseñanza media regular tendrá una duración mínima de cuatro años. Tratándose de la enseñanza de adultos y de la especial o diferencial, el Presidente de la República, podrá autorizar modalidades de estudio de menor o mayor duración". Por su parte el artículo 15 de la mencionada ley señala: "La

edad mínima para el ingreso a la enseñanza básica regular será de seis años e la edad máxima para el ingreso a la enseñanza media regular será de dieciocho años. Con todo, tales límites de edad podrán ser distintos tratándose de enseñanza de adultos y de la especial o diferencial, las que se especificarán por decreto supremo expedido a través del Ministerio de Educación Pública" (Corvalán, 2010, p. 49).

Chile tuvo como experiencia durante la década de 1990 un vertiginoso proceso de desarrollo económico y de reducción de desempleo; de ese modo, el “empresario pasó a ocuparse de la necesidad de aumentar el nivel de escolaridad de la población, incluyendo a los adultos, de tal modo que amplía la fuerza de trabajo calificada” (Catelli, 2016, p. 97) visando la inserción laboral.

De esta manera, en la década de 1990 representaron el ápice del desarrollo de las políticas educativas volcadas hacia el aliñamiento del país dentro del proceso de expansión económica. Según Vargas (2013, p. 1), “privilegiaron la educación escolar básica y posteriormente la educación escolar secundaria, reduciéndose la educación de personas adultas a los programas de alfabetización y a confusos programas de formación laboral”. De esa forma, la EPJA fue delineándose con base en los objetivos de incorporación de sus beneficiarios al mercado (Corvalán, 2007), siendo creados diversos programas educativos destinados a la formación de mano de obra para el trabajo.

Para atender a la demanda emergente, fueron creados en ese periodo: el Programa de Educación Básica Anual (PEA), puesto en marcha por instituciones públicas y privadas y que tenía el objetivo de escolarizar adultos con 15 años o más, con escolaridad incompleta; el Programa de Educación Fundamental de Capacitación Técnica Profesional (EFA), también realizado en instituciones públicas y privadas, dirigido a adultos con 15 años o más, sin ninguna escolaridad quien tenía como objetivo la formación de la mano de obra en especialidades técnicas; el Programa de Educación Técnica Elemental de Adultos, destinado a aquellos que poseían del 6° al 8° año de estudios y que integraba la formación técnica profesional; el Programa de Educación Básica de Trabajadores, para aquellos que poseían alguna escolarización, y el Programa de Nivelación de Competencias Básicas, para aquellos que poseían alguna escolarización, y que preconizaba la certificación básica escolar para el sistema de empleo, este último desarrollado en forma conjunta con el Ministerio del Trabajo y realizado por diversas ONG, asociaciones profesionales y otros organismos apoyadas por el Estado para aquellos que poseían alguna escolarización. (Chile,

n.d.)

Se constató que durante toda la década de 1990 y comienzos de la década del 2000, el sistema educacional chileno pautó la EPJA prioritariamente en programas de formación de mano de obra para la inserción en el mundo del trabajo. Además, preservó el carácter asistencialista destinado a la modalidad, con un bajo grado de institucionalidad, reducido hacia los proyectos de escolarización. Según (Catelli, 2016, p. 108), “a partir de la década de 2000, las políticas para la EDA en Chile, tenía como objetivo la inserción de la población menos escolarizada en el mercado de trabajo”.

Según lo expresado por (Acuña, 2015, p. 9), “A partir del 2000 se manifestó un esfuerzo mayor que buscó transformar la Educación de Jóvenes y Adultos, de acuerdo a las lógicas de la Reforma”, pasando a configurar la modalidad no como una respuesta para las carencias de la educación básica, y sí, como partes de las estrategias de educación volcada hacia la cualificación profesional.

En el 2002, a través de una acción interministerial (Ministerio de Educación, del Trabajo, de la Economía y de la Previdencia Social) y con el financiamiento del Banco Mundial, fue implementado en el país el Programa *Chilecalifica*, el cual, orientado prioritariamente para la educación de adultos, quien tenía como objetivo “establecer las bases para la implementación en Chile de un Sistema de Capacitación y Educación Permanente” (Chile, 2009, p. 2), incorporando como destaque principal para su articulación y desarrollo la modalidad de enseñanza flexible que era destinada a la EPJA. Esa modalidad, existente desde 1996, tenía como objetivo la reinscripción escolar y la nivelación de estudios a las personas que no tenían disponibilidad para frecuentar la modalidad regular.

