



Ingresos especiales a Pedagogías desde la Educación de Personas Jóvenes y Adultas (EPJA): de la invisibilización a la posibilidad¹

Special admissions to Pedagogies from the education of young people and adults (EPJA):
from invisibility to possibility

Guillermo Williamson² 
Académico e investigador
guillermo.williamson@ufrontera.cl

Carla Chavarría R.³ 
Académica e investigadora
carla.chavarría@ufrontera.cl

*Dame tu pan, hermano, bebe mi vino
Y sigamos andando por el camino
(El forastero, Atahualpa Yupanqui)*

Resumen

Frente a los complejos desafíos que enfrenta la formación inicial docente (FID), tanto en la actualidad como en el futuro, derivados del lento incremento en la matrícula de las carreras de Pedagogía, la deserción estudiantil y profesional, y la escasez de docentes proyectada en ciertas especialidades, se invisibiliza la educación de personas jóvenes y adultas (EPJA) como una fuente potencial de vocaciones docentes. Tampoco se reconoce, ni institucional ni académicamente, el potencial que los programas de ingreso especial tienen para aportar a la generación, orientación y decisión vocacional por estudiar pedagogías. En ese contexto se analiza particularmente el Programa Yo Quiero Ser Profesor/a de la Universidad de La

¹ Cómo citar este artículo: Williamson, Guillermo y Chavarría, Carla. (2023). Ingresos especiales a Pedagogías desde la Educación de Personas Jóvenes y Adultas (EPJA): de la invisibilización a la posibilidad. *Revista de Educación de Adultos y Procesos Formativos 13*.

² Doctor y magíster en Educación. Profesor asociado y director del Departamento de Educación de la Facultad de Educación Ciencias Sociales y Humanidades de la Universidad de La Frontera, donde dirige las Líneas de Educación Intercultural, Educación Rural, Educación de Personas Jóvenes y Adultas, Trayectorias y Transiciones Educativas y Formación Ciudadana. Ha desarrollado proyectos de investigación, investigación y desarrollo, extensión, y tiene múltiples publicaciones en estas temáticas.

³ Doctora en Educación, profesional docente con años de trayectoria en el sistema escolar, universitario y ministerial.

Frontera, Chile. Se realizó un estudio cualitativo sobre las relaciones entre la EPJA y la FID, con metodología de sistematización y *bricolage* (considerando documentos y publicaciones apropiadas, ensayos de estudiantes, observaciones de campo, datos estadísticos, entrevistas a egresados de EPJA en la FID), para responder dos preguntas clave: ¿la educación de personas jóvenes y adultas (EPJA) puede ser una fuente de vocaciones pedagógicas que lleven a sus estudiantes a formarse como profesores y profesoras? ¿los ingresos especiales a las pedagogías pueden ser un camino para ello? Como conclusión se reconoce que un sector de estudiantes de EPJA tiene expectativas de continuar estudios en el nivel terciario, varios de ellos universitarios y algunos pedagógicos, que la experiencia muestra que ello se produce escasamente, que los programas de ingreso especial constituyen una ruta potencial y viable para que estudiantes EPJA puedan ingresar a Pedagogías.

Abstract

Given the complex challenges that initial teacher training (FID) faces, today and in the future, due to the slow increase in admissions to Pedagogies, dropouts during studies and then in professional work, the lack of teachers projected for the future and in certain specialties, the education of young people and adults (EPJA) is made invisible as a potential source of teaching vocations. Nor is the potential that special admission programs have to contribute to the generation, orientation and vocational decision to study pedagogies recognized, either institutionally or academically; In this context, the I Want to Be a Professor Program of the University of La Frontera, Chile, is particularly analyzed. A qualitative study was carried out on the relationships between the EPJA and the FID, with a systematization and bricolage methodology (considering appropriate documents and publications, student essays, field observations, statistical data, interviews with EPJA graduates at the FID), to answer two key questions: Can the education of young people and adults (EPJA) be a source of pedagogical vocations that lead its students to train as teachers? Could special admissions to pedagogies be a way to achieve this? As conclusions, it is recognized that a sector of EPJA students have expectations of continuing studies at the tertiary level, several of them university and some pedagogical, that experience shows that this rarely occurs, that special admission programs constitute a potential route and viable for EPJA students to enter Pedagogies.

Palabras Claves

Educación – Jóvenes y Adultos – Profesores – Universidad - Ingreso

Keywords

Education – Youth and Adults – Teachers – University - Admission

Introducción

El debate está instalado en Chile: ¿la educación subvencionada, pública y particular vive una profunda crisis institucional, de confianza social, cultural y política, pero, sobre todo, de orden pedagógico, inclusivo, ciudadano, de convivencia y de logros de aprendizajes? La formación inicial y el desarrollo profesional docente, de quienes se desempeñan en la modalidad de educación de personas jóvenes y adultas (EPJA), no están exentos de las diferentes consecuencias de tal situación de crisis y agotamiento del modelo educacional instalado en el país en la década de los 80 del siglo pasado.

Se reflexiona sobre dos preguntas fundamentales que no son consideradas en el discurso actual de la Educación de Personas Jóvenes y Adultas (EPJA) y sobre las cuales -según hemos revisado en distintas revistas especializadas- existe mínima información, conocimiento, debate o preocupación: la EPJA como fuente de vocaciones pedagógicas y los programas especiales de ingreso a pedagogías como posibilidad de articulación entre la EPJA y la Formación Inicial de Docentes (FID): ¿la educación de personas jóvenes y adultas (EPJA) puede ser una fuente de vocaciones pedagógicas que lleven a sus estudiantes a formarse como profesores y profesoras?, ¿los ingresos especiales a las pedagogías pueden ser un camino para ello? La respuesta desde la experiencia, sistematización y análisis de los coautores es positiva para ambas cuestiones y es lo que se expone a continuación.

Metodología

La experiencia de los coautores en la Línea de EPJA del Departamento de Educación y en el Programa especial de ingreso a Pedagogías de la Universidad de La Frontera, “Yo Quiero

Ser Profesor o Profesora” (YQSP), se reúne en este artículo para poder enfrentar un desafío reflexivo y propositivo poco considerado en esta modalidad educacional: la articulación entre la EPJA y la FID, entre otras opciones, a través de programas especiales.

