

LA EPJA EN TIEMPOS DE CORONAVIRUS: REFLEXIONES EN TORNO A LA EDUCACIÓN REMOTA DE EMERGENCIA

YOUNG AND ADULT EDUCATION IN TIMES OF CORONAVIRUS: REFLECTIONS ON REMOTE EMERGENCY EDUCATION

Francisca Ibarra Osorio¹
Universidad de Playa Ancha
francisca.ibarra@alumnos.upla.cl

Karla Opazo Pérez²
Universidad de Playa Ancha
karla.opazo@alumnos.upla.cl

María José Zamora Vargas³
Universidad de Playa Ancha
m_zamora@alumnos.upla.cl

Resumen

El presente artículo teórico tiene por objeto proporcionar una reflexión crítica sobre la educación de personas jóvenes y adultas (EPJA) que se imparte en Chile en medio de la pandemia por coronavirus. Para ello, se revisaron diversas investigaciones acerca de las problemáticas que ha ocasionado la contingencia sanitaria en millones de estudiantes que pertenecen a estratos socioeconómicos precarizados. Los análisis que se desprenden de dicha revisión son pertinentes y extrapolables a la realidad de la EPJA, dado que aquí asisten personas de escasos recursos con escolaridad incompleta. Bajo esa lógica, se procedió a examinar algunas de las medidas adoptadas durante la crisis sanitaria, siendo una ellas la educación remota de emergencia, cuya puesta en marcha, no sólo visibiliza las problemáticas existentes en el sistema escolar, sino que además agudiza la brecha social que afecta a nuestro país. Por último, se proponen algunas sugerencias educativas que pueden ser útiles al momento de enfrentar futuras pandemias o crisis sociales.

Palabras claves: *Educación remota de emergencia - Educación para personas jóvenes y adultas – Coronavirus - Pandemia y desigualdad social.*

¹ Educadora Diferencial, mención Dificultades específicas del aprendizaje (DEA), Universidad de Playa Ancha. Alumna de Magíster en Educación de Adultos y Procesos Formativos UPLA.

² Bióloga Ambiental y Profesora de Educación Media en Biología de la Universidad de Chile. Alumna de Magíster en Educación de Adultos y Procesos Formativos UPLA.

³ Profesora de Castellano y Licenciada en Educación, Universidad de Playa Ancha. Magíster en Psicopedagogía, especialidad No Formal, Universidad Autónoma de Barcelona. Alumna de Magíster en Educación de Adultos y Procesos Formativos UPLA.

Abstract

This theoretical article aims to provide a critical reflection regarding Young and Adult Education (EPJA by its Spanish acronym) which is currently being taught in Chile during the Coronavirus outbreak. In order to do this, several articles about the problems that this health contingency has caused in millions of students from low socioeconomic status have been reviewed. The analysis that emerges from this review is relevant and can be extrapolated to the reality of EPJA, since in this educational context people with low-income and limited educational background attend. Under this logic, we examined some of the measures which have been implemented during this health crisis, one of them being the Remote Emergency Education, whose implementation not only makes the problems that already existed within the school system visible, but also increases the social inequality that already affects our country. Finally, some educational suggestions, which might be useful in future pandemic or social crisis contexts, are proposed.

Keywords: *Remote emergency education - Young and Adult Education – Coronavirus - Pandemic and social inequality*

Recibido: 24 de julio de 2020

Aceptado: 30 de julio de 2020

1. Introducción

Las identidades sociales tradicionales que surgen de los procesos de modernización capitalista, tienden a diluirse y transformarse en medio de una realidad líquida (Bauman, 2003) que está circunscrita a diversos fenómenos vinculados con la globalización, las grandes corporaciones y las nuevas tecnologías de la comunicación. Desde luego, el desarrollo de Chile no ha estado exento de dichos procesos y actualmente nuestro país se enfrenta a una serie de paradojas y tensiones socioculturales fruto de más de treinta

años de una economía capitalista basada en el extractivismo de recursos naturales y sustentada en la meritocracia.

Bajo esa lógica, Bauman (2011) analiza dos fenómenos que emergen de la sociedad actual: el incremento de la desigualdad social y la distribución arbitraria de los daños colaterales hacia los sectores marginados de la sociedad, toda vez que existe una estrecha relación entre los pobres y una alta probabilidad de que éstos se conviertan en las “víctimas colaterales” de las consecuencias tanto de emprendimientos humanos basados en políticas de sobreconsumo, como de las producidas por catástrofes de índole natural, tales como: terremotos, tsunamis, y pandemias.

Ahora bien, la actual pandemia ha generado nuevas víctimas colaterales cuyos niveles o estándares de bienestar social se han visto visiblemente mermados. Estas víctimas suelen provenir de localidades pobres, detentar empleos informales o precarios y tener un bajo índice de escolaridad (CEPAL-UNESCO, 2020). Así, el Virus Sars-CoV-2 no sólo, ha logrado impactar fuertemente a los grupos desfavorecidos que no contaban con los recursos y/o condiciones suficientes para hacerle frente a un enemigo invisible que está en permanente acecho, sino que también ha logrado inmiscuirse en los intersticios de las diversas esferas que configuran e integran las sociedades.

Por lo tanto se puede afirmar que la desigualdad social y el sufrimiento humano derivado de la pandemia, se ha convertido en una de las grandes problemáticas que las sociedades han tenido que sortear durante este tiempo, siendo variados los sectores de desarrollo humano y social que se han visto afectados por la crisis sanitaria.

En ese sentido, la educación presencial ha sido una de las esferas afectadas por la pandemia, e indudablemente ello ha forzado a que las diversas modalidades educativas modifiquen sus lógicas y estructuras preexistentes para dar continuidad a los procesos formativos de millones de estudiantes alrededor del mundo, sin embargo la pandemia por COVID-19 no ha impactado a todas las personas e instituciones por igual, y por supuesto, el ámbito educativo no ha sido la excepción.

Este año hemos visto cómo las diversas modalidades educativas han tenido que suspender las clases presenciales y sortear la pandemia de acuerdo con sus propias

capacidades de respuesta y los recursos materiales e inmateriales con las que contaban previo a la emergencia sanitaria decretada por las autoridades.

Siguiendo este razonamiento es que nos interesa indagar cómo ha afectado la pandemia a la *Educación para Personas Jóvenes y Adultas* -también conocida por sus siglas EPJA- una modalidad educativa que nace el año 1976 para mejorar los índices de analfabetismo e incrementar la escolaridad obligatoria en Chile (Amenábar, 2019).

Dicha modalidad representa una alternativa para los(as) jóvenes y adultos que no lograron finalizar sus estudios en el sistema escolar regular. Para ellos(as) la EPJA se configura como una nueva oportunidad que les permite: completar sus niveles educativos, mejorar sus actuales condiciones laborales y ampliar sus referentes culturales.

Así lo plantea Osorio (2013):

Es preciso además señalar a los/las jóvenes que se encuentran trabajando en empleos precarios o que exigen mayor capacitación y que acuden a regularizar sus estudios formales en miras a lograr nuevas y mejores condiciones laborales y una puerta de entrada a niveles de formación superior (pp. 59-60).

Por ende, el presente artículo tiene como propósito describir la situación en la que se encontraba la EPJA al momento de transitar desde una modalidad educativa presencial hacia una modalidad educativa remota y a la vez sugerir algunas medidas o estrategias que pueden resultar útiles a la hora de enfrentar nuevas crisis o escenarios atípicos.