El *Chilecalifica* contó con una gran estructura organizacional, la cual, como fue dicho anteriormente, articuló diversos sectores ministeriales y sirvió como un proyecto “paraguas” para acoger decenas de sub proyectos. Además, para adecuar a la EPJA al *Chilecalifica*, fue publicado por el gobierno el *Decreto Supremo de Educación* n° 239 del 15 de noviembre de 2004, estableciendo los objetivos fundamentales, los contenidos mínimos obligatorios para la educación de adultos y fijando las normas generales de su aplicación, lo que se constituyó como un nuevo marco curricular para la EPJA en Chile.

A pesar de que la centralidad del programa es la modalidad flexible de la enseñanza, el Ministerio de la Educación (MINEDUC) creó una serie de acciones en el ámbito del programa, tanto para el fortalecimiento de la modalidad regular, como para la alfabetización y validación de estudios.

De este modo, el programa Chilecalifica atendió también a:

Modalidad Regular Educación de Adultos, que tiene similitud en población objetivo (personas con 15 años cumplidos, jóvenes desertores recientes del sistema escolar) y objetivo (nivelar educación básica y educación media humanístico-científica) Campaña de Alfabetización Contigo Aprendo, que atiende población objetivo similar (personas jóvenes y adultas que no saben leer y escribir o que asistieron menos de cuatro años a la escuela) y cuya ejecución otorga un certificado de 4° año de Educación Básica, válido para todos los efectos legales. Exámenes de validación de estudios o "exámenes libres", que atiende población objetivo similar (personas mayores de 15 años cuya situación les impida asistir a clases en un establecimiento educacional, o que no deseen hacerlo) y otorga una certificación de estudios válida para todos los efectos legales. (Chile, 2009, p. 11).

En el ámbito del Ministerio de Desarrollo Social, a través del *Fondo de Solidaridad e Inversión Social* (FOSIS) fue creado el *Programa de Nivelación de Competencias Laborales* (PNCL), teniendo como beneficiarios a personas entre los 15 a 59 años en situación de pobreza o extrema pobreza, que podrían nivelar sus estudios básicos. Por el Ministerio del Trabajo, A través del *Servicio Nacional de Capacitación y Empleo* (SENCE), fueron creados programas especiales de entrenamiento para micro-emprendedores y subsidios para el sistema de empleo de personas con baja cualificación personal.

Todos los programas y proyectos que mencionamos pasaron a constituir el Sistema de Formación Permanente, también denominado Sistema de Capacitación y Educación Permanente (SCEP) que tenía como metas:

- Desarrollar la educación de adultos en la modalidad flexible para la educación básica y secundaria;
- Articular la educación de adultos con la capacitación para el trabajo;
- Crear redes de articulación para la formación técnica;
- Formar docentes;
- Crear el Marco Nacional de Competencias (MNC);
- Crear el Sistema de Certificación de Competencias Laborales y de Sistema de

Empleo (SCCLE);

- Elaborar el sistema de equivalencias para los itinerarios de formación técnica y capacitación;
- Ofrecer el servicio de orientación vocacional y laboral e intermediación para el empleo.

En síntesis, todo el emprendimiento del programa Chilecalifica (2002-2010) en sus proposiciones y metas llevó al pie de la letra las orientaciones del Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe – y ahí reside el sentido de financiamiento por el FMI – como estímulo a la administración por objetivos, a la cultura de la eficiencia, a la certificación y a la demostración de resultados, que según Ball (2002) buscó atender a la performatividad escolar, lo que es justificado por (Acuña, 2015, p. 17) cuando analiza que en ese escenario “la Educación de Adultos se vincula estrechamente con el ámbito productivo y laboral”.

El análisis del programa Chilecalifica, realizada por Catelli (2016), señala una serie de dificultades en el cumplimiento de los objetivos propuestos. El autor se lo atribuye a la dificultad de articulación entre los ministerios, que, mediante las disputas de la gestión presupuestaria, no conseguirían el éxito de un sistema integrado, volviendo los proyectos independientes en el ámbito de cada ministerio.

Catelli (opus cit.) señala que,

El proceso de certificación de competencias laborales atendió de manera más inmediata el déficit de mano de obra calificada, desde la visión técnica, puesto que el Estado creó nuevos medios para la certificación profesional de trabajadores. Sin embargo, la perspectiva que se constituye acabó con el alejamiento del propósito original de una educación permanente, en la cual el individuo era visto como un todo, abriendo posibilidades para su desarrollo educacional tanto en el campo profesional como en el campo académico. (Catelli, 2016, p. 115).