La sistematización - método principal del estudio y publicación- es un modo de producción-difusión (deseablemente unificados en el proceso) de conocimiento emergente desde la práctica social colectiva. Rompe la relación sujeto-objeto positivista de investigación, para colocar en actores de los procesos sociales y educacionales al sujeto investigador, lo que puede expresarse en la investigación acción participativa (Velásquez, Alvarado y Barroeta, 2021). Torres (2013) entiende este proceso de la siguiente forma:

modalidad investigativa que busca dar respuesta a tres necesidades planteadas desde las prácticas y procesos educativos y organizativos populares con alguna trayectoria: (1) cómo recuperar los nuevos saberes generados desde las mismas [experiencias], de tal manera que (2) puedan ser comunicados a otros actores sociales que trabajan temáticas comunes y (3) producir reflexiones que trasciendan la singularidad de cada experiencia y contribuyan a la construcción teórica de la educación popular. En mi perspectiva he entendido la sistematización como ‘una modalidad de conocimiento de carácter colectivo, sobre prácticas de intervención y acción social que a partir del reconocimiento e interpretación crítica de los sentidos y lógicas que la constituyen, busca potenciarlas y contribuir a la conceptualización del campo temático en el que se inscriben’. (p.36)

Se asume el método del *bricolage* como opción investigativa adecuada a los propósitos de este trabajo. Esta acción de producción de conocimiento denota la unión de partes, como una manera de ajustar detalles de situaciones complejas que se encuentran en diferentes contextos. Es un movimiento interdisciplinario ecléctico que emplea métodos o recursos metodológicos, según sea necesario en el contexto de la investigación, poniendo de relieve la relación entre las formas de ver del investigador y la ubicación social de su historia personal (Rosales-Anderson y Williamson, 2020).

Para responder a las preguntas iniciales, se empleó un diseño de producción de conocimiento cualitativo relacional, basado en la triangulación de diversas fuentes de información emergentes, que incluyó datos cuantitativos como complemento. Este diseño no configura un estudio de enfoque mixto, ya que los datos cuantitativos no definen la naturaleza del estudio.

Las estrategias de recolección de datos fueron las siguientes:

a) Revisión documental histórica: se analizaron datos del Programa YQSP, información sobre ingresos a pedagogías en las diversas carreras de Pedagogía de la Universidad de La Frontera (UFRO), e información secundaria sobre Formación Inicial Docente (FID) y Educación de Personas Jóvenes y Adultas (EPJA) obtenida de fuentes oficiales.

b) Observación en aula: se realizaron observaciones de estudiantes de EPJA asociados al Programa YQSP y de otros estudiantes de EPJA en sus aulas.

c) Entrevistas semiestructuradas: se entrevistó a dos estudiantes de Pedagogía que ingresaron a la UFRO hasta el año 2023 a través del programa especial YQSP.

d) Análisis de ensayos: se analizaron 29 ensayos escritos por estudiantes (15 hombres y 14 mujeres, con edad promedio entre 17,4 y 18,5 años, respectivamente) del Centro de Educación de Personas Jóvenes y Adultas (CEIA) de Temuco en la asignatura de Lenguaje y Comunicación. Los ensayos, realizados en un aula normal, abordan las expectativas de los estudiantes una vez egresados.

Cabe destacar que, antes de su publicación, los resultados fueron presentados y debatidos con profesionales de los equipos del programa YQSP y la Línea EPJA. Sus aportes se han incorporado en este texto.

La Formación Inicial Docente (FID) y sus desafíos ante la educación chilena: el vínculo con la Educación de Personas Jóvenes y Adultas (EPJA)

Más allá de los problemas de calidad, equidad, aporte al desarrollo sustentable y democrático de la formación docente, la FID se enfrenta a un desafío crucial: la desconexión entre el currículo y los cambios culturales, tanto en el contexto global como regional. Este desfase pone en riesgo la capacidad del sistema educativo de asegurar su propia reproducción, especialmente considerando la invisibilización o el desconocimiento de la EPJA como fuente de vocaciones docentes.

Existe una profunda preocupación por la posible escasez de profesores en el sistema educativo a corto plazo. La tasa anual de deserción docente alcanza en promedio el 4,1%, lo que significa que cerca de 8.200 docentes abandonan las aulas cada año en todo el país. Si esta tendencia se mantiene, se proyecta que en cinco años más habrá un déficit del 19% de docentes en el sistema: para el año 2025, la falta de profesores idóneos podría llegar a 26.273 y para el 2030, a 33.468 (Elige Educar, 2021)⁴.

En cuanto a la FID, la matrícula inicial a pedagogías disminuyó entre 2018 y 2020 en un 29% (CIAE, 2021); la deserción en las carreras de pedagogía o el temprano abandono de la función docente es alta: al 2017 era de un 30,4%. La crisis es global. Un reciente informe de la UNESCO (2023) ha revelado que están vacantes 44 millones de puestos en las escuelas primarias y secundarias de todo el planeta y que no será fácil cubrirlos.

La Educación de Personas Jóvenes y Adultas (EPJA) juega un papel fundamental en el sistema educativo chileno, siendo responsable del 20% de los egresados de enseñanza media del país, según datos proporcionados por M. E. Letelier, coordinadora del Área de Trayectorias y Aprendizaje a lo Largo de la Vida del Ministerio de Educación, durante el 8° Congreso de Redes Pedagógicas EPJA realizado en La Serena, Chile, en 2022.

La presencia de estudiantes EPJA en las carreras de pedagogía no es permanente y se expresa en pocos ingresos anuales. En la UFRO, entre 2017 y 2023 (7 años), el ingreso fue de 51 personas (promedio de 7,3 por año). Su distribución por carreras es la siguiente:

⁴ El estudio excluye del análisis -por razones metodológicas- a la educación de párvulos, especial, de adultos y formación diferenciada técnico profesional.

Año	Pedagogías						TOTAL
	Castellano	Educación Física	Matemática	Inglés	Ciencias	Historia	
2017- 2023	12	10	5	9	4	11	51

Elaboración propia. Fuente: Programa Yo Quiero Ser Profesor/a de la Universidad de La Frontera, 2023.