2. La educación de jóvenes y adultos en Chile

La educación de personas jóvenes y adultas transita en el margen del sistema de educación, atendiendo a estudiantes que socialmente se encuentran en la misma situación que la escuela; invisibilizados y en el margen del calendario político. Las instituciones escolares que han implementado esta modalidad de educación, hasta el día de hoy han debido basarse en currículum oficiales que responden a sistemas escolarizantes, en base a racionalidades técnicas, cumpliendo normas instauradas para escuelas regulares, con un currículum mínimo enfocado a la felicidad y la socialización, y recibiendo menores recursos económicos. (Diez-Palomar & Flecha, 2010)

En nuestro país esta modalidad educativa tiene los siguientes programas de atención para completar los niveles de educación, (básica y media) luego que éstos en el año 2003 se volvieron obligatorios:

1. Terceras jornadas: establecimientos que funcionan durante el día con educación para niños y/o jóvenes (escuelas regulares) y que en la jornada vespertina imparten modalidad educativa para jóvenes y adultos.
2. Escuelas penitenciarias: Centros educativos ubicados en recintos penitenciarios y del SENAME, que atienden a jóvenes y adultos privados de libertad, lo que les permite completar su enseñanza básica y media, junto con realizar algunos oficios.
3. CEIA: Centros de Educación Integrada de Adultos, que imparten exclusivamente programas de educación de jóvenes y adultos. Trabajan en las tres jornadas y su oferta muchas veces contempla una educación técnica profesional o nivel con oficio.
4. Modalidad Flexible: Lo imparten entidades “ejecutoras”, quienes se adjudican el programa en licitaciones a las cuales llama el MINEDUC, para luego hacer un llamado a entidades evaluadoras, quienes toman pruebas de todas las áreas a los estudiantes. En esta modalidad educativa, el pago a las Entidades Ejecutoras es por resultados.
5. Campaña de alfabetización “Contigo Aprendo”: Iniciativa educativa gratuita impulsada por el Ministerio de Educación (MINEDUC). El objetivo es que las personas aprendan a leer, escribir, desarrollen su pensamiento matemático y alcancen aprendizajes que les permitan certificar 4° año básico.

El programa regular de educación de jóvenes y adultos es el que tiene “mayor cobertura nacional” (Espinoza, Loyola, Castillo & González, 2014, p.7) el cual está destinado a personas que no han completado sus niveles de escolaridad básica o media, y que tienen tiempo para asistir regularmente a clases presenciales. En el sistema regular, con la actualización que realizaron en el año 2012 en el Decreto Supremo de Educación N° 332, se facultó a los directores para aceptar estudiantes desde los 15 años, siempre y cuando estos no superaran el 20% de la matrícula, situación que ha impactado en la población de esta modalidad que estaba pensada en adultos, ya que “la trayectoria de un número

creciente de adolescentes que tienen edad para estar en el sistema regular, optan por estudiar en la EPJA” (Espínola, Claro & Walker, 2009, p.42).

Con el ingreso de jóvenes, la diversidad de la población atendida se ha incrementado, teniendo los profesores que adaptarse al trabajo no tan solo de un grupo etario diverso, sino que también a características psicosociales, culturales, territoriales e históricas distintas.

Los(as) estudiantes que asisten y conforman la matrícula de la EPJA pueden ser caracterizados(as) de la siguiente manera:

- En el año 2018 el “71% de los(as) estudiantes matriculados en EPJA tenían 24 años o menos”, siendo jóvenes que por “razones económicas o por maternidad o paternidad precoz” optaban por esta modalidad (Letelier, 2019, p. 10).
- “El 78% de la matrícula de EPJA corresponde a enseñanza media y cerca del 28% continúa estudios en educación superior” (Ibid).
- Baja autoestima y autoconcepto estudiantil, considerando que “casi la mitad de los estudiantes de la EPJA hace una reconstrucción o representación del fracaso escolar, asociable a sus acciones individuales, más que a limitaciones y obstáculos de contexto”. (Espinoza, Castillo & González, 2017, p.16).
- Reiterado fracaso escolar. Los(as) estudiantes que son atendidos en esta modalidad educativa, traen consigo un historial de fracaso en el que “un 34% repitió dos o más veces. (Espínola, Claro & Walker 2009, p.44).
- El 71,1 % de los estudiantes son jóvenes menores de 22 años, y se dedican solo a estudiar, no tienen hijos y han retomado los estudios después de 1 año de abandono. (Cliodinamica Consulting, 2016).
- Un 21% tiene entre 23 y 40 años, se dedica a trabajar y estudiar, son madres y/o padres, y han pasado en promedio 13 años desde que dejaron de estudiar (Cliodinamica, 2016).
- El 7,9% de los estudiantes tienen entre 41 y 77 años, se encuentran en su mayoría trabajando y estudiando y han pasado aproximadamente 30 años desde que dejaron de estudiar en el sistema formal (Cliodinamica Consulting, 2016).
- Estudiantes que han crecido en contextos socioculturales precarizados y vinculados a la cultura delictual (narcotráfico, robo, violencia, abuso de sustancias ilícitas).

- El 64,1% de los estudiantes en contexto de encierro trabaja y estudia y el 71,4% de ellos tiene hijos (Cliodinamica Consulting, 2016).
- Personas “sobre-intervenidas” en sus trayectorias de vida y estigmatizadas por el sistema educativo normalizador (diagnósticos psicológicos, psicopedagógicos y psiquiátricos, en edades tempranas).

Muchos(as) estudiantes reproducen las culturas violentas y excluyentes en las que han transitado, buscando pertenecer a una cultura legitimada por sus pares, asociada a factores idiosincráticos. Asimismo, replican un discurso de autoexclusión e infravaloración, lo cual provoca la perpetuación de la violencia, dado que la pobreza se padece y hereda. Considerando que “lo que ven es lo que ofrece la cultura en que están insertos y con frecuencia viven en un entorno deprimido, con muy pocos incentivos, para muchos la sobrevivencia es una exigencia diaria” (Letelier, 2019, p.12).

Pese al riesgo que tienen las escuelas de transitar en el mismo camino que sus estudiantes, de violencia y exclusión, por reproducción de la desigualdad multidimensional naturalizada, la EPJA “facilita combinar estudios e inserción laboral, y provee espacios de encuentro e identidad entre personas que conviven y aprenden en la diversidad” (Letelier, 2019, p. 10), permitiendo potenciar elementos positivos durante el proceso de aprendizaje. Sin embargo, esta modalidad no se encuentra en focos de atención pública ni tampoco tiene prioridad en el sistema educativo, de hecho, la EPJA resulta invisible no tan solo para el Estado, sino que también para centros de investigación (Ibid), teniendo en cuenta que la “educación media no está en el centro de ningún debate ni es prioridad de la política pública” (Espinoza, Castillo & González, 2014, p.70), debiendo las escuelas funcionar con un sistema de financiamiento por asistencia de los(as) estudiantes, del mismo modo que un colegio regular, como destaca Acuña (2015) la “EPJA no tiene opción de postular a la ley de Subvención Escolar Preferencial (SEP), aun cuando la mayoría de los alumnos son jóvenes, y el riesgo que abandonen por segunda vez es alto” (p.9), y por otro lado, no se cuenta con perfeccionamientos docentes que den respuesta óptima a la diversidad de características descritas anteriormente, debido a la falta de oferta académica de cursos en la

formación de pre y post grado para los/as docentes que trabajan o trabajarán en esta área, teniendo solo “como referencia la propia acción pedagógica” (Williamson, Velásquez, Pedraza & Gudenschwager, 2020, p.81) para el desarrollo de su práctica.

3. Antecedentes de últimas convulsiones sociales en Chile y la pandemia por Covid-19

Antigua violencia, desde los inicios de sociedad chilena, como las tensiones y conflictos que llegaron con la invasión española en el territorio, con la explotación – y, en algunos casos el exterminio de pueblos originarios-, como un *homo homini lupus* de Hobbes, vuelve a asomarse, protagonizada por nuevas minorías, con formas más renovadas de violencia, explotación, segregación y desigualdad multidimensionales. Hoy, amparados bajo la lógica omnipresente del mercado neoliberal, que según Waissbluth (2020) ha convertido a Chile en “probablemente el ejemplo extremo a nivel mundial de la aplicación de un modelo neoliberal” (p.10), traspasa la vida, las instituciones y los valores, contaminando con la mercantilización salvaje cada rincón y con ello consolidando las desventajas de las mayorías, de las poblaciones periféricas, que Wacquant (2001) denomina los *parias urbanos*, y rurales, podemos agregar.

