

Reescolarización: Sentido y Valoraciones de Jóvenes y Adultos

Re-schooling: Meaning and Evaluations of Young People and Adult

Ninosca Carmen Bravo Villa * y Juan Guillermo Mansilla Sepúlveda

Universidad Católica de Temuco, Chile

RESUMEN:

Esta investigación de carácter educativa aborda el problema de la reinserción y reingreso escolar para jóvenes y adultos pertenecientes a la modalidad Educación Para Jóvenes y Adultos (EPJA), la que constituye un desafío para una educación inclusiva enmarcada en la teoría de la justicia social. El problema muestra la escasa evidencia científica sobre revinculación y asistencia de niños, niñas y jóvenes a los jardines infantiles, escuelas y liceos. El objetivo es comprender las valoraciones del estudiantado que asiste a EPJA respecto a su proceso de reescolarización. El método es cualitativo con alcance descriptivo-denso. El diseño es un estudio de caso. Se aplicaron entrevistas semiestructuradas a 8 participantes: cuatro estudiantes mujeres y seis estudiantes hombres de un colegio de adultos en la ciudad de Temuco. Los datos se trabajaron mediante codificación abierta y axial con el software Atlas.ti 8.0. Los hallazgos indican que los estudiantes de esta modalidad otorgan especial valoración a la asistencia regular a sus colegios logrando sentirse incluidos. La valoración de los participantes radica en el uso práctico de la modalidad orientada a la posibilidad de postular a fuentes laborales y la realización personal.

DESCRIPTORES:

Educación de adultos, Inclusión, Asistencia escolar, Métodos de enseñanza, Abandono escolar.

ABSTRACT:

This educational research addresses the problem of reinsertion and school re-entry for young people and adults belonging to the Youth and Adult Education (YAE) modality, which constitutes a challenge for an inclusive education framed in the theory of social justice. The problem shows the scarce scientific evidence on re-engagement and attendance of children and young people in kindergartens, schools and high schools. The objective is to understand the evaluations of students attending YAE regarding their re-schooling process. The method is qualitative with a descriptive-densus scope. The design is a case study. Semi-structured interviews were conducted with eight participants: four female students and six male students from an adult school in the city of Temuco. The data were processed through open and axial coding with Atlas.ti 8.0 software. The findings indicate that students in this modality give special value to regular school attendance, making them feel included. The valuation of the participants lies in the practical use of the modality oriented to the possibility of applying for jobs and personal fulfilment.

KEYWORDS:

Adult education, Inclusion, School attendance, Teaching methods, School dropout.

CÓMO CITAR:

Bravo Villa, N. C. y Mansilla Sepúlveda, J. G. (2024). Re-escolarización: Sentido y valoraciones de jóvenes y adultos. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 18(2), 137-150.
<https://doi.org/10.4067/S0718-737820240002000137>

1. Planteamiento del Problema

Esta investigación corresponde a un estudio empírico sobre la reinserción y reingreso escolar en Chile como uno de los ejes que movilizan la política pública a través de la reactivación educativa. De hecho, el Plan de Reactivación Educativa para Chile contempla en el eje 3 la asistencia y reactivación, principalmente debido a los efectos que trajo consigo la pandemia y pospandemia en el sistema escolar en su conjunto. Los datos del Ministerio de Educación de Chile (MINEDUC) evidencian que 1.208.124 estudiantes (38 % de la matrícula) presentaron inasistencia grave (menor al 85 %) en 2022, lo que significa un alza de 10 puntos porcentuales respecto a los 878.361 estudiantes en esta categoría en 2019. A su vez, la inasistencia grave se considera un predictor de la exclusión educativa, por lo que las cifras del 2022 podrían anticipar mayor interrupción de las trayectorias educativas en el sistema educativo (MINEDUC, 2023, UNICEF y UNESCO, 2022). Por consiguiente, el Plan de Reactivación Educativa tiene entre sus objetivos garantizar la continuidad educativa de niñas, niños, adolescentes, personas jóvenes y adultas, a través de medidas que permitan iniciar, retomar y completar las trayectorias educativas. (MINEDUC, 2023).

Se presentan antecedentes teórico-empíricos sobre la valoración de la modalidad Educación para Jóvenes y Adultos (EPJA) como medio para lograr finalizar los estudios de personas que han sido excluidas del sistema educativo formal interrumpiendo sus trayectorias educativas, lo que ha influido de manera importante en sus vidas. La relevancia del estudio radica en que son los propios estudiantes quienes decidieron reingresar al sistema educativo a través de EPJA.

Los anhelos de una educación inclusiva que se orienta a construir una escuela más justa y equitativa resultan cada vez más imperiosos y desafiantes. En este contexto las políticas de inclusión a nivel internacional apuntan al desarrollo de los Objetivos de Desarrollo Sostenible, específicamente el ODS-4 que busca garantizar la prosperidad y desarrollo de todas las personas. Lo anterior se vio enfatizado por el cierre prolongado de establecimientos educativos producto de la pandemia de COVID-19, generando un impacto generalizado en los diversos sistemas educativos del mundo. La escuela pospandemia en América Latina y el Caribe (ALC) dejó a millones de niños y niñas sin estudiar, porque fue la región del mundo que más se demoró en abrir nuevamente las escuelas. Esta situación ha sido compleja de revertir, porque tradicionalmente una cantidad importante de personas abandonan el sistema educativo formal, lo que evidencia que, para aquellos sujetos, la educación en sí no constituye una opción para mejorar su calidad de vida. La UNICEF habló de una triple maldición: ya que enfrentó el mayor impacto combinado en términos sanitarios, económicos y educativos.