Como dato complementario, se observa que 9 de los 51 estudiantes (17,64%) optaron por pedagogías en el área de ciencias y matemáticas. La mayoría, 32 estudiantes (62,74%), se concentra en las disciplinas humanísticas y de comunicación, mientras que el 19,62% restante lo hace en educación física. Es decir, si bien hay una distribución general en todas las disciplinas, existe una mayor concentración en el lenguaje (Castellano e Inglés, 37,25%) y el área de las humanidades (datos propios de la UFRO). El interés de los estudiantes no se concentra en una disciplina, sino que abarca a todas las posibles.

Ante los escenarios proyectados de escasez docente en las próximas décadas, particularmente en modalidades menos escolarizadas como lo es la EPJA, se vislumbra un desafío apremiante, pues se requerirán profesionales no solo competentes en lo pedagógico y disciplinar, sino que además demuestren un profundo compromiso con la justicia educativa y la capacidad de abordar contextos de diversidad e interculturalidad. La EPJA, que se ha invisibilizado como referente posible para contribuir a la solución de problemas de la FID y a la capacidad del sistema educacional de reproducirse y desarrollarse, puede aportar desde sus características socioculturales, generacionales, pedagógicas, didácticas y curriculares particulares a estas cuestiones de presente y futuro.

La Formación Inicial Docente y el Desarrollo Profesional Docente (DPD) se articulan como una continuidad en la vida y en la formación profesional de los docentes, por lo tanto, ante

las interrogantes sobre el futuro de la educación, deben reajustarse en vistas a generar una condición institucional y formativa que permita aprovechar las potencialidades de la EPJA.

En el caso de la UFRO, el año 2019 hubo un total de 50 estudiantes en prácticas de observación o intermedia en EPJA, de aproximadamente 900 alumnos de 6 carreras de FID (5,55 %), (datos entregados por Coordinación de Prácticas de Escuela de Pedagogía UFRO, 2019); no hay opciones de realizar prácticas profesionales pues las acreditaciones de CNA se realizan a través del curriculum escolar y no del de EPJA. Por otra parte, en Chile no hay programas especiales para que estudiantes EPJA ingresen a Pedagogías, ni para formar docentes especializados en EPJA. Las políticas públicas no han considerado esta modalidad como fuente de vocaciones docentes o de desempeño laboral, lo que afecta a las proyecciones personales y laborales de miles de sus estudiantes, como a la reproducción de los docentes del sistema educativo global.

Estudiantes en EPJA y continuidad de estudios en educación superior

Un ensayo anónimo realizado en la subsector de Lengua Castellana y Comunicación, en un CEIA de Temuco por estudiantes de segundo nivel de educación media de adultos, sobre sus expectativas posteriores a egresar del centro educativo, muestra que existe interés por continuar estudios en educación superior.

Hay jóvenes que construyen sus proyectos de vida bajo el supuesto de que están predeterminados a fracasar por sus condiciones de existencia, sus aprendizajes o cierto grado de conciencia de su propia realidad, plena de carencias, de las exigencias de la sociedad y del sistema universitario: "... yo soy al que le cuesta entender algunas cosas, yo creo que la educación que me dan hoy me servirá poco, pero algo me servirá como el inglés, mis conductas son regulares... pero el compromiso que tengo es terminar mis estudios rápido para irme a Argentina a jugar a la pelota, no creo que siga estudiando en la universidad" (J.P., hombre, 18 años). Otros no piensan estudiar pues su interés es resolver problemas de su vida cotidiana: "Lo que espero de este establecimiento es terminar luego mis estudios superiores [enseñanza media] para poder trabajar para llevarle el sustento a mi familia y mis hijitos" (Y.C., hombre, 19 años); "Lo que espero después de salir del Liceo, si es posible, cuidar a

mi hijo y buscar un trabajo para ganar un sueldo digno” (C.C., mujer, 15 años). Hay algunos que sólo quieren finalizar su último año de Educación Media de Adultos “...espero pasar de curso y esforzarme más para seguir avanzando, no me gustaría seguir estudiando, pero debo hacerlo para seguir trabajando” (...) “porque me gusta ganarme la vida para comprarme mis lujos y comodidades, porque me gusta estar solo y dormir mucho” (E.M., hombre, 18 años). Aparece el interés por ingresar a las Fuerzas Armadas: “... estoy feliz de estar acá y lo único que me falta es pasar de curso para que este próximo año, ojalá quedar en el servicio militar ya que es mi sueño” (J.C., hombre, 18 años).

Las razones de no continuidad son varias, pero principalmente tienen que ver con historias de vida con consecuencias de desapego al estudio producto de: componentes de expulsión de los sistemas escolares, lo anterior, debido a problemas conductuales que marcaron negativamente sus expectativas de proyección de deseos; la necesidad de trabajar para mantener o proyectar una familia en que los hijos aparecen como preocupación principal; para vivir “bien”; o ingresar al servicio militar. Evidentemente, las expectativas, o el deseo de los individuos de que sus objetivos personales se cumplan, guían sus acciones. En pos de estos objetivos, los individuos pueden o no tomar decisiones que conduzcan a su cumplimiento real. Sin embargo, las expectativas no son necesariamente una garantía de acción.

Las opiniones de no continuidad de estudios superiores no son mayoritarias en las redacciones de sus ensayos: la mayoría, 21 de los 26 estudiantes de segundo nivel medio, indica expectativas de continuar sus estudios luego de egresar de la educación media: “sí se puede llegar a la universidad estudiando y sacrificándose para tener un futuro mejor” (C.M., hombre, 16 años); “si uno se lo propone puede llegar muy alto” (F.R., mujer, 25 años); aunque con diversos grados de generalización: “mis proyecciones a futuro es terminar mi educación media, luego entrar a la universidad y sacar una profesión que me guste” (C.C., mujer, 20 años); o con intereses precisos y conscientes: “cuando salga estudiaré veterinaria o si no podría ser Policía de Investigaciones” (F.C., hombre, s/e); “mis expectativas a futuro es seguir estudiando en un instituto, me gustaría seguir estudiando Administración de Empresas y Ventas” (A.T., hombre, 18 años); “Pretendo estudiar veterinaria porque me da

gusto el poder ayudar a los animales” (S.O., mujer, 18 años). Otra estudiante aspira a estudiar arqueología y ojalá medicina en el extranjero (Y.O., mujer, 16 años).