Desde la imposición del modelo, el Estado como garante del bien común, ha ido perdiendo espacios en la medida que el mercado se consolida, haciendo las diferencias de grupos sociales extremas. Así, por ejemplo, derechos que - aun lejos de consolidarse- , parecían consensuados como metas, durante décadas, como el acceso a la salud y la educación de todas las personas, el sistema se encargó de diferenciar y excluir grupos sociales por niveles de ingresos y capital, deteriorando lentamente los servicios públicos, trasladando los mejores recursos y extendiendo las soluciones privadas, con ello incubó una cultura del individualismo y competencia, replicando y consolidando los privilegios para minorías, y las desventajas con la marginación de las mayorías de desfavorecidos. Como señala Bauman (2011) la política apunta a “encapsular una parte de la población en el extremo inferior en la distribución social de riquezas e ingresos en la categoría imaginaria de clase marginal” (p.11), dejándolos fuera de la sociedad, y con este término las personas pasan a ser invisibilizadas y empujadas a los márgenes de toda atención de autoridades, ya que su situación se naturaliza y asocia a su

situación y condición social, tratándose de una “segregación y exclusión social que se mantiene en el tiempo con un carácter estructural” (Chuaqui & Mally, 2016, p. 182).

Las marcas de la desigualdad en Chile se han extendido como el aumento del valor de suelo y el valor del agua privatizada, incluso al interior de los barrios urbanos (Ruiz-Tagle 2015), barrios de las personas que acceden a empleos precarios, transformándolos en guetos de la periferia, en que “la calidad de la urbanización y el acceso a parques y espacios públicos de disfrute, el acceso a buenos colegios para sus hijos y otros servicios urbanos pueden ser muy escasos” (Chuaqui, 2016, p. 174), o inexistentes para muchas poblaciones, lo que ha conllevado a que exista un ciclo de la pobreza, en el que niños y niñas inician con un acceso segregado y fragmentado del sistema educativo, optando muchas de estas personas a un abandono temprano de la escuela al no sentirse representados(as), o bien fueron excluidos(as) por y del sistema. Pese a que este no sea un tema tan abarcado por investigaciones ni por políticas públicas, el Hogar de Cristo (2019) señala que en nuestro país hay “358.946 niños y jóvenes excluidos educacionalmente, lo que equivale a un 8,9 de la población entre 6 y 21 años” (p.13), estos datos en alguna forma se anticipaban desde el año 2017 con la encuesta CASEN, que indicaba que en Chile un 68,4% de los niños y jóvenes entre las edades señaladas se encuentran fuera del sistema educativo, e informan además que estas personas viven en una situación de pobreza por ingresos.

Al no terminar los estudios, la situación de pobreza de las personas se acentúa, y las hace más vulnerables, lo cual se asocia a “empleos precarios, de baja calificación y peor remunerados, además de sufrir la estigmatización producto de este hecho” (Espinoza, Castillo & González, 2017, p.7) lo que a largo plazo afectará la autopercepción y autoestima de la persona. Estos hechos de desigualdad abismantes que dañan barrios, personas, escuelas, y fracturan identidades, se repiten y pareciera que se heredarán como una malformación genética. Sin embargo, una tarde de octubre del año 2019, una protesta de escolares en el metro, fue una chispa que desató la manifestación social de protesta más masiva y explosiva de las últimas décadas en el país, en todas las ciudades, en todas las regiones. Estas manifestaciones la iniciaron estudiantes, que como quiera que sea manifestaron una consciencia de que hay una estructura que perdura en beneficio de unos pocos y daña a la gran mayoría. El país contempló

el derrumbe de toda la capacidad del gobierno y las instituciones del Estado, para controlar el descontento social. La aparición de la pandemia del COVID -19 fue la salida, un enemigo superior, el único ante el cual la población cedió sus armas de protesta y descontento, permitió al régimen, a su institucionalidad recuperar la iniciativa y el control de la población. Apareció el confinamiento, el cierre de escuelas y centros de estudio, las medidas sanitarias y las políticas públicas para la emergencia. El impacto sobre la actividad económica desató una crisis que obligó al estado a intervenir, y que - como la pandemia - se prolonga por más de medio año, y se extenderá por un tiempo indeterminado. La crisis que desató en la educación adquiere dimensiones que la propia ONU califica de probablemente catastrófica (Guterres 2020).

Como en un segundo movimiento de una sinfonía trágica, el COVID-19, llegó a mostrar con hechos igualmente dramáticos pero más silenciosos, los mismos eventos que se gritaron y mostraron en las pancartas y marchas callejeras de los meses anteriores en Chile. La pandemia llegó para mostrar sin piedad ni pudor toda la desigualdad multidimensional en la que sobreviven muchas personas y hogares a lo largo del país.

Las brechas la educación se abrieron como pocas veces antes: nadie, ni las universidades de élite mundial, ni menos los sistemas escolares de los sectores populares de América Latina, ni los estudiantes de colegios nocturnos de adultos o de escuelas al interior de los recintos carcelarios, nadie estaba preparado para iniciar una migración tan masiva y traumática desde años, o décadas, de clases presenciales a una inesperada docencia virtual, en menos de un semestre. Pero no sólo no estaban preparadas las organizaciones educacionales, incluyendo sus docentes, sus infraestructuras, sus planes y programas, sus materiales didácticos para la virtualidad, sino que tampoco estaban preparadas las viviendas con el acceso eléctrico necesario, ni con la tecnología para transformarse en aulas, sin dejar de ser hogares con todas las deficiencias de millones de casas de grupos prioritarios, tampoco lo estaban las familias que allí habitan y que se han visto enfrentados(as) a un nivel crítico sus tradicionales deficiencias en conexiones, falta de espacio, hacinamiento, carencias estructurales como el acceso a la salud, y la precariedad del empleo. Todo lo anterior, ha incrementado las denuncias por problemas de violencia de género, incluidos actos violentos tanto contra mujeres como con niñas, “debido al aumento de las tensiones en el hogar” (ONU-Mujeres, 2020, p.2), sumado a

ello el impacto psicológico y en sus relaciones sociales que podrían tener estos hechos de violencia en niños/as que observan esos episodios a diario.

Migración donde una vez más los grupos minoritarios con más recursos y capital cultural, logran minimizar el impacto, mientras la masa de los menos favorecidos paga tributo al proceso aportando mayores porcentajes de víctimas fatales a la pandemia, de desempleados a la crisis económica, de desfavorecidos y peores brechas en los aprendizajes digitales y de desertores a las escuelas. Entendiendo que la deserción y/o abandono del sistema educativo es un proceso paulatino, en el cual la persona “abandona la escuela, el grupo familiar, el barrio para finalmente ingresar a circuitos de exclusión más dolorosos” (Richards, 2017, p.28). El aumento de este abandono escolar es un presagio difícil de evitar con las distribuciones existentes, tal como señalan Palma, Aceituno, Duarte, Valenzuela, Aún & Canales (2020) el impacto ha sido desigual, siendo los más golpeados grupos pertenecientes a estratos sociales de menores ingresos, generaciones intermedias y jóvenes, y mujeres, además que este sistema de educación remota de emergencia vía online “aumenta el riesgo de deserción de los estudiantes vulnerables” afirma el European Centre for the Development of Vocational Training (CEDEFOP 2020). La magnitud del problema – no sólo en nuestro país – ha llevado a la UNESCO (2020) a estimar en 24 millones a nivel mundial, los estudiantes que desde la educación parvularia hasta universitaria se encuentran con alto riesgo de no regresar a clases, como consecuencia de la disrupción del COVID-19 en la educación.

La brecha digital es concebida como “un fenómeno multidimensional que incluye un conjunto complejo de brechas” (Cortés et al., 2020, p.2), en la cual el acceso ya no es suficiente, sino que el saber usar la tecnología y aprovechar los medios de forma satisfactoria para el desarrollo social y personal, sin embargo, las personas de menor nivel educacional, de género femenino y entre un rango de edad entre los 55 y 64 años, son usuarias pasivas de internet, en donde solo reciben información, noticias, y se comunican través de aplicaciones de uso masivo (Facebook, Whatsapp) (Ibid). Además, hay estudios que indican que las mujeres - en tiempos “normales” realizan tres veces más trabajo de cuidados no remunerados que los hombres; pues, con el cierre de escuelas, y el confinamiento en casa, éstas inevitablemente son presionadas a asumir múltiples responsabilidades simultáneas: el trabajo a distancia, el

cuidado de niños(as) y familiares, la supervisión de los procesos de aprendizaje de sus hijos e hijas, y el trabajo doméstico no remunerado (OIT, 2018, citado en CEPAL-UNESCO, 2020), afectando directamente sus propias alternativas de estudio, trabajo y descanso. Sin ir más lejos muchas mujeres no asisten al sistema educativo por estas exigencias, e inevitablemente serán de este grupo muchas de las personas que no regresarán a clases este año según la UNESCO.