En el 2006 hubo nuevas discusiones a favor de reformas educacionales frente al avance de la iniciativa privada y a la baja calidad de la educación en el país. El movimiento pingüino que entre otras reivindicaciones luchaba contra el ensanchamiento de la red privada subvencionada y por mejores condiciones educacionales como una mayor calidad, acceso y permanencia de los estudiantes en las escuelas públicas, a pesar de no haber colocado la EPJA entre sus pautas y reivindicaciones, generó un debate general sobre

educación en toda la sociedad civil, forzando al gobierno a rediscutir la estructura de la educación en el país y a promulgar una nueva legislación educacional, hecho que logró el reconocimiento de la EPJA como una modalidad de enseñanza de la educación básica en la reformulación de la LOCE, que terminó siendo removida y reemplazada en el primer gobierno de la presidente Michele Bachelet por la Ley General de Educación (LGE) n.º 20.370 del 12 de septiembre de 2009, legislación educacional actualmente en vigor en el país.

Es importante destacar que durante el gobierno de Ricardo Lagos (2000-2006), la promulgación de la Ley n.º 19.876 del 7 de marzo de 2003 estableció la obligación y la educación básica gratuita, además de ampliar de ocho a 12 años el proceso de escolarización. Para atender a los cambios previstos en la Ley, “la educación de adultos comienza a reestructurarse en virtud ya no de completar estudios inacabados sino de asegurar el derecho a la educación a todos” (Williamson y Acuña, 2013, p. 7).

Para esos autores, la modalidad:

pasa a tener unidad, estructura, propósitos, currículum propios. Se elaboró un nuevo Marco Curricular y Programas de Estudio, mejoró la subvención, perfeccionaron profesores y directivos, diseñaron materiales, expandió el Programa Enlaces, mejoró el equipamiento e infraestructura. La EDA comenzó una nueva etapa de crecimiento, desarrollo y reconstrucción de identidad. (Williamson y Acuña, 2013, p. 4).

Del punto de vista político-pedagógico, la EPJA pasa a configurar, en tesis, no apenas como una modalidad educativa remediadora y sí, fundamental para que se articule a otros sectores, sobre todo en otras ofertas educativas, donde los aprendizajes continuos se alinean a las necesidades básicas del público que lo demanda. Ese cambio, a priori, fue fundamental para señalar positivamente la reorganización de la EPJA en el país.

Por otro lado, a pesar de lograr el reconocimiento de esa modalidad de enseñanza, Zemelman (2009, p. 47) presentan una crítica cuando afirma que la LGE presentó “una ausencia de perspectiva para pensar a la Educación de Adultos desde las necesidades de construcción de un proyecto específico de país”, priorizando apenas la reglamentación de marcos curriculares y la autonomía de las instituciones en la elaboración de sus planes de estudio, dejando presentar una concepción clara sobre el entendimiento del Estado en relación a la EPJA. Ese hecho se materializa con una mayor visibilidad en la anulación del

Decreto N.º 239/2004 y la publicación del Decreto N.º 257/2009 en reemplazo al anterior.

Observamos que las políticas educativas implementadas en aquel país a lo largo de la última década cumplieron el objetivo principal de la reorganización de las políticas educacionales al responder a las demandas del mundo de la producción capitalista y de la expansión del capital con énfasis en las nociones de eficiencia y eficacia (Bazzo, 2006, p.36).

Actualmente, la EPJA es generada en la estructura del MINEDUC por la Coordinación Nacional y Normalización de Estudios (CNNE) – órgano vinculado a la División de Educación General (DEG) – que tiene como tarea como organismo la competencia de la coordinación de los procesos educativos para todas las personas que se encuentran fuera del sistema regular de educación. Al DEG le corresponde la coordinación pedagógica y la gestión administrativa de las diferentes modalidades educativas y de los procesos de evaluación que están volcados hacia la complementación o reconocimiento de la trayectoria educativa de niños, jóvenes y adultos.

La organización formal de la EPJA dentro del sistema nacional de enseñanza chileno está organizada en dos frentes: la modalidad *regular* y la modalidad *flexible*, además de los programas de reinserción escolar, constituyendo así la educación de segunda oportunidad⁶ del país.