Otras opiniones de los estudiantes proyectan un horizonte positivo de estudiar para la autonomía y el crecimiento en un emprendimiento de largo plazo: “espero terminar mi enseñanza media..., dar la PSU..., estudiar gastronomía en INACAP... dos personas conocidas... me ofrecieron ayuda, van a construir un hotel en Pucón donde yo voy a trabajar, luego que termine gastronomía, trabajar un buen tiempo para poder ayudar a mi familia, ser independiente, luego colocar mi propio negocio de banquetería y luego, si Dios me ayuda, colocar un restaurante.” (A.S., 25 años).

Sólo dos de los 29 estudiantes presentan el interés de estudiar pedagogía: “Mis expectativas a futuro en primer lugar i [SIC] la más importante es ser una buena madre, en segundo lugar, seguir estudiando y tener un título de profesora de educación física para así trabajar y enseñar lo que me gusta que es la danza y así tener sustento para mi hogar” (C.P., mujer, 17 años); “... no quiero dejar de estudiar ya que los estudios son muy eficientes para el mañana, seguiré estudiando para así entrar a la universidad y ser profesor de Física. Es algo nuevo para mí y no lo dejaré pasar ya que es algo que siempre me ha gustado” (F.C., hombre, s/e).

La mayoría de los estudiantes que escribieron sus deseos posteriores a sus estudios medios, tienen intención de continuar estudios. Casi la totalidad considera continuar algún tiempo más su formación, considerando diversos propósitos personales. Mayoritariamente expresan clara comprensión de que la posibilidad de seguir estudios les facilitará encontrar trabajo, para sustentar a sus familias, de modo autónomo y en buenas condiciones.

La literatura reafirma este interés, con algunas variaciones. Un estudio realizado por profesoras en un CEIA de Puerto Montt indica que, de diez estudiantes encuestados, nueve desean seguir estudios superiores, aunque no todos universitarios (condición para estudiar pedagogía), pues el 60% desea estudiar en Centros de Formación Técnica (CFT), el 20% en Instituto Profesional (IP), otro 20% en universidad y sólo un estudiante no continuaría estudios, (Albornoz, Montecino y Soussi, 2022).

Otro estudio, en el CEIA CECAL SUR de Castro, Chiloé, con estudiantes mujeres, muestra que las expectativas de continuidad de estudios superiores técnicos o universitarios existe y que, además, es un factor de permanencia en el sistema educacional, por su orientación al

trabajo y desarrollo personal (Muñoz, López y Seguel, 2022). Existe interés por continuar estudios en carreras de más corta duración que las universitarias y de nivel técnico superior, sin embargo, la motivación última de ingresar con competencias al mercado de trabajo es el mismo. Si bien la mayoría de las estudiantes se proyecta en campos laborales o profesionales no pedagógicos, la formación docente no es invisible, pues existe el interés en algunas por continuar estudios pedagógicos.

Hay que destacar que las posibilidades de pensar en continuidad de estudios superiores desde la EPJA requieren una acción institucional decidida. Hace algo más de una década se comenzó a considerar esta opción, la que aún no cuenta con apoyo en políticas públicas efectivas. El año 2009 un preuniversitario para estudiantes de EPJA, generado desde la Federación de Estudiantes (FEUFRO) y la Línea de EPJA de la UFRO, logró matricular a cerca de 80 estudiantes (Williamson y Rodríguez, 2010). Esta iniciativa se proyectó solo por un par de años más, hasta cuando ya no fue necesaria, pues los CEIA empezaron a preparar a sus estudiantes en cursos especiales y a considerar orientar el currículum de enseñanza media a la opción de rendir las pruebas de ingreso a la universidad, pero aún a una escala mínima en relación con la cobertura previsible. Por ello, la asociación y tránsito entre la EPJA y la FID se mantiene como una tarea pendiente para la modalidad. “Uno de los principales desafíos de los próximos años será el de integrar la EPJA, de modo visible y contributivo a la teorías y prácticas pedagógicas, en la formación inicial docente universitaria”, (Williamson y Pedraza, 2022). Para resolver esta cuestión y potenciar el aporte de la EPJA a la educación en general, debe establecerse una política de acceso diferenciado para diversos grupos sociales, pueblos, territorios, modalidades que tienen identidades educativas propias: los programas de ingreso especial pueden ser una opción para la EPJA y otras modalidades educativas (Chavarría y Williamson, 2023) que actualicen la acción afirmativa de la década de los 90 del siglo XX.

Esfuerzos y fracasos por visibilizar la opción de la EPJA como fuente de vocaciones pedagógicas.

La Red Universitaria por la Educación de Personas Jóvenes y Adultas (RUEPJA) ha entendido que el no considerar a la EPJA en las políticas públicas referidas a la FID, en el

marco de la Ley 20.903 (2016), que crea el Sistema de Desarrollo Profesional Docente, lo que se logra es desacreditar una de las tres modalidades que el Estado ha definido para alcanzar el derecho a la educación, generando así una discriminación práctica entre trayectorias educacionales legales, que van paralelas para llegar al mismo fin social: el derecho a la educación, y su expresión concreta, la licencia media que lo acredita.

La brecha entre EPJA y educación superior universitaria es antigua, permanente, sustantiva, en el sistema y cultura institucional de definiciones de políticas públicas. Más aún, la distancia con la formación inicial docente es tan grande que no hay programas de formación de profesores para este sector y sólo se perfecciona su cuadro docente a través de acciones formativas en EPJA que ha impulsado el MINEDUC, desde hace años, actualizando y perfeccionando docentes (que se han formado para el sistema escolar de niños, niñas y adolescentes o jóvenes), a través de algunas acciones propias de universidades y un programa de posgrado (Magíster de Educación de Adultos y Procesos Formativos de la Universidad de Playa Ancha-UPLA), (Williamson, y Pedraza, 2022).

Los preuniversitarios, negocio de empresas o programas solidarios, de larga data en la educación chilena, son expresiones de cómo el sistema educacional regular y el de educación superior reproducen la desigualdad en el acceso a la universidad. Se constituyen con el objetivo de integrar un filtro de aprendizaje, entre la enseñanza media y la universidad, para mantener la brecha social y educacional al enfrentar pruebas de selección universal: en la realidad constituyen un factor que diferencia al momento de rendir pruebas de selección a las universidades. Cuando se genera la experiencia inédita, ya señalada, de organización del primer preuniversitario dirigido solamente a estudiantes de educación de adultos de las comunas de Temuco y Padre Las Casas, es que se empieza a considerar que los estudiantes egresados de la EPJA tengan la posibilidad de poder continuar estudios universitarios (Williamson y Rodríguez, 2010).