4. Educación Remota de Emergencia

A comienzos de marzo 2020, a nivel mundial las instituciones de educación decidieron suspender las clases presenciales a fin de mantener a resguardo la salud de su comunidad, siguiendo las medidas de aislamiento social decretadas por las autoridades sanitarias, sin embargo esta suspensión no implicaba que se paralicen los procesos educativos, hablamos de una “suspensión sin suspensión”, de mantener a toda costa una “normalidad” de los procesos educativos y económicos en todo el globo, cuando en realidad nada es normal en estos tiempos de convulsión. Las comunidades responden con altos niveles de estrés e incertidumbre, los que sin duda se acrecientan al tener que asumir de manera virtual o remota la educación formal y presencial a la que estábamos acostumbrados (y a la cual le otorgamos la confianza de calidad en todos los niveles académicos) debido a que existe un acceso desigual a la tecnología, a la conectividad y a las condiciones económicas para afrontar esta virtualización de la enseñanza.

La UNESCO reacciona rápidamente a esta disposición y lanza un completo listado de sesenta herramientas tecnológicas y plataformas para la educación con sistemas de gestión de aprendizaje digital, diseñados específicamente para teléfonos móviles, con funcionalidad fuera de línea, plataformas masivas de cursos abiertos en línea, contenidos de aprendizaje auto-dirigido, aplicaciones de lectura móvil, plataformas de colaboración que permiten la comunicación de videos en vivo, y herramientas para crear contenidos de aprendizaje digital (Cotino, 2020).

En el mismo estudio, Cotino (2020) señala que la UNESCO:

Ha creado la *World Coalition for Education* que incluye a las Agencias de las Naciones Unidas, las organizaciones internacionales, el sector privado y los representantes de la sociedad civil para una respuesta educativa a nivel mundial, regional y nacional. Ya en los primeros días, los miembros del sector privado incluyen a los grandes del sector tecnológico (*GSMA, Microsoft, Weidong, Google, Facebook, Amazon, Coursera, Zoom*). Del tercer sector *Khan Academy, Profuturo, Associated Press, BBC World Service, Global Book Alliance, INEE* (p.5).

Por otro lado, un grupo de investigadores de universidades de Virginia, Massachusetts y Georgia han propuesto denominar estas acciones como **“educación remota de emergencia”** (Hodges, Morre, Lockee, Trust & Bon, 2020) y diferenciarla de la educación online tal como la conocíamos, ya que existen diferencias sustanciales en áreas como el tiempo de su planificación, preparación de los docentes, plataformas asociadas, organización de las metodologías, relaciones entre los estudiantes, relación entre docentes y estudiantes, evaluación, entre otras características. Por estas y otras razones, no es posible llamar educación virtual a lo que se está realizando hoy como reacción a las suspensiones de clases presenciales, ya que ha sido un cambio abrupto e inesperado. En cambio, tal como menciona Marcus (2020) la educación online es cuando se utilizan las tecnologías digitales para transformar la experiencia de aprendizaje, y en tiempos de pandemia, se ha utilizado un traspaso de lo “presencial” a lo “remoto”, como la opción de emergencia más barata y más rápida para dar mayor cobertura a los procesos educativos suspendidos por la imposibilidad de reunirse de manera física.

En América Latina el foco de los estudios ha estado puesto en la conectividad y en la capacidad de transformación de las acciones gubernamentales a entornos virtuales, para dar respuesta a las necesidades de la población. En el estudio “El Estado de la digitalización de América Latina”, se analiza la resiliencia de los países para dar respuesta a estas necesidades en relación a la conectividad y digitalización de los servicios estatales, el trabajo y la capacidad de conectividad de los hogares. Los resultados indican que los países de la región que tenían mayor acceso a internet, lograron mitigar los efectos económicos de la pandemia (Katz, Jung & Callorda, 2020) aunque el excesivo uso de las redes para el

teletrabajo y educación online ha saturado la capacidad WiFi en el hogar y ha mitigado la velocidad de banda ancha. Entre los países mejor preparados para enfrentar estas necesidades de conexión se encuentran: Argentina, Brasil, Chile y Colombia. Pero a pesar de tener mejor resiliencia en cuanto a la conectividad, solo un 57% de los hogares cuentan con conexión a internet, lo que una vez más demuestra las desigualdades y la brecha tecnológica que existen en nuestro país (Murillo & Duk, 2020).

4.1. Educación Remota de Emergencia en Chile y la especificidad de la EPJA.

La puesta en marcha de la E.R.E. en Chile, decretada el 16 de marzo ha dado paso a diferentes métodos ensayados por las comunidades educativas, algunas continuaron con atención bajo la modalidad de cumplir turnos éticos, otras cerraron sus puertas y luego de organizarse y preparar a los docentes intentaron con el trabajo remoto. Lo anterior, ha sido estudiado mediante una colaboración de algunos centros de investigación universitaria, quienes en el mes de mayo levantaron un estudio nacional sobre la mirada de los(as) profesores(as) de esta “docencia durante la crisis sanitaria”, que dejó de manifiesto las grandes desigualdades sociales y cómo la educación remota de emergencia por el Covid-19 aumenta la brecha digital y la inequidad en la educación escolar (Universidad de la Frontera, Costadigital, Summa & OPED-PUCCH, 2020).

Las problemáticas asociadas a esta solución de emergencia han dejado en evidencia las desigualdades sociales que aún existen, sobre todo en países en vías de desarrollo como el nuestro, que van desde la conectividad al equipamiento tecnológico con los que pueden contar las familias, así como también el grado de conocimiento o acceso de las plataformas virtuales que se han puesto a disposición de las instituciones de educación, de los(as) docentes, de las familias y del estudiantado, razón por la cual se han ensayado en todo el país y en los diferentes espacios educativos, diversas respuestas al respecto, algunas de carácter asincrónico que procuran un mayor grado de autonomía en el/la estudiante, que van desde educación por correspondencia vía correo electrónico, sin mediación del docente, entrega de material impreso, uso de entornos virtuales con mediación del docente, videos explicativos, cápsulas educativas, y otros de carácter sincrónicos como los chats para

retroalimentación, o las clases vía zoom, etc. Sin embargo, lo que ha tenido mayor respuesta por parte de los(as) estudiantes es el uso de WhatsApp, Facebook y otras redes sociales para comunicarse con ellos(as) (Universidad de la Frontera et al., 2020).

Pero la desigualdad puede observarse más allá del acceso a la conectividad y la tecnología, tenemos también diferencias abismales con respecto a los espacios del hogar, que deben reorganizarse y adaptarse, para disponer de uno como aula y/o como oficina en caso de tener teletrabajo. En este sentido se da una suerte de yuxtaposición de los espacios familiares como el comedor, la cocina, el dormitorio, transformados en oficina, aula y/o escritorio, lugares que cuando es el momento de conectarse mediante algún soporte de video, pierden la calidad de privados convirtiéndose en lugares públicos, lo que puede producir más de algún malestar en las personas, sobre todo si una familia de al menos tres integrantes (en el mejor de los casos) debe convivir en 60m² en promedio, en el cual deben cumplir diversos roles al mismo tiempo: madre, padre, esposo/a, educador/a, estudiante, abuelo/a, cuidador/a, etc.

Por parte del MINEDUC, y debido a la imposibilidad de dar cobertura curricular en estas condiciones, se ha elaborado el plan de Priorización Curricular (MINEDUC, 2020) que establece contenidos y objetivos de aprendizaje mínimos, para abarcar durante esta pandemia. Las orientaciones ministeriales, son dadas para cada asignatura, y para cada nivel educativo, desde enseñanza básica hasta media, técnico profesional, incluyendo esta vez la modalidad de educación personas jóvenes y adultas del medio libre, lo que es destacable ya que en otras ocasiones las orientaciones son generales y la modalidad EPJA queda invisibilizada en su totalidad, sin embargo, la educación en contexto de encierro quedó fuera de la atención pública y no se ha presentado de parte del ministerio una priorización curricular, ni mucho menos orientaciones sobre implementación de educación remota, esto a pesar de declarar lo siguiente:

Para la implementación de los Objetivos Fundamentales priorizados en la Educación de Jóvenes y Adultos, se deberá considerar con especial relevancia el asegurar el acceso, la permanencia y la participación de todos los estudiantes que asisten a la modalidad, con medidas tanto en el ámbito emocional como educativo,

especialmente considerando el alto índice de vulnerabilidad que ya presentan los estudiantes y que se verá profundizado con los efectos de la contingencia sanitaria (MINEDUC, 2020, p. 8).