La modalidad *regular*, que es considerada la más importante, se divide en la enseñanza básica y medio humanístico científico o profesional. Ella es desarrollada en el ámbito de los establecimientos educacionales públicos y privados reconocidos oficialmente por el Ministerio de Educación y se subdivide en dos modalidades, en la tercera jornada – cuando funciona en clases nocturnas – y en los Centros de Educación Integrada (CEIA), que son instituciones públicas destinadas exclusivamente a adultos y ofrecen simultáneamente la educación básica regular y técnico profesional durante todo el día.

En la modalidad *flexible*, de carácter semipresencial, se desarrolla en el ámbito de Organizaciones No Gubernamentales (ONGs), universidades, iglesias, empresas,

⁶ El término segunda oportunidad es ampliamente utilizado por el MINEDUC para referirse a los programas destinados a la Educación de Adultos.

organismos técnicos y establecimientos escolares autorizados por el ministerio de la educación que participan de licitaciones para ofrecer ese tipo de enseñanza. Se considera flexible por el hecho de que es desarrollada en estructuras alternativas a la escuela y en diversos horarios y menor tiempo, adecuándose a la disponibilidad de la demanda de su público. Este tipo de oferta contempla las enseñanzas básica y secundaria.

A través de proyectos de reinserción escolar, la CNNE ofrece, además, alternativas específicas de oferta en recintos penales de educación para niños y adolescentes con edad entre 8 y 17 años que se encuentran fuera del sistema regular de educación, se trata del desarrollo de estrategias de intervención socioeducativas para la población infanto-juvenil en situación de exclusión y vulnerabilidad social. Este tipo de oferta tiene el apoyo y financiamiento de instituciones públicas y privadas.

Además de esas atribuciones, el órgano dispone, además, de validación de estudios, dirigido a personas mayores de 18 años y que se encuentran fuera del sistema escolar, teniendo o no, alguna experiencia educativa anterior, y que desean una certificación primaria y secundaria.

El proceso de certificación se da a raves de una evaluación nacional realizada anualmente.

Aunque la diversificación la diversificación en la oferta educativa cumpla un importante papel para que atienda mejor a las características de la modalidad, permitiendo de esa manera una mayor flexibilidad de tiempo, horarios y locales de estudios, los datos de la *Encuesta Casen 2013*⁷ señalan a un contingente del 45% de la población mayor de 20 años que no terminaron sus estudios regulares (primario y secundario), y que se encuentran fuera de la escuela.

La investigación de Castillo (2014), que investigó la educación de adultos en la perspectiva de sus beneficios retrata que:

Comparando los distintos programas de educación de adultos del sistema educacional chileno, se aprecia que, en esta oferta educativa, de "segunda oportunidad", los aspectos transversales del

⁷ “La Encuesta de Caracterización Socioeconómica Nacional (Casen) del Ministerio de Desarrollo Social es una encuesta a hogares, de carácter multipropósito, es decir, que abarca diversos temas como educación, trabajo, ingresos, salud, entre otros; además es una encuesta transversal, por lo tanto, incluye a todo el espectro de la población del país”.

currículo, relacionados con la importancia que esta política pública le asigna y declara a temas de inclusión y participación social, no se reflejan en las prácticas sociales de los estudiantes. Por el contrario, en términos generales, de los insumos que entrega esta investigación, se ratifica una baja participación social de los. (Castillo, 2014, p. 8).

El estudio muestra que, a pesar de la diversificación en la oferta, la forma de cómo ha sido desarrollada la EPJA en el país no atiende hasta hoy a las necesidades y ansias de su público, variable que para el autor ha justificado la falta de interés de los sujetos de vuelta a la escuela. “El modelo o proyecto educativo de la escolarización de adultos, requiere que, junto con los contenidos curriculares clásicos, se acelere la incorporación de estrategias para la promoción de competencias sociales y cívicas” (Castillo, 2014, p.8). los estudios de Acuña (2013) reafirmaron esa condición cuando destacan que el principal motivo de deserción de la modalidad es la falta de motivación, “en particular el no entender a las y los profesores cuando explicaban los contenidos y materias” (Acuña, 2013, p. 61). En otras palabras, la EPJA que es ofrecida en el país no ha sido concordante con sus finalidades.

Vargas (2013) considera que la EPJA que está estructurada en el país:

ha sufrido una involución conceptual de grandes proporciones. Cuando en el mundo se establece un consenso acerca de la importancia que los gobiernos avancen hacia el desarrollo de sistemas educativos que satisfagan la demanda de la educación y el aprendizaje permanentes de todos los grupos sociales, culturales y etarios «durante toda la vida», con la finalidad de crear capacidades en los ciudadanos para que participen activamente en la vida cívica, laboral y tecnológica (CEAAL-CREFAL, 2013; UNESCO-IUL, 2010), en Chile se ha restringido la educación de adultos a la “normalización de estudios” bajo las formas escolarizadas (Vargas, 2013, p. 2).