En la segunda mitad de la década del 2010, entre los años 2016 y 2017, cuando se definía e implementaba una serie de políticas y programas de desarrollo, regulación y mejoramiento de la educación superior, se sostuvieron conversaciones entre la UFRO, con apoyo de otras

universidades, con la Coordinación de Educación Superior del Consorcio de Universidades del Estado de Chile (CUECH). Paralelamente, se diseñaba una serie de políticas por parte de la Coordinación Nacional EPJA del MINEDUC, con la que se conversó para que se integrara a la EPJA al Programa de Acceso a la Educación Superior (PACE) del CUECH. Este programa tiene como objetivo asegurar la preparación de estudiantes de sectores vulnerables, que cursan tercero y cuarto medio en los establecimientos asignados al programa, para postular a las pruebas de ingreso y asegurar el acceso, acompañamiento académico y psicoeducativo de los alumnos que se matriculen en alguna de las instituciones de educación superior en convenio, durante los dos primeros años de formación. Desde el CUECH se informó que las prioridades del momento tenían otros focos y que la opción de integrar a la EPJA al PACE se consideraría más adelante.

La propuesta se basa en un principio de discriminación positiva o acción afirmativa actualizada, ya que las políticas educativas universales han llevado, en la práctica, a la eliminación de criterios o programas especiales de ingreso a la universidad para los grupos más excluidos o desfavorecidos social, cultural, lingüística o territorialmente.

Ya en la década 2020, en reuniones con otras institucionalidades la RUEPJA insistió en que se considere a la EPJA en las políticas y programas referidos a FID. En julio de 2021, la Red se reunió con el Consejo de Decanos de las Facultades de Educación del Consejo Nacional de Rectores (CONFAUCE), con el objetivo de presentar información sobre la modalidad, de manera de que se conociera y pudiera integrarse a la formación de profesores. Dado que la Ley General de Educación considera a la EPJA una modalidad del sistema educacional, es obligación legal preparar profesores para ella (Williamson, 2021). En enero del 2022, se envió una carta de insistencia y en agosto de 2022 se envió otra carta a la Red de Formación Pedagógica de Universidades Estatales (RUEFIP), con la finalidad de solicitar una reunión para informar sobre la EPJA y proponer su consideración en la FID.

Las coordinaciones nacionales de EPJA del MINEDUC, con las que se ha mantenido un diálogo constante, han realizado esfuerzos propios como resultado de las conversaciones con RUEPJA y otras instituciones no afiliadas a esta red. Si bien sería injusto afirmar que no ha

existido una buena disposición por parte de estas coordinaciones y sus equipos para acoger la propuesta y actuar en consecuencia, se han señalado impedimentos críticos para impulsarla:

- a. La invisibilidad y la falta de prioridad de la EPJA en las políticas públicas y los presupuestos operativos del MINEDUC, en comparación con el sistema escolar regular.
- b. La emergencia de cuestiones, políticas o programas emergentes en cada período de gobierno, lo que obliga a los equipos a enfocar sus esfuerzos en temas de mayor contingencia.
- c. La falta de apoyo político, tanto interno como externo al MINEDUC-EPJA, por parte del poder ejecutivo, legislativo e incluso de organizaciones sociales, docentes y académicas.

Con la finalidad de dar a conocer esta realidad de invisibilización de la modalidad y de los estudiantes de EPJA en políticas y programas ministeriales, y las propuestas que hace la RUEPJA a la institucionalidad pública y universitaria, especialmente del CUECH, el año 2022 se asistió presencialmente a la Comisión 7 de la Convención Constitucional; se ha realizado y participado en una serie de actividades académicas, como la presentación durante el año 2022 en el 8vo encuentro de la Cátedra Abierta Latinoamericana y Caribeña de Educación de Personas Jóvenes y Adultas (EPJA), de la Universidad Nacional de Educación (UNAE) de Ecuador; se han realizado publicaciones que integran estas temáticas (Williamson y Pedraza, 2022; Acuña-Collado y Catelli (Eds.), 2022; Calderón, 2022), sin embargo, la producción académica difundida, pública y privada, es escasa, como atestigua una revisión de títulos (que incluyen publicaciones de formación inicial docente), en una de las principales publicaciones de la modalidad, la revista *Educación de Adultos y Procesos Formativos*, de la Universidad de Playa Ancha (revisión: abril, 2023).

De esta revisión testimonial fundada en evidencias, se desprende que existe una falta de voluntad política del Estado para dar visibilidad en el sistema escolar, estatal y universitario, a la EPJA lo que redundará en el bajo reconocimiento social y educativo y en la importancia

que se le da a esta modalidad. Todo lo anterior muestra una incomprensión de las posibilidades para contribuir a la formación de futuros profesores y profesoras para el sistema educacional, escolar regular y de la propia EPJA.

Los esfuerzos individuales de académicos y académicas, de grupos universitarios, de las Redes Pedagógicas EPJA y de la RUEPJA, así como de las coordinaciones EPJA de MINEDUC, no han logrado instalar la importancia de la visualización de la modalidad en las definiciones de políticas educacionales estatales ni universitarias. Ello tiene como consecuencia que los estudiantes, nacionales y extranjeros, jóvenes y adultos, hombres, mujeres y personas de las diversidades sexuales, indígenas y no indígenas, que se reconocen en la EPJA no tienen igualdad de derechos frente a los estudiantes provenientes de liceos secundarios, violándose la igualdad ante la ley. Pero, además, al ignorar a la EPJA en su institucionalidad y comunidades educativas, se pierde una calidad, capacidad y experiencia humana y pedagógica que podría ser un gran aporte para subsanar las crisis de convivencia, aprendizaje, formación laboral y ciudadana de millones de jóvenes y adultos que forman parte del sistema escolar chileno en sus tres modalidades fundamentales: regular escolar, de jóvenes y adultos y especial.

Programas de admisión especial para Pedagogías: el Programa Yo Quiero Ser Profesor/a de la Universidad de La Frontera.