En relación al trabajo con los(as) estudiantes de la EPJA, las orientaciones apuntan a flexibilizar el aprendizaje, con diversas oportunidades de trabajo remoto, con medidas y estrategias de fácil acceso que no requieran una alta demanda del uso de tecnologías. Combinando instancias sincrónicas de exposición de contenidos y asincrónicas como videos descargables, demostraciones prácticas, trabajos en textos y guías descargables. Buscando favorecer un enfoque comunitario y contextualizado de los aprendizajes, para fortalecer el sentido de comunidad escolar con el foco puesto en el bienestar socioemocional de los(as) estudiantes y entornos próximos, para lo cual destacan el rol de las asignaturas de formación instrumental⁴ que proponen trabajo interdisciplinar (MINEDUC, 2020, p. 8).

Con respecto al contexto de encierro, enfatizar en lo antes mencionado: no hay ninguna orientación adecuada dictada por encargados ministeriales. Si consideramos que las personas privadas de libertad que se encuentran matriculadas como estudiantes, no pueden contar con acceso a internet, el profesorado de algunas cárceles no puede acceder a entregarles material impreso, y otros que sí acceden no realizan mediaciones ni retroalimentaciones del estudio, por el riesgo de contagio que ello implica, se está vulnerando de cierta forma su derecho a la educación. Esta invisibilización fue motivo de consulta por parte de docentes participantes en la Conferencia en línea realizada el 4 de Junio, sobre Priorización Curricular de Educación de personas Jóvenes y Adultas⁵, que tuvo como finalidad resolver dudas al respecto de la priorización curricular y su puesta en marcha, ante lo cual la respuesta de Josefina Silva, coordinadora de la modalidad de personas jóvenes y adultas de la Unidad de Currículo y Evaluación del Ministerio de

⁴ La Modalidad de Educación de Personas Jóvenes y Adultos cuenta con 4 módulos, a desarrollarse en los dos años de enseñanza media de la modalidad, llamados de Formación Instrumental, que fueron ideados para dar cobertura curricular a áreas de interés para el contexto, el año 2009, a saber: Convivencia Social, Consumo y Calidad de Vida, Inserción Laboral y Tecnologías de la Información y las Telecomunicaciones.

⁵ [tps://ubiqq.com/curriculumnacional/priorizacion-curricular-educacion-de-personas-jovenes-y-adultas](https://ubiqq.com/curriculumnacional/priorizacion-curricular-educacion-de-personas-jovenes-y-adultas)

Educación, fue que desconocía la especificidad de los contextos de encierro, declaración que no es otra cosa que la perpetuación de la inequidad y la marginación por parte de la institucionalidad.

Durante el transcurso del cierre físico de la escuela, los procesos de enseñanza y de aprendizaje en la EPJA se han visto seriamente afectados, debido a la inexistencia de los recursos necesarios para aplicar una educación online, entendiéndose que muchos de los(as) estudiantes no cuentan con tecnología que les permita trabajar en *office-home*, tampoco tienen internet hogar, no se han creado cuenta de correo electrónico, no tienen planes contratados en el celular y una gran cantidad de ellos(as) vive con sus abuelitos, quienes no se manejan en el mundo digital, por lo tanto no los pueden ayudar aunque quisieran. Sumando a las desventajas anteriores, la falta de recurso económico en el hogar por pérdida laboral, entendiéndose que en esta modalidad educativa se atiende al sector de la población que vive la precariedad en el empleo, (situaciones informales, esporádicos, part-time, comercio ambulante, entre otros) y que debido a esta pandemia fueron las primeras personas en quedar sin su sustento, por lo tanto, las prioridades en estos casos no son principalmente estudiar ni tener un plan de internet, sino comer y pagar los insumos básicos de luz y agua.

La modalidad educativa del medio libre, ha tenido la posibilidad de tener contacto con sus estudiantes a través de las redes sociales, para saber cómo están enfrentando este proceso de convulsión social y también como medio para enviar guías, sin embargo, no se ha logrado tener muchas respuestas a este material ni supervisión del proceso, porque mucha de la población estudiantil tiene hijos(as) que debe atender 24/7, y también deben responder a material de estudio de ellos(as), también se genera la dificultad al no entender las guías que les son enviadas, pero durante el día no se comunican con sus docentes y solo envían mensajes durante la noche, por lo tanto no se logra tener un diálogo fluido. Además, actualmente esta modalidad educativa, cuenta con un alto porcentaje de población inmigrante, la cual iniciado este proceso de cierre de locales y cuarentenas, quedaron cesantes, así que su situación les impide atender el material que se le proponga en su nivel educativo, ya que sus prioridades también se focalizan en sus necesidades básicas.

En cambio, la modalidad del medio cerrado, tal como se ha señalado anteriormente, se ha encontrado con más desventajas, ya que no se tiene el vínculo de redes sociales como para saber cómo se encuentran los(as) estudiantes, siendo el único acceso a ellos es el momento de la entrega de material impreso, sólo en aquellos establecimientos en que se ha podido dar esta opción. Todavía tenemos una atención bastante marginal en relación con la demanda existente en los presidios, sea porque no definimos currículos capaces de garantizar la calidad y promover cambios para esos individuos en términos de desarrollo personal (Catelli, Graciano & Bandeira, 2018) esto obviamente se ve acrecentado en la contingencia.

Por otra parte, el profesorado de la EPJA se ha visto enfrentado a la disyuntiva de la preparación de esta enseñanza remota, sabiendo que no habrá conectividad de parte de los(as) alumnos(as) para una buena recepción de los contenidos, que tendrán mayormente que enviar material de estudio y guías de autoaprendizaje para que las desarrollen, pero que no podrán mediar ni resolver sus dudas, tanto del medio libre, aún más del cerrado, puesto que en muchas oportunidades no existe retroalimentación sobre el estado del proceso de aprendizaje. Una buena solución podría ser entregarle a cada estudiante de manera semanal un set de fotocopias con las actividades a realizar, pero la mayoría de los establecimientos educacionales de adultos no cuenta con los medios para hacerlo, funcionan con menos subvención, no tienen recursos SEP⁶ ni cuentan con tanto personal para poder abarcar la totalidad de los hogares, sobre todo los de zonas alejadas. Estas brechas en el acceso por falta de recursos económicos y humanos, aumentan la inequidad educativa en nuestro país, aún más en contexto de crisis sanitaria.

5. Sugerencias educativas para enfrentar eventuales crisis sociales y/o sanitarias

Luego del análisis respecto a la educación remota de emergencia que está implementándose en la EPJA, durante esta contingencia sociosanitaria, creemos que es importante resignificar las actuales prácticas educativas y tomar medidas en el corto-

⁶ Subvención Escolar Preferencial

mediano plazo con el objeto de estar preparados(as) ante la ocurrencia de eventuales crisis.⁷ Bajo esa premisa, proponemos algunas sugerencias que contribuyan a mejorar los procesos formativos de los(as) estudiantes, toda vez que existan nuevos eventos disruptivos que interfieran con la educación presencial.

5.1. Fortalecer el soporte tecnológico de los establecimientos educativos:

Una vez que la contingencia sanitaria finalice, el Ministerio de Educación (MINEDUC) y los sostenedores de las escuelas deberían invertir recursos, para mejorar y robustecer los equipos que están a cargo de brindar servicios tecnológicos a la comunidad educativa. Para ello se requiere, por un lado, aumentar la dotación de personal especializado en competencias digitales⁸ y por el otro, incrementar el número de dispositivos o aparatos electrónicos para que estén al alcance de todos los(as) estudiantes. Si bien, el Ministerio de Educación desde el año 1992 ha tomado medidas para integrar las TICs en los establecimientos educacionales y disminuir la brecha digital a través de programas como ENLACES⁹, éstas parecen no ser suficientes en términos de acceso y cobertura, puesto que en el año 2018 aún persistía un 18% de estudiantes de 15 años sin computadora y un 12% que ni siquiera contaba con conexión a internet (CEPAL-UNESCO, 2020). Desde luego, dichos estudiantes pertenecen a sectores de menores ingresos y/o a comunas rurales remotas en las que todavía no existe la posibilidad de internet fijo o móvil.