Contraponiéndose, Williamson y Acuña (2013) defienden que las políticas educacionales recientes desarrolladas del ámbito del MINEDUC han reflejado positivamente en el desarrollo de la EPJA en el país, generando:

mejoramiento de la subvención, ampliación de oferta, mejoramiento de equipamiento y de infraestructura que ha ido generando una progresiva presencia como oferta y posibilidad para una cantidad importante de jóvenes y adultos. (Williamson y Acuña, 2013, p. 07).

Di Pierro (2008, p. 16) considera que “gobiernos locales progresistas influenciados por el paradigma de la educación popular introdujeron innovaciones político-pedagógicas en la EPJA que le confirieron una mayor flexibilidad y pertinencia”.

La autora señala el reflejo de dichos procesos y afirma que:

Las diferentes modalidades de la oferta de la EPJA están plenamente inseridas en las instancias oficiales de la educación nacional, aunque todavía no ocupan una posición destacada en la agenda política educacional. La asimilación de la EPJA por la política educativa chilena se debe al hecho de que ella cumple no apenas con la función de garantizar el derecho a la educación por la nivelación de estudios, pero se propone interferir en la dinámica del acceso al trabajo y a los ingresos económicos, actuando también en la calificación profesional (Di Piero, 2008, p. 382)

Por más que la difícil circunstancia actual de la EPJA en Chile reflexione positivamente en el protagonismo alcanzado por el país en el escenario latinoamericano, el proceso de reivindicación por la puesta en marcha de políticas educacionales eficientes continúa en pauta objetivando, entre otros aspectos, “la definición desde el estado de provocar cambios curriculares y pedagógicos realizando importantes inversiones en la formación continua de los profesores y profesoras responsables por llevar a cabo el cambio” (Williamson y Acuña, 2013, p.14).

La ausencia de una concepción clara de la EPJA es recurrente en la expresión de los investigadores que se dedican al campo en el país (Espinosa, 2014; Vargas 2013; Díaz *et al.*, 2014). Es importante destacar que la investigación académica sobre la EPJA es incipiente y mantiene una relación directa con la poca relevancia, que ha sido tratada la modalidad como política de Estado. La *Universidad de Playa Ancha* (UPLA) se ha configurado como la principal institución de fomento, enseñanza e investigación sobre la EPJA en el país, además de ser la principal interlocutora junto al MINEDUC. Otras IES como la *Universidad de la Frontera* (UFRO) y la *Universidad de Valparaíso* (UV) también ha desarrollado en los últimos años algunas actividades volcadas hacia la EPJA.

En el sentido de ampliar las discusiones sobre el campo de la EPJA, sucede en aquel país desde el 2012 el Seminario Internacional *Educación de Jóvenes y Adultos*. El evento, de carácter anual, es promovido por el Programa Disciplinario de Educación de Jóvenes y Adultos de la UPLA, ubicada en Valparaíso, en un trabajo conjunto con otras IES de la región y que cuenta con el apoyo de otros órganos como el CREFAL y el Ministerio de Educación.

Discusiones alrededor de cuestiones con la diversidad e interculturalidad, relaciones entre la educación y el trabajo, redes pedagógicas en la EPJA formación de profesores y nuevas experiencias didácticas en el campo de la EPJA ha fomentado importantes debates y proposiciones para el área en el país.

En la última edición del encuentro en 2015, donde estuvimos como invitados observadores, pudimos acompañar las principales tendencias y tensiones para esa área de enseñanza en el país. A partir de la realización de diversos grupos de trabajo, divididos por ejes temáticos más relevantes para que sea trazado el diagnóstico actual de la EPJA, fue posible materializar las principales demandas que han emergido en el escenario político, pedagógico y educativo que el país vive actualmente.

El grupo de trabajo “diagnosticó, propuestas y proyecciones en la Educación de Jóvenes y Adultos”, por la Profesora María Clara Di Pierro (USP), quien produjo al final del encuentro un relatorio que tal vez sea el que mejor sitúe el tiempo presente de la EPJA en Chile en nuestros días. A pesar de algunos avances, las demandas reivindicatorias comunes para dicha área, y que están presentes en la mayor parte de los países latinoamericanos, con baja visibilidad, escasos recursos, descontextualización curricular, ausencia de metodologías apropiadas y necesidades formativas para actuar en el campo, no huyen de la realidad presente en el país.