Una de las rutas posibles para articular la trayectoria educativa entre la EPJA y la FID que hemos propuesto es la de promover opciones desde programas especiales de ingreso a la Pedagogía. Los programas de admisión especial se han establecido como una política pública de acuerdo con la Ley 20.129, la cual regula el sistema nacional de aseguramiento de la calidad de la Educación Superior. El artículo 27 bis de esta ley establece los requisitos para la acreditación de carreras y programas de pedagogía, indicando que las universidades solo pueden admitir a estudiantes que cumplan con ciertos criterios. Entre ellos se incluye la realización y aprobación de un programa de preparación y acceso reconocido por el Mineduc así como la rendición de una prueba de selección universitaria. Además, se les exige un promedio de notas de Educación Media dentro del 15% superior de su establecimiento educacional o a nivel nacional, según lo establezca el reglamento respectivo. Es importante

destacar que este requisito de egreso, inicialmente programado para entrar en vigencia en 2026, fue modificado por la Ley 21.490. La implementación de estos programas responde a tres objetivos fundamentales:

1. Identificar tempranamente a estudiantes con interés y aptitudes para ejercer roles en la educación.
2. Mejorar la equidad en el acceso a carreras y programas de pedagogía.
3. Brindar apoyo y nivelación a estudiantes matriculados en estas carreras que requieran asistencia. Para alcanzar estos objetivos, los programas deben diseñar módulos de formación con un enfoque vocacional, así como estrategias de apoyo y nivelación.

El modelo actual de institucionalización de la formación inicial docente se rige por el Decreto N°239 de 2016 del Ministerio de Educación, que reglamenta los programas de preparación y acceso a carreras de pedagogía. La implementación y seguimiento de estos programas se realiza a través del Departamento de Fortalecimiento Institucional de la Subsecretaría de Educación Superior.

El Programa Yo Quiero Ser Profesor/a (YQSP) de la UFRO, representa una estrategia de apoyo para estudiantes de cuarto medio en la región de La Araucanía, que demuestran un genuino interés en la vocación docente; busca facilitar el ingreso de estudiantes locales a carreras de pedagogía, fortalecer su formación académica, proporcionar herramientas pedagógicas y vocacionales, y apoyar la transición entre la enseñanza media y universitaria. El programa también se compromete a acompañar, académica y emocionalmente, a los estudiantes una vez que ingresan a la universidad, con el objetivo de identificar y abordar posibles brechas académicas. Este programa ha sido una alternativa viable para estudiantes de sectores vulnerables, para quienes la Prueba de Acceso a la Educación Superior (PAES) representa una barrera para el acceso a la educación superior.

En sus ocho años de implementación, el Programa Yo Quiero Ser Profesor/a ha admitido a 354 estudiantes en las seis carreras de pedagogía de la Universidad de La Frontera, con 30

graduados hasta la fecha, representando el 8.47% del total de ingresos. Es relevante señalar que las cohortes de estudiantes que ingresaron al programa entre 2015 y 2019 no superaban los 50 estudiantes.

En algunos casos, como el de la UFRO, el número de estudiantes ha aumentado exponencialmente con el tiempo, pasando de 14 ingresos en 2015 a 101 ingresos en 2023. Este año el programa aportó con 101 estudiantes matriculados (a través de la admisión especial con PAES), constituyendo un tercio de la matrícula total en las seis carreras de pedagogía UFRO (Universidad de La Frontera, 2023). Esta estrategia se presenta como una manera efectiva de integrar vocaciones, no solo provenientes de liceos escolares, sino también de la Educación de Personas Jóvenes y Adultas (EPJA), como se evidencia en el Programa YQSP UFRO, aunque aún a pequeña escala.

Los datos y la fundamentación presentados reflejan la preocupación del Ministerio de Educación por el déficit de docentes, respaldando la implementación de programas de admisión especial en universidades, tanto estatales como privadas. En el caso específico de la Universidad de La Frontera de Temuco, el impacto de la política pública ha sido significativo, evidenciando un creciente interés cuantitativo de jóvenes y con una vocación inicial por estudiar pedagogía, más allá de su efectiva matrícula posterior y capacidad de mantenerse en el sistema para alcanzar logros académicos en su proceso formativo.

Una primera cuestión que considerar es que esta propuesta enfrenta barreras diversas para el acceso al sistema universitario de formación docente. Según conversaciones con autoridades universitarias, la exigencia de calidad de ingreso debe ser un requisito de primer orden y se considera que, si bien la EPJA es parte del sistema y se le valora como opción a la exclusión, al mismo tiempo, señalan que es de una calidad de logros de aprendizaje menor al sistema escolar general lo que genera o generará docentes con débiles competencias docentes; en el otro extremo, hay directivos que, ante los problemas de ingresos a las pedagogías, estarían dispuestos a aceptar a quienes se interesen. En cualquiera de los casos se requiere una voluntad política de las autoridades que reconozca a la modalidad, un compromiso de las

propias universidades con los procesos educativos y un mejoramiento efectivo de la calidad de los aprendizajes en la EPJA.

Una segunda cuestión, una vez ingresados los estudiantes que aprobaron el Programa, es la de asegurar la inserción a la vida universitaria, lo que puede generar una dificultad inicial y un punto de partida tardío respecto del resto de los compañeros provenientes del sistema escolar regular, más aún si el currículum universitario, asignaturista, es muy diferente al integrado de la EPJA.

Finalmente, una tercera cuestión, señalada por interlocutores académicos, es el nivel de abandono, potencial o real, de los egresados de EPJA después de unos años en la FID lo que impide el propósito de aumentar la cantidad de profesores formados. Esto tiene, como consecuencia para las autoridades, el que perjudica la acreditación obligatoria de la FID por parte de la CNA. No hay estudios conocidos en los cuales fundamentar cualquiera de las opciones debatidas. Asegurar la permanencia en el proceso de formación inicial es un desafío que no puede atribuirse a las institucionalidades de la EPJA sino a los propios sistemas universitarios de formación. Las autoridades o incluso académicos consideran a los estudiantes de EPJA en una condición de preparación menor a la exigida por los estándares docentes exigidos con una escasa preocupación por organizar el sistema universitario y el proceso de enseñanza-aprendizaje para que se adecue a la realidad de estos estudiantes, mientras se cambia y mejora el sistema educacional general. Aún no hay suficiente información longitudinal o estudios especiales para sustentar esas afirmaciones, pero, dichas de quienes provienen, autoridades del sistema universitario, adquieren valor de realidad y de decisiones concretas.