Ahora bien, si trasladamos la discusión al presente y nos enfocamos en las personas adultas, vemos que existen diferencias digitales que están dadas, no sólo por el nivel socioeconómico y la zona geográfica, sino también por la edad, siendo los adultos quienes tienen menos acceso a plataformas digitales o dispositivos electrónicos. Es más, según un estudio realizado por Cortés, De Tezanos, Helsper, Lay, Manzi, & Novoa (2020) en el que se encuestó un total de 983 casos en 42 comunas de nuestro país, se evidencia que un

⁷ La eventualidad de una nueva crisis es altamente probable, dado que vivimos en un país sísmico y con altos índices de descontento social, por lo que no estamos exentos de futuras crisis sanitarias o de otras problemáticas de índole sociocultural.

⁸ Con personal especializado nos referimos a: programadores computacionales, diseñadores gráficos, educadores en tecnologías de la información, etc.

⁹ El programa ENLACES cambia su institucionalidad en el año 2005 pasando a configurarse como el Centro de Educación y Tecnología de Chile dependiente del Ministerio de Educación.

10,5% de las personas señaló nunca usar Internet y un 45% de los hogares de adultos mayores de 65 años no tienen acceso a las tecnologías y a otras plataformas digitales.

Por lo tanto, creemos que la EPJA no debería quedar al margen de iniciativas como “*Yo elijo mi PC*” de la JUNAEB¹⁰ u otros programas estatales que buscan disminuir la brecha digital y favorecer a los(as) estudiantes de escasos recursos a través de la entrega de tabletas, laptops y chips con conexión inalámbrica. La idea es que todas las personas jóvenes y adultas que asisten a esta modalidad, puedan continuar con sus procesos formativos en medio de la pandemia, independiente de sus particularidades y su situación socioeconómica.

5.2. Disminuir la brecha digital desde una perspectiva multifactorial

Las políticas públicas que emana el MINEDUC deberían abordar la brecha digital en sus múltiples dimensiones, dado que existen diversos tipos de inequidad tecnológica, entre las que destacan aquellas vinculadas con el acceso, las habilidades-usos y los resultados o beneficios que las tecnologías le reportan a los usuarios (Van Deursen, Helsper, Eynon & Van Dijk, 2017).

De acuerdo con Cortés et al. (2020):

El concepto de brecha digital, pese a su extendido uso, ha sido criticado por suponer una línea divisoria, una lógica de distinción lineal entre los que tienen y los que no tienen acceso a la tecnología (van Dijk, 2020), sin reparar en que esa división es multifacética y comprende tanto aspectos tecnológicos como actitudes, habilidades y tipos de relacionamiento con las TICs (pág. 2).

Siguiendo esa lógica, nuestro país se ha enfocado fuertemente en el factor acceso e infraestructura, relegando a un segundo plano otros aspectos tan importantes como son las habilidades y competencias necesarias para manejar y producir conocimiento en el mundo digital.

¹⁰ Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas

Así sucedió el año 2018, cuando el Centro de Educación y Tecnología de Chile abrió una iniciativa que buscaba dotar con dispositivos tecnológicos a los Centros de Educación Integrada de Adultos para complementar el aprendizaje de personas jóvenes y adultas con escolaridad incompleta, y a la vez capacitar a los(as) docentes en habilidades TICs. Sin embargo, dicha iniciativa contemplaba capacitar entre 1 a 3 educadores a través de un programa E-learning. Este tipo de restricciones, sólo viene a relevar la importancia de abordar la brecha digital en todas sus dimensiones, pues de lo contrario, seguiremos observando salas de enlace vacías y pizarras inteligentes que cumplen la mera función de adorno al no ser utilizadas. En ese sentido, no basta con brindar capacitaciones o talleres en TICs a un reducido número de profesores, dado que aquello no garantiza que los conocimientos llegarán de manera uniforme a todos los miembros de la comunidad educativa. Por lo tanto, cada año los establecimientos educativos deberían impartir talleres o cursos de capacitación en TICs a todos sus integrantes, incluyendo a educadores(as), asistentes de la educación, directivos y estudiantes.

Con esta simple acción, que por cierto requiere tiempo y recursos, se puede mejorar sustantivamente la capacidad de respuesta de las escuelas ante la eventualidad de nuevos escenarios disruptivos y así rehuir de medidas reactivas e improvisadas que más bien responden a lógicas de una educación del “*non stop*”, pese a que las personas están experimentando una serie de obstáculos y dificultades producto de la actual crisis sociosanitaria.

Es más, ocurre que algunos liceos o escuelas están solicitando a los(as) educadores que elaboren material audiovisual, como cápsulas o videos educativos, sin una alfabetización digital previa sobre manejo de softwares o de contenido. Ello rápidamente se transforma en una especie de “*hágalo usted mismo*” o simplemente se confía en los conocimientos y habilidades tecnológicas que ya poseían algunos(as) docentes de otras disciplinas. Situación que exime de responsabilidad tanto a sostenedores como a los equipos directivos, quienes tienen la obligación de procurar que todos los integrantes de la comunidad educativa reciban capacitación en TICs y cuenten con las herramientas básicas para desarrollar este tipo de material audiovisual.

De hecho, se esperaría que en el año 2020 los(as) profesionales de la educación no tuviesen problemas a la hora de desplegar un set de herramientas, instrumentos o plataformas digitales. Sin embargo, la pandemia ha evidenciado que las personas tienden a ser consumidoras de redes sociales en lugar de ser productoras de tecnologías.

Si bien, los(as) educadores(as) y estudiantes han logrado sortear algunas de las vicisitudes que ha implicado instalar la educación remota de emergencia, aún existen problemáticas que deben ser abordadas y resueltas por las instituciones. Lo anterior da cuenta que el manejo de las TICs en tiempos de pandemia más bien respondió a los esfuerzos individuales que han realizado las personas por aprender el manejo de las plataformas virtuales y no a una capacitación que debió haber sido brindada oportunamente por los establecimientos educativos.

5.3. Propuesta educativa durante la pandemia:

Las escuelas y liceos de la modalidad EPJA deberían mejorar los actuales vínculos educativos que se están llevando a cabo en las plataformas virtuales como *Zoom* o *Meet*, dado que éstos se remiten a replicar las lógicas de la educación presencial. En otras palabras, estamos frente a una mera presencialidad mediada por tecnologías que poco o nada tiene que ver con una educación virtual que considera momentos sincrónicos /asincrónicos y la situacionalidad de los(as) estudiantes.

En ese sentido, los cargos directivos y administrativos de los establecimientos educativos deberían considerar que la pandemia ha provocado una yuxtaposición del ámbito público con lo privado, puesto que ahora muchos(as) de los(as) profesores y estudiantes no están únicamente circunscritos(as) a la escuela, sino también a una esfera hogareña que evidencia y diversifica considerablemente los roles sociales. Muchos de ellos(as), además de desempeñarse como educadores(as) y educandos(as), ahora se visibilizan como madres, padres, hijos(as), nietos(as) y jefes(as) de hogar. De este modo, ciertos espacios de la vivienda se transforman en salas de clases y las actividades laborales se entremezclan y desdibujan con los quehaceres hogareños.

Así lo plantea Suárez & Martínez (2020):

Los modos en las que los y las estudiantes y los y las docentes son socialmente contruidos y se (auto) reconocen en sus hogares no son coincidentes con los que operan en las escuelas. (...) En general la escuela representa un lugar de encuentro con pares, en el cual se producen dinámicas y diálogos en códigos académicos tanto en el salón de clases como fuera de éstos. En cambio, en el espacio privado de la familia estudiantes y profesores suelen tener que responder a las prescripciones sociales asociadas a identidades como la de hijo/a, esposo/a, madre/padre, etc. que refuerzan la división de roles de la vida doméstica cotidiana (p.06).

En ese sentido, sería recomendable que los(as) docentes diseñaran e implementaran sus programas atendiendo la coyuntura sociosanitaria y las necesidades e intereses pedagógicos que presenta el estudiantado. Para ello, se debería priorizar las habilidades-actitudes por sobre los contenidos estipulados en el currículo e implementar actividades colaborativas que fomenten la metacognición y la capacidad de agencia de los(as) estudiantes.