El trabajo de las investigadoras y en la época coordinadoras nacionales de la EPJA en Chile, profesoras María Isabel Infante y María Eugenia Letelier, que presentaron durante un evento un análisis desde la perspectiva institucional/ministerial hasta las exigencias actuales para la EPJA, también pueden ser tomados inicialmente como direccionamientos para que sea (re)pensados algunas condiciones para la modalidad de enseñanza. En las exposiciones, quedaron evidenciadas las necesidades de (re) pensarse el modelo actual de la EPJA, el cual, por lo descripto, está más centrado en el aprendizaje de la educación formal; es necesaria la alternancia para un conjunto mayor de objetivos de aprendizajes que están inseridos en el contexto educativo más amplio, provocando una oferta “que permita avanzar según las posibilidades y expectativas de la población, a la vez que se requiere de una inyección de recursos financieros que permita poner en acción la propuesta tanto para infraestructura, capacitaciones, materiales, entre otros”⁸ permitiendo, por tanto, que se

⁸ Relatorio producido y presentado por el profesor Claudio Navarrete Hidalgo, coordinador del grupo de trabajo (GT) *Exigencias Actuales para el Currículum en la Educación Jóvenes y Adultos*, a partir de la exposición de los representantes ministeriales durante el Tercero Seminario de Educación de Jóvenes y Adultos realizado en Valparaíso, Chile, entre los días 19 y 20 de noviembre de 2015.

recrea una cultura del derecho a la educación a lo largo de la vida y condiciones políticas y pedagógicas efectivas para dicha finalidad.

En marzo de 2015, el Mineduc inició una consulta con docentes, gestores, egresados de educación de adultos y otros agentes educativos con el objetivo de formular un documento base para la elaboración de una propuesta pedagógica para la EJPA, siendo presentado oficialmente en 2016 como los “Fundamentos para la elaboración de bases curriculares en educación de jóvenes y adultos” (Mineduc, 2016).

El documento, dividido en cuatro capítulos, presenta el diagnóstico de la EPJA a partir de la consulta mencionada anteriormente y sistematiza las perspectivas filosóficas, teóricas y metodológicas para construcción de lo nuevo marco curricular. Sobre el documento, Navarrete (2016) considera que para resignificar la EJPA es fundamental desde la participación de los docentes, con respecto a las decisiones curriculares, hasta los aspectos ético-políticos que deben tomarse como referencia.

Desde la transición del gobierno, en 2018, donde Sebastián Piñera asumió la presidencia de la república, docentes, investigadores y la comunidad escolar esperan la revisión y aprobación de las nuevas bases curriculares por parte del Consejo Nacional de Educación.

3. Algunas consideraciones de (inconclusión) conclusión.

Lo expuesto hasta este momento nos permite afirmar que ubicar a la EPJA dentro del sistema educacional chileno es una tarea compleja la cual exige un análisis crítico sobre la educación como un todo. Por más que el Estado chileno garantice el derecho fundamental a la educación a toda la población, el sistema de subvención creó un modelo de financiamiento de la educación pública altamente regulado por el mercado y por la iniciativa privada. De esa forma, la centralidad de las políticas públicas de educación en Chile está en la atención prioritaria de los ciudadanos que se encuentran inscriptos en instituciones de enseñanza donde exista una mayor inversión del sector público, lo que coloca a la EPJA en un plan secundario, claramente al margen institucional. No es por casualidad que el peligroso peyorativo término de “segunda oportunidad” asumió un lugar

común dentro de las discusiones sobre esos tipos de ofertas de enseñanza para la EPJA.

La sociedad chilena convive con las normas del mercado en diversos sectores. El sistema educativo es apenas una de las instituciones en la cual el lucro se configura como la principal bandera de desarrollo del país. De este modo, no es difícil comprender la fuerte idea de ventaja económica que se tiene en lo relacionado a la educación. Si la EPJA no atiende a los negocios educacionales, tampoco despierta un interés por su operador primario: el Estado.

En el ejercicio de presentar la trayectoria reciente de la EPJA en el país, se debe destacar que las informaciones sobre esa modalidad educativa en Chile son escasas. La mayor parte de los documentos que circulan en el país a respecto de esa área fueron elaborados en el ámbito institucional, con poca producción científica y académica. Los valores destinados al financiamiento público para la modalidad no están accesibles a la sociedad. Ni en el portal *directorío transparencia*, sitio oficial de informaciones sobre los gastos públicos del país, es posible comparar datos sobre los valores destinados a la educación de jóvenes y adultos.