Atribuir a los egresados de EPJA el que sean factores de debilitamiento del proceso de formación docente y de calidad de sus egresados en la docencia, sin probarlo, es riesgoso, pues habría que hacer comparaciones con grupos semejantes provenientes del sistema escolar, con las exigencias de las carreras, con los apoyos recibidos en los primeros años de inserción a la universidad, contar con información seria. Son responsables el sistema de enseñanza media en crisis, la invisibilidad de la EPJA para la educación universitaria y la

FID, la presencia normativa de los procesos de acreditación, el diseño curricular y pedagógico asignaturista, formal, escolarizado de la universidad, los prejuicios de autoridades en cuanto opiniones vinculantes a decisiones, basada en evidencia escasa y de baja cobertura. No son los estudiantes de la EPJA los que impactan negativamente en los indicadores de logros de la FID: son un conjunto de procesos, factores, decisiones políticas, conceptualizaciones hechas realidad, las responsables de las crisis del sistema educacional universitario de formación docente y no los procesos de ingreso especial ni sus egresados.

Conclusiones.

Debe reformularse el sistema de desarrollo vocacional, acceso a la universidad y permanencia en la FID, para integrar a la modalidad EPJA. Ello es posible. Ello es necesario. Hay que reconocerla de modo efectivo en las políticas públicas, hoy prácticamente invisibilizado.

Una primera conclusión es que de esta descripción y análisis de un programa específico de ingreso especial a pedagogías, surge el que una condición inicial fundamental es mejorar la calidad de esta modalidad educacional, en los dos niveles de enseñanza media, para alcanzar los objetivos comunes a los estudiantes del país; así como el que las universidades deben prepararse para recibir este contingente de estudiantes, con ajustes curriculares, metodológicos, pedagógicos, inclusivos y de acompañamiento especiales, por sus características particulares.

La articulación entre enseñanza media y superior es un desafío para la formación docente, entre el nivel medio de EPJA con la FID. Se hace necesaria una reformulación completa de los currículums y modalidades de acceso que permitan despertar vocaciones y convertirlas en actos efectivos de ingreso a las pedagogías. Esta es una relación bidireccional entre la universidad y los centros de EPJA, que deben consolidarse no solo institucionalmente, sino también en el corto plazo: por ejemplo, en las prácticas pedagógicas.

Deben considerarse programas especiales de ingreso en la enseñanza media adecuados a esta modalidad EPJA; luego un sistema de inserción a la vida universitaria y acompañamiento al menos un año y medio por un sistema de tutores; deben haber prácticas en centros de

educación de jóvenes y adultos, con talleres organizados por académicos vinculados al tema; apoyar con tutores la inserción como profesor novel en el sistema educacional de EPJA o cualquiera; y, luego estos docentes nóveles incentivar a los estudiantes a participar de los programas de acceso especial a la universidad y pedagogía.

Esta propuesta -resultante de los análisis planteados en este trabajo enfatiza la consideración de un sistema educacional completo, articulado, financiado, integrado, culturalmente pertinente, que permita que estudiantes de EPJA contribuyan a resolver problemas de carencias de profesores a futuro, pero también a mejorar y hacer más significativa y contextualizada la educación inicial docente a los estudiantes excluidos, subordinados, discriminados del sistema.

Una de las cuestiones centrales en esta propuesta es la integración de asignaturas en los programas de estudio que traten de la EPJA y la realización de prácticas profesionales en espacios/tiempos de territorios de aprendizajes interculturales que permitan conocer esta otra pedagogía y curriculum, tan diferentes a la escolar clásica enseñada en la universidad., (Williamson, 2023a).

Una segunda cuestión clave de desarrollo vocacional, acceso, permanencia, egreso e inserción laboral, es la importancia de considerar tutores entre pares, docentes y especialistas para apoyar a los estudiantes, superar sus brechas de aprendizaje, apoyarlos en sus dudas y dificultades motivacionales o vocacionales.

“Se reflexiona sobre estas cuestiones en el aporte tutorial al desarrollo profesional docente en la última etapa formativa inicial y la primera de inserción laboral, en la formación de los/as tutores y en la necesidad de implementar diseños pedagógicos de formación permanente y cooperativa, orientados a trabajar en condiciones contextuales complejas, de precariedad social, diversidades culturales, lingüísticas, territoriales y otras. Asocia esta propuesta al despertar de vocaciones pedagógicas encaminadas a programas especiales de ingreso a las carreras de pedagogía.” (Williamson, 2023, P. 20).

Esta propuesta debería considerar formación de tutores a través de procesos especiales que les permita conocer la modalidad EPJA y lo que significa trabajar en ella. Las tutorías a estudiantes como docentes noveles, deben ser un proceso que se impulse con mayor apoyo institucional del sistema educacional. Hay experiencias internacionales como las de la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) de España (Martin-Cuadrado, 2023).

Finalmente, es absolutamente necesario que la Comisión Nacional de Acreditación (CNA) reconozca la modalidad EPJA, como una existencia y obligación legal, que asegura los mismos derechos del sistema regular escolar de enseñanza a quien la cursa, pero por una estrategia curricular propia (menos asignaturas, menos horas de clases, integración de asignaturas), metodológica (que reconoce saberes previos, la diversidad de estrategias de aprendizaje y coprotagonismo docente-estudiantes, aprendizaje cooperativo, interculturales, evaluación flexible) y didáctica (activa, combinando acciones presenciales y virtuales, cooperativas, prácticas). Si la CNA no reconoce las futuras bases curriculares y los programas actuales, aprobados por el Consejo Nacional de Educación (CNED), como estándares que deben ser validados para la acreditación de las carreras de pedagogía, se está generando una discriminación forzosa respecto de un sector de estudiantes que deberían no sólo tener acceso a la universidad, sino a programas de desarrollo vocacional, acompañamiento tutorial en su permanencia y en su inserción laboral novel.

Referencias.