De hecho, la pandemia y la interrupción de las clases presenciales pueden ser una gran oportunidad para fomentar la autonomía y la motivación intrínseca del estudiantado, puesto que al eliminar los instrumentos evaluativos de carácter normativo, se torna más fácil para los/as alumnas transitar hacia una educación socioemocional enfocada en valores, tales como: la solidaridad, el autocuidado, el respeto y la responsabilidad social. En este sentido la recomendación se orienta a la realización de un trabajo interdisciplinario que apoye la priorización curricular sugerida a los establecimientos educacionales, en función de que no se transforme en una acotación de los contenidos sino en una ampliación de perspectivas de aprendizaje por medio del trabajo autónomo, entre pares e interdisciplinar. Bajo esa lógica, es importante que los(as) profesores(as) sean flexibles en términos de exigencia en el cumplimiento de tareas y establezcan junto a los(as) estudiantes encuentros sincrónicos y asincrónicos que permitan el despliegue normal de los diversos roles sociales y no el colapso de los mismos en tiempos que ya son complejos y difíciles de manejar.

Por otro lado, se torna imperioso que sostenedores y equipos directivos, sean cautelosos al momento de exigir a los(as) educadores(as) trabajo de carácter burocrático

que tiende a colapsar los quehaceres pedagógicos. En tiempos de pandemia los roles sociales se amplifican y el confinamiento suele afectar la salud mental de las personas (Suárez & Martínez, 2020). Por ende, agregar más tareas con el mero objeto de tener evidencia o reportes de índole administrativa, sólo tiende a sobrecargar la carga laboral de los(as) docentes, más aún cuando aquello no juega un rol preponderante en los procesos cognitivos y formativos del estudiantado.

Asimismo, lo indica una encuesta realizada el presente año por el programa Elige Educar mencionada en CEPAL-UNESCO (2020):

Por ejemplo, en Chile, una encuesta de autoaplicación muestra que el 63% de las y los docentes considera que está trabajando más o mucho más que antes, y más de la mitad estima que tiene menos condiciones que antes de la pandemia para realizar de buena manera el trabajo pedagógico y para compatibilizar apropiadamente los tiempos de trabajo doméstico y trabajo pedagógico (pág.10).

5.4. Propuesta educativa pos pandemia:

Una vez que finalice la contingencia sanitaria producto del virus Sars-CoV-2, se espera que las escuelas retomen sus clases presenciales. Sin embargo, éstas deberían considerar, por una parte, los conocimientos y competencias que se adquirieron durante la educación remota de emergencia, y por otra, hacerse cargo de las problemáticas de índole educativa que fueron detectadas durante la pandemia. Sobre todo, porque existe la posibilidad que los(as) estudiantes ya no estén dispuestos a asumir un rol pasivo, viajar kilómetros o despertarse muy temprano para asistir a clases presenciales que perfectamente podrían ser impartidas y reemplazadas por una video-llamada.

Por lo tanto, se vuelve imprescindible resignificar aquellos procesos formativos que basan su enseñanza en la transmisión y reproducción de conocimientos cristalizados, y en su lugar, transitar hacia una educación dialógica que incorpore tantos elementos del e-learning como de la formación presencial. En otras palabras, una propuesta educativa híbrida que disminuya los tiempos presenciales de los(as) estudiantes y que haga uso de las nuevas tecnologías para su propio beneficio y transformación futura.

Tal como lo expresan Pardo, H., & Cobo, C. (2020):

Pasar a remotos todos los procesos que hechos en un espacio físico no agreguen valor diferencial a la experiencia de aprendizaje del estudiante (...). Los contextos se mezclan de manera permanente y constante. Recuperar la toma de decisiones en tiempo real en función de la evolución de la experiencia de aprendizaje. El uso de las experiencias síncronas y asíncronas se diseñan a priori para enriquecer el aprendizaje. Errores inteligentes. Capitalizar lo aprendido y no penalizar el error. Aprender de las buenas prácticas e integrarlas al modelo híbrido. Reducir las clases teóricas síncronas y presenciales con bajo nivel de interacción (pp.35-38).

Bajo esa lógica, todas las divisiones que detenta la EPJA¹¹ deberían incorporar momentos educativos sincrónicos y asincrónicos, dado que muchas de las personas jóvenes y adultas que cursan estudios en dicha modalidad carecen de tiempo toda vez que desempeñan roles o tareas vinculadas con el ámbito laboral y del hogar.

En definitiva, la EPJA post-pandemia debería, por un lado, focalizarse en competencias para incrementar la capacidad de agencia de sus estudiantes y transitar hacia una concreción interdisciplinaria del currículum, y por el otro, considerar e incluir elementos de la educación remota para que éstos(as) puedan compatibilizar sus quehaceres con los estudios.

6. Reflexiones finales

La contingencia sanitaria producto del coronavirus y su enfermedad COVID-19, ha logrado infiltrarse en los diversos intersticios que conforman las sociedades. Bajo esa línea, el Gobierno de Chile aplicó una serie de medidas que buscaban disminuir la tasa de contagios al interior de la población, siendo una de ellas el cierre temporal de los establecimientos educativos. Esta situación desencadenó una serie de incertezas e inquietudes propias de un fenómeno hasta ahora desconocido por todos(as): *la educación*

¹¹ La modalidad flexible de la EPJA está pensada para aquellos(as) trabajadores(as) que carecen de tiempo, pero que necesitan normalizar sus estudios para mejorar su situación laboral o lograr mejores puestos de trabajo.

en tiempos de pandemia. Desde luego, el hecho de tener que abordar y enfrentar escenarios atípicos, no sólo genera cierta entropía en la esfera educativa, sino que además se acelera la implementación de una modalidad virtual que parecía un tanto lejana y subvalorada por todos aquellos actores sociales que se desempeñaban en la educación tradicional o presencial (Hodges et al., 2020). Ello provocó que se instalara una *educación remota de emergencia*, cuya celeridad hizo aún más evidente las brechas socioeconómicas y digitales que afectan a la población estudiantil (Quiroz, 2020).

En ese sentido, la EPJA ha sido una de las más golpeadas por esta pandemia, puesto que los(as) estudiantes que asisten a esta modalidad provienen de los estratos socioeconómicos más precarizados de la sociedad chilena (Cliodinámica Consulting, 2016). Así, la falta de capacitación en TICs, el acceso limitado a las tecnologías y la baja conexión inalámbrica que afecta a ciertos sectores del territorio nacional, son factores críticos que marcan la diferencia entre quienes sí pueden continuar con sus procesos formativos durante la coyuntura sanitaria, versus aquellos que no cuentan con las mínimas condiciones materiales para vivenciar una educación remota de emergencia que al menos les permita proseguir con sus estudios.

Por lo tanto, nuestra intención al escribir este artículo teórico, ha sido abrir el diálogo y poner el acento en aquellas condiciones que obstaculizan y promueven la generación de vínculos educativos al interior de la EPJA.

La idea es transitar hacia una pedagogía pos-pandemia que no sólo considere la situacionalidad del estudiantado, sino también la presencia de futuras crisis o escenarios disruptivos que nuevamente pondrán en jaque a la totalidad del sistema educativo.