En realidad, existe un enorme esfuerzo para el mantenimiento de la estructura de mercado existente en el sistema educacional privado que recibe subsidio público en el país. Iglesias, medios de comunicación y grandes empresarios, incluyendo a *holdings* internacionales (Souza *et al.* 2015) compone una parte institucional de menor proporción que se resiste a cualquier cambio al formato mercantil de la oferta.

Acuña (2015), considera, sin embargo, que las acciones que fueron generadas por el MINEDUC en los últimos años son vacías y desarticuladas, reforzando la condición de papel secundario de la modalidad dentro de una propuesta de oferta que contemple los acuerdos internacionales asumidos por el país.

La comprensión de la EPJA considerada como “normalización de estudios” continúa presente en los documentos institucionales, lo que para Acuña (2015) se configura como un concepto restricto y discriminatorio lo que implica, entre otros factores, la invisibilidad de los centros de Educación de Adultos, la falta de perfeccionamiento de los docentes y la ausencia de profesionalización especializada, falta e inadecuada infraestructura, y baja subvención escolar” (Acuña, 2015, p. 16).

Siendo Chile, uno de los países asignatarios de los compromisos asumidos en la CONFINTEA, en la visión de Acuña (ibídem) el país no ha colocado en práctica los acuerdos internacionales puesto que hay una “falta de una política de Estado, una política pública clara y contundente, respecto a la Educación de Jóvenes y Adultos”.

Más allá de la reversión del escenario periférico que la EPJA ocupa en las políticas educacionales del país, es un pensamiento común entre los autores que discuten la EPJA en el país que la modalidad precisa ser redimensionada por un cambio conceptual radical dentro del sistema educacional como un todo, donde se reconoce primeramente a la educación como un derecho humano, un bien público, haciendo que el Estado cumpla su obligación de garantizar y abastecerla mediante instituciones de enseñanza de calidad, para que no deje espacio a aquellos que puedan conducir la educación con base en nuevas fórmulas neoliberales, reduciendo los gastos del gobierno y pasando a la iniciativa privada la función de “educar para la vida” con base de mercado.

Referencias Bibliográficas

- Acuña. Violeta, R. C. (2015). Experiencia del Diplomado de Educación de Adultos en la Universidad de Playa Ancha, Chile. *Decisio*, vol. 42, 45-49.
- Ball, S. (2002). Reformar escolas/reformar professores e os terrores da performatividade. *Revista Portuguesa de Educação*, vol. 15, 03-23.
- Bazzo, V. L. (2006). As consequências do processo de reestruturação do Estado Brasileiro sobre a formação dos professores da Educação Básica: algumas reflexões. In PERONI, V. M. V.; Pegoraro, L.; Costa, A. C. (Org.). *Dilemas da Educação Brasileira em tempos de Globalização neoliberal: entre o público e o privado*. Porto Alegre: Editora da UFRGS.
- Bríto, Vera Lúcia Alves de. (2001). O público, o privado e as políticas educacionais. In: Oliveira, Dalila Andrade; Duarte, Maria R. T. (Org.). *Política e trabalho na escola: administração dos sistemas públicos de educação básica*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Casassus, J. (2001). A reforma educacional na América Latina no contexto de globalização. *Caderno de Pesquisa*, n. 144, 07-28.
- Castillo, Dante. (2014) Educación de adultos y participación social en Chile: la perspectiva de los beneficiarios. *Anais do Terceiro Congresso Interdisciplinar de Investigación en Educación* (pp. 1-13). Santiago, Chile. Recuperado el 26 de agosto de 2016 <http://achie.cl/ciie2014/413aad4.pdf?file=docs/sesiones/413.pdf>.
- Catelli Júnior, Roberto. (2016) *Políticas de Certificação por meio de exames nacionais para a Educação de Jovens e Adultos: um estudo comparado entre Brasil, Chile e México*. Tese Doctoral, Universidade de São Paulo, São Paulo, Brasil.