Acuña-Collado, V. y Catelli Jr., R. /Editores. (2022) La Educación de Personas Jóvenes y Adultas como estrategia para enfrentar las desigualdades en América Latina. De las políticas a las prácticas. La Serena, Chile: RIFEA. Red Internacional sobre Formación de Jóvenes y Adultos, Programa de Desarrollo Disciplinario de Educación de Jóvenes y Adultos, Facultad de Ciencias de la Educación Universidad de Playa Ancha. https://www.upla.cl/noticias/wp-content/uploads/2022/06/La-Educacion-de-Personas-Jovenes-y-Adultas-como-estrategia-para-enfrentar-las-desigualdades.-De-las-Policas-a-las-Practicas.pdf?fbclid=IwAR1KVnZWJ_VXZTwNOzyK55f_ZWE2N7tHqA1TouUoadF6Fa9zTL1x1kbvHMw

Albornoz, M.; Montecino, I.; Soussi, V. (2022) Motivaciones y expectativas educativas en estudiantes de II nivel de enseñanza media del CEIA José Bernardo Suárez. In: Canales R., R.; González C., C.; Calderón J., A.M. (2022) Reflexiones teóricas y experiencias en la enseñanza de personas jóvenes y adultas de la región de Los Lagos, Chile. La Serena: Universidad de Los Lagos, Nueva Mirada. Págs. 104-115.

CIAE (2021) Ingreso estudiantes de pedagogía en Chile: análisis de matrícula en educación superior (2010 – 2021). Santiago, Chile: CIAE-OFD, Universidad de Chile.

Chavarría, C. y Williamson, G. (2023) Construyendo puentes: La importancia de la Vinculación Temprana Universitaria para los estudiantes rurales en Chile. (29 de junio, 2023) <https://www.educacionfutura.org/construyendo-puentes-la-importancia-de-la-vinculacion-temprana-universitaria-para-los-estudiantes-rurales-en-chile>

Elige Educar (2021) Estudio proyecta que podrían faltar más de 26 mil docentes idóneos para 2025. <https://eligeeducar.cl/notas-sobre-nuestros-estudios/estudio-proyecta-que-podrian-faltar-mas-de-26-mil-docentes-idoneos-para-2025/>

Martín-Cuadrado, A. (2023) Blog [Prácticum y Prácticas Profesionales](#). Comunidad Virtual de Aprendizaje. Grupo de Innovación Docente Prácticas Profesionales (GIP PiP). <https://gidpip.hypotheses.org/>

Muñoz, D.; López, M.; Seguel, A. (2022) Autopercepción de factores de riesgo de deserción escolar en mujeres jóvenes y adultas. In: Canales R., R.; González C., C.;

Calderón J., A.M. (2022) Reflexiones teóricas y experiencias en la enseñanza de personas jóvenes y adultas de la región de Los Lagos, Chile. La Serena: Universidad de Los Lagos, Nueva Mirada. Págs. 194-215.

Rosales-Anderson, N. y Williamson, G. (2020) Aprendizajes del bricolage en la investigación con pueblos indígenas para la investigación con la Educación Social, Educación Popular y de Jóvenes y Adultos. In: Silvia López de Maturana, editora, (2020) Educando (nos) en Comunidades, pág. 296. La Serena, Chile: Nueva Mirada Ediciones. Pp. 249-270. Comunidades completo 25-05-2020 (3).pdf (uco.edu.co)

Torres C., A. (2013) La Sistematización como generación de conocimiento desde la acción colectiva. In: Medina M., P. (Coordinadora) Interculturalidad activa: vamos a aprender maya [libro electrónico] México, México: UPN. P. 31-44.

UNESCO (2023) Día Mundial de los Docentes 2023 Los docentes que necesitamos para la educación que queremos: el imperativo mundial de acabar con la escasez de docentes <https://articles.unesco.org/sites/default/files/medias/fichiers/2023/10/WTD%202023-teaching-in-emergencies-es.pdf>

Universidad de La Frontera (2023) <https://www.ufro.cl/index.php/noticias/12-destacadas/6405-programa-yo-quiero-ser-profesor-a-ufro-inicia-su-anio-academico-2023>.

Recuperado: 09.10.2023. Velásquez, L. A., Alvarado, S. Y., y Barroeta, V. del V. (2021). Investigación-acción-participativa: alternativa metodológica para el estudio de las comunidades. La visión de Orlando Fals Borda. Revista Scientific, 6(21), 314–335. <https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2021.6.21.17.314-335>

Velásquez, L. A., Alvarado, S. Y., y Barroeta, V. del V. (2021). Investigación-acción-participativa: alternativa metodológica para el estudio de las comunidades. La visión de Orlando Fals Borda. *Revista Scientific*, 6(21), 314–335.

<https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2021.6.21.17.314-335>

Williamson C., G. (2023) Conferencia. Tutorías de profesores noveles en contextos socioculturales diversos y complejos. Martín Cuadrado, A. M.; Cano Ramos M. A. y

Márquez Gómez B. F. (2023) LIBRO DE RESÚMENES: II Jornadas Internacionales Formación acompañada del docente principiante en contextos escolares vulnerables. Madrid, España: Universidad Nacional de Educación a Distancia. Pp. 19-21.

Williamson C., G. (2023a) Prácticas pedagógicas y cooperación con el territorio: un debate abierto. *Prácticum y Prácticas Profesionales*. (9 de marzo del 2023).

[Blog].<https://gidpip.hypotheses.org/5316>

Williamson, G. y Pedraza, I. (2022) El desarrollo profesional y la formación docente inicial y continua en educación de personas jóvenes y adultas en Chile. In: Molinet, E. (Editor) (2022) Educación de Personas Jóvenes y Adultas: trayectorias formativas para la ciudadanía y la justicia educativa. Chile: Red Universitaria por la Educación de Personas Jóvenes y Adultas – RUEPJA, Universidad de Magallanes, Nueva Mirada Ediciones. Pág. 95-117.

<https://kelluwunchile.cl/pdfs/Libro.pdf>

Williamson, G. (2021) ¿Son necesarios y prioritarios los programas especiales de ingreso a la pedagogía y de desarrollo profesional docente en EPJA? Presentación en PPT.

Williamson C, G., & Rodríguez Frigolett, C. (2010). Equidad, Inequidad y Educación Superior: aprendizajes de un preuniversitario para jóvenes de la educación de adultos. *Estudios pedagógicos* (Valdivia), 36(2), 251-

267. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052010000200015>