Bibliografía

- Abreu, J. (2020). Tiempos de coronavirus: la educación en línea como respuesta a la crisis (Time of Coronavirus: Online Education in Response to the Crisis). *Daena: International Journal of Good Consience* 15(1),1-15.
- Acuña, V. (2015). Situación y desafíos post 2015 de la educación de jóvenes y adultos en Chile en el marco de las metas del programa mundial de educación para todos. *Educación de adultos y procesos formativos* 2. Recuperado de: <http://www.educaciondeadultosprocesosformativos.cl/index.php/revistas/revista-n-2>
- Amenábar, C. (2019). Una realidad olvidada: educación de personas jóvenes y adultas en Chile, vislumbrado por casos de la provincia de Talagante y Melipilla (Tesis de pregrado). Universidad de Chile, Santiago de Chile.
- Bauman, Z. (2003). *Modernidad líquida*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
----- (2011). *Daños colaterales: desigualdades sociales en la era global*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Catelli, R., Graciano, M., Bandeira, C. (2018). Las políticas públicas de educación y su incidencia en las prácticas pedagógicas en contextos de encierro en Brasil. 43-78. En Gaete, M. *Pedagogía en contextos de encierro en América Latina*. Santiago, RIL Editores.
- CEDEFOP. (2020). Coronavirus: Distance learning increases dropout risk for vulnerable learners. European Centre for the Development of Vocational Training. Recuperado de: <https://www.cedefop.europa.eu/en/news-and-press/news/coronavirus-distance-learning-increases-dropout-risk-vulnerable-learners>
- CEPAL-UNESCO. (2020). La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19. Recuperado de: <https://www.cepal.org/es/publicaciones/45904-la-educacion-tiempos-la-pandemia-covid-19>
- Cotino, L. (2020). La enseñanza digital en serio y el derecho a la educación en tiempos de coronavirus. *Revista de Educación y Derecho*, 21, 1-29.
- Cortés, F., De Tezanos, P., Helsper, E., Lay, S., Manzi, J., y Novoa, C. (2020). ¿Se ha reducido la brecha digital en Chile? Diferencias entre acceso, uso y factores asociados al empleo de Internet. *Midevidencias*, 22, 1-6. Extraído de <https://www.mideuc.cl/wp-content/uploads/2020/08/MIDevidencias-N22.pdf>

Francisca Ibarra, Karla Opazo y María Zamora: "La EPJA en tiempos de coronavirus: reflexiones en torno a la educación remota de emergencia"

Chuaqui, J., Mally, D. (2016). El concepto de inclusión social. *Revista de Ciencias Sociales*, 69, 157-188.

Clodinámica Consulting. (2016). *Estudio de caracterización, percepción y expectativas de los estudiantes y docentes de la EPJA*. Santiago: Educación para Personas Jóvenes y Adultas. MINEDUC. Recuperado de: <https://epja.mineduc.cl/2016/11/30/informe-final-estudio-caracterizacion-percepcion-expectativas-los-estudiantes-docentes-la-epja/>

Diez-Palomar, J. y Flecha, R. (2010). Comunidades de aprendizaje: un proyecto de transformación social y educativa. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 67, 19-30.

Espínola, V., Claro, J., Walker, H. (2009). *Lineamientos estratégicos para la discusión de una política de mediano plazo para la educación media. Diagnóstico de la educación media*. Santiago: Ministerio de Educación.

Espinoza, O., 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.

Espinoza, O., Castillo, D., González, L., Santa, J. (2014). Educación de adultos e inclusión social en Chile. *Psicoperspectivas*, 13(3), 69-81. DOI: [10.5027/psicoperspectivas-Vol13-Issue3-fulltext-393](https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol13-Issue3-fulltext-393)

Espinoza, O., Castillo, D., González, L. (2017). Educación de adultos en Chile: percepciones y valoraciones de sus beneficiarios. *Revista Brasileira de Educação*, 22(71).

Guterres, A. (2020). The Future of Education is Here. Launch Of The Policy Brief: Education During Covid-19 And Beyond. UNO. Recuperado de: <https://www.un.org/en/coronavirus/future-education-here>

Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T., & Bon, A. (2020). The difference Between Emergency Remote Teaching and Online Learning. *EDUCAUSE Review*. Recuperado <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>

Hogar de Cristo (2019). *Del dicho al derecho: Modelo de calidad de escuelas de reingreso para Chile*. Santiago de Chile. Dirección Social Nacional. Recuperado de <https://www.grupo-sm.com/cl/sites/sm-espana/files/resources/Chile/Del-Dicho-al-Derecho-Modelo-de-Calidad-para-Escuelas-de-Reingreso.pdf>

Infante, M., Garcés, H., Gacitúa, D., De Rosas, N., Gacitúa, D. & Pedraza, M. (2016). *Educación para la Libertad; propuesta de mejoramiento de la calidad y*

pertinencia de los procesos pedagógicos para establecimientos educacionales en contextos de encierro. Santiago, Chile: MINEDUC, Coordinación Nacional de EPJA. División de Educación General.

Katz, R. Jung, J., Callorda, F. (2020). *El estado de la digitalización de América Latina frente a la pandemia del Covid-19.* América Latina. CAF.

Letelier, M. (2019). Educación de personas jóvenes y adultas: hacia una mayor justicia educativa. *Revista Saberes Educativos*, 3, 3-24.

Marcus, J. (2020, April 23). *Will the Coronavirus Forever Alter the College Experience? The answer so far appears to be no. But some online education tools are likely to stick around.* The New York Times. Recuperado de: <https://www.nytimes.com/2020/04/23/education/learning/coronavirus-online-education-college.html>

MINEDUC. (2020). *Priorización Curricular Covid-19 educación de Personas jóvenes y Adultas.* Chile: Unidad de Curriculum y Evaluación

Ministerio de Desarrollo Social. (2017). Encuesta de Caracterización Socioeconómica Nacional. Santiago: Ministerio de Desarrollo Social.

Murillo, F., Duk, C. (2020). El Covid-19 y las Brechas Educativas. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 14(1), 11-13.

ONU-Mujeres (2020). COVID-19 en América Latina y el Caribe: cómo incorporar a las mujeres y la igualdad de género en la gestión de la respuesta a la crisis. *Brief*, 11,3. Recuperado <https://lac.unwomen.org/es/digiteca/publicaciones/2020/03/covid-como-incorporar-a-las-mujeres-y-la-igualdad-de-genero-en-la-gestion-de-respuesta>

Osorio Vargas, J. (2013). Desafíos docentes en la Educación de Jóvenes y Adultos en Chile: hacia una agenda de conversaciones para el diseño e implementación de nuevas políticas. *Revista Temas de educación*, 19, 57-65.

Palma, I., Aceituno, R., Duarte, F., Valenzuela, P., Asún, R., Canales, M. (2020). Primer informe. Desestabilización, fragilidad e incertidumbre económica, y crisis del estado del estado de ánimo al vivir en la pandemia. Universidad de Chile, Fac. de Ciencias Sociales. SANTIAGO

Pardo, H., Cobo, C. (2020). Expandir la universidad más allá de la enseñanza remota de Emergencia: ideas hacia un modelo híbrido post pandemia. Barcelona: Outliers School.

Francisca Ibarra, Karla Opazo y María Zamora: "La EPJA en tiempos de coronavirus: reflexiones en torno a la educación remota de emergencia"

Quiroz, C. (2020). Pandemia Covid-19 e Inequidad Territorial: El Agravamiento de las Desigualdades Educativas en Chile. *Revista Internacional De Educación Para La Justicia Social*, 9,3.

Richards, C. (2017). *El desafío de aprender, el desafío de enseñar: debate para una educación más justa*. Santiago, Chile: LOM.

Ruiz-Tagle, J. (2015). La persistencia de la segregación y la desigualdad en barrios socialmente diversos: un estudio de caso en La Florida, Santiago. *Revista EURE – Revista De Estudios Urbano Regionales*, 42,125.

Suárez, M., Martínez, J. (2020). COVID-19: efectos de la desigualdad social y la inequidad en la educación superior en México. *Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias*. 15

UNESCO. (2020). COVID-19 Education Response. How many students are at risk of not returning to school?. Advocacy paper.

Universidad de la Frontera, Costadigital, Summa, OPED-PUCCH. (2020). *Informe de resultados. Docencia durante la crisis sanitaria: La mirada de los docentes*.

Van Dijk, J.A.G.M. (2020). *The Digital Divide*. Cambridge,UK: Polity Press.

Van Deursen, A., Helsper, E., Eynon, R., y Van Dijk, J. (2017). The compoundness and sequentiality of digital inequality. *International Journal of Communication*, 11, 452-473. <http://ijoc.org/index.php/ijoc/article/view/5739>

Wacquant, L. (2001). *Parias urbanos. Marginalidad en la ciudad a comienzos del milenio*. Buenos Aires: Manantial.

Waissbluth, M. (2020). Orígenes y evolución del estallido social en Chile. Santiago de Chile. Centro de Sistemas Públicos, Universidad de Chile.

Williamson, G., Velásquez, P., Pedraza, I., Gudenschwager, H. (2020). Perfeccionamiento de profesores de jóvenes y adultos en modalidad B- Learning: aprendiendo de un caso. *Educación de Adultos y Procesos Formativos*, 9,71-99.
Recuperado de:
<https://www.educaciondeadultosprocesosformativos.cl/revista/>