- Chile. (1990). *Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza. N.º 18.962*. Santiago, Chile. Recuperado el 26 de junio de 2016: <http://www.uchile.cl/portal/presentacion/normativa-y-reglamentos/8386/ley-organica-constitucional-de-ensenanza>.
- Chile. (2015) Ministerio de la Educación. *Decreto Supremo de Educación, N° 239 del año 2004* (Marco Curricular de la Educación de Adultos). Recuperado el 26 de dezembro de 2015 https://www.ayudameduc.cl/Estatico/docs/informacion/info_guia/guia_adul.pdf.
- _____. Ministerio de Educación. Ministerio de Economía. Ministerio del Trabajo y Previsión Social. Resumen Ejecutivo: *Evaluación en Profundidad Programa Chilecalifica*. Santiago de Chile: Santiago Consultores Asociados, 2009. Disponível em: <http://www.sence.cl/601/articles-3078_archivo_011.pdf> Acesso em: 26 nov. 2016.
- Corvalán, Javier. (2010). La educación de mercado en Chile y su propuesta de superación. *Cuaderno de Educación*, vol. 66, 1-16.
- Corvalán, Javier. (2007). El campo educativo chileno. *Informe de circulación restringida. Proyecto Equidad para la Acción*. Santiago de Chile: CIDE, 2007.
- Corvalán, Javier. (2008). *Situación presente de la educación de personas jóvenes y adultas en Chile*. México: CREFAL, 2008.
- Di Pierro, Maria C. (2008). Educação de Jovens e Adultos na América Latina e Caribe: Trajetória Recente. *Cadernos de Pesquisa*, v. 38, 1-28.
- Di Pierro, Maria C.; Joia, Orlando; Ribeiro, Vera M. (2001). Visões da Educação de Jovens e Adultos no Brasil. *Cadernos Cedes*, VOL. 21, 1-20.
- Díaz, Sebastián D. Nova (2015). Institucionalidade da educação pública no Chile: Debates, análises e propostas. In: GOUVEIA, Andreia Barbosa et al.(orgs.). *Brasil e Chile: Diálogos (im)pertinentes*. Curitiba: Appris.
- Krawczyk, Nora Rut; Vieira, Vera Lúcia. (2006). Homogeneidade e heterogeneidade nos sistemas educacionais: Argentina, Brasil, Chile e México. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 36, n. 129, p. 673-704, set/dez 2006.
- Leoncini, Sandra. (1999). *Região e geografia*. São Paulo: Edusp.
- Schneider, Gabriela. (2015). Centralização, Descentralização ou Descentralização: um olhar sobre a realidade brasileira e chilena. In: GOUVEIA, Andreia Barbosa et al.(orgs.). *Brasil e Chile: Diálogos (im)pertinentes*. Curitiba: Appris, 2015.
- Souza, Ângelo Ricardo de. (2015). Os debates sobre a construção de um sistema nacional de educação. In: GOUVEIA, Andreia Barbosa et. al. *Brasil e Chile: Diálogos (im)pertinentes.*, (orgs). Curitiba: Appris.
- Torres, Carlos A. (2001). Política para educação de adultos e globalização. *Currículo sem Fronteiras*, v.3, p. 60-69.
- Torres, Carlos Alberto. (2003). Estado, políticas públicas e educação de adultos. In: GADOTTI, Moacir & Romão José Eustáquio. (orgs) *Educação de Jovens e Adultos: teoria prática e 11 propostas*. São Paulo, Cortez: Instituto Paulo Freire.
- Navarrete, Cláudio H. (2016). Escenarios y reflexiones en torno a las nuevas bases curriculares en EPJA en Chile para la modalidad regular 2015 – 2018. *Revista Educación de Adutos y Procesos Formativos*. v. 3
- UNESCO. (2010). *Relatório Global Sobre Aprendizagem e Educação de Adultos*. Brasília: UNESCO.
- UNESCO. (2012). *Relatório Global Sobre Aprendizagem e Educação de Adultos II*. Brasília: UNESCO.

UNESCO. (2016). *Relatório Global Sobre Aprendizagem e Educação de Adultos III*. Brasília: UNESCO.

Osório, Jorge V. (2017). La educación de personas adultas como “inversión en ciudadanía” y “bienestar en común”: hacia otro paradigma de desarrollo educativo. Recuperado el 13 de agosto de 2017. <http://merlinescas.blogspot.com.br/2012/05/la-educacion-de-personas-adultas-como.html>.

Osório, Jorge V. (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. *Revista Temas de Educación*, n. 19, v. 1, 2013.

Williamson, Guillermo C.; Acuña, Violeta C. (2013). Profesores y Profesoras que se Perfeccionan en la Educación de Adultos de la macro Zona Sur del Chile. *Revista Educación y Humanidades*, Año 3 v. especial.

Zemelman, Hugo. (2009). Sobre políticas y educación de adultos: necesidad de un enfoque. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, v. 31, 49-62.