Según datos del Banco Mundial el primer semestre de 2022 había 15 millones de niños y adolescentes que no iban al colegio. El número de semanas de clase con escuelas completas o parcialmente cerradas, por región, marzo de 2020 a marzo de 2022 fue el siguiente: (1) Semanas promedio con cierres totales: América del Norte, 7; Europa y Asia Central, 13; Asia Oriental y el Pacífico, 16; África Subsahariana, 18; Medio Oriente y Norte de África, 24; América Latina y el Caribe, 29; Asia Meridional, 35. (2) Semanas promedio con cierres parciales: América del Norte, 56; Europa y Asia Central, 15; Asia Oriental y el Pacífico, 17; África Subsahariana, 13; Medio Oriente y Norte de África, 21; América Latina y el Caribe, 29; Asia Meridional, 31 (UNESCO y UNICEF, 2022, p.19). Los antecedentes muestran un aumento de la tasa de desvinculación de 1,38 %

en 2018-2019 (representando a 40.757 estudiantes) a 1,47 % en 2021-2022 (representando a 44.845 estudiantes).

Chile no ha sido la excepción. Es más, la cifra nos posicionó como el país de la OCDE con mayor cantidad de días sin clases. En otro extremo, Suecia e Islandia prácticamente no tuvieron días con escuelas cerradas por completo. Para Chile, esta realidad se amplificó con la suspensión de clases producida por la crisis social de finales de 2019 (Izquierdo y Ugarte, 2023). Los datos del MINEDUC, para 2022 mostraron que 1.208.124 estudiantes (38 % de la matrícula) presentaron inasistencia grave (asistencia menor al 85%), lo que significó un alza de 10 % de estudiantes en esta categoría con respecto al periodo pre-pandemia, en 2019.

Este indicador resulta preocupante toda vez que la inasistencia grave es un predictor de interrupción de las trayectorias educativas (MINEDUC, 2023; UNESCO y UNICEF, 2022). Respecto a la exclusión educativa, la tasa de desvinculación educativa 2018-2019 fue de 1,4 %, lo que representó la exclusión del sistema escolar de 40.757 niños, niñas y adolescentes. La misma tasa aumenta a 1,5 % en 2021-2022, expresando la exclusión de 44.854 niños, niñas o adolescentes (MINEDUC, 2023d). Por otra parte, en 2019, se alcanzó el mayor número de matrícula de los últimos cinco años con un total de 816.814 de niños y niñas en el sistema.

Entre 2020 y 2021, se observó una tendencia a la disminución de la matrícula, tendencia que se mantuvo, pero menos pronunciada hacia 2022, llegando a 739.112 niñas y niños matriculados (MINEDUC, 2023d). A su vez, se incrementó la tasa de desvinculación 2021-2022 en estudiantes hombres (1,62 %) y en mujeres (1,32 %). Para ambos géneros aumentaron las tasas respecto al periodo 2018-2019. En enseñanza básica, la mayor tasa de desvinculación 2021-2022 alcanzó en 2° básico un 1,5 % (CEM y Departamento de Estudios y Estadística, Subsecretaría de Educación Parvularia, 2023)

Por otra parte, existen diversas estrategias de reinserción escolar. Estas se entienden como aquellas acciones cuyo propósito es asegurar la continuidad de las trayectorias escolares de niñas, niños y jóvenes que por situaciones de índole pedagógico, psicológico, socioeconómico, familiar y/o un determinado contexto, hayan vivido procesos de exclusión escolar y se encuentren fuera del sistema educacional. Las propuestas de reinserción incorporan estrategias de revinculación en un espacio educativo, integral, especializado, flexible y pertinente (MINEDUC, 2024). Este contexto resitúa a la EPJA como una posibilidad válida para concretar la idea de un aprendizaje a lo largo de la vida.

Al respecto tenemos diferentes tipos de enfoques y niveles. En primer lugar “Respuestas estratégicas”, lo que considera la coordinación de políticas y medidas además de un seguimiento del absentismo y el Abandono Escolar Prematuro (AEP). En segundo lugar, se presentan las estrategias preventivas, cuyos enfoques específicos son intervenciones por áreas, tutorías, enseñanza de refuerzo, ayuda financiera a los niños, sistemas de alertas tempranas, apoyo a la transición y actividades postescolares. Además, se presentan respuestas sistémicas/estructurales, tales como, formación de profesores, reforma curricular, ampliación del alcance de la enseñanza obligatoria, educación preescolar de calidad, orientación y asesoramiento de trabajo con padres y comunidades. Y, finalmente, se destacan las estrategias de reintegración: servicios de apoyo integral a niños en situación de riesgo, clases de transición, escuelas de segunda oportunidad, validación de la educación formal e informal, oportunidades de aprendizaje práctico (profesional o en el trabajo) (Nevala et al., 2011).

La reincorporación y reescolarización a nivel internacional aumentará de manera significativa principalmente en aquellos grupos sistemáticamente vulnerables, enfrentándose de esta forma la sociedad a la dificultad de no alcanzar las metas propuestas en los ODS. Se entiende la escuela como un espacio de exclusión inflexible que no considera sus formas de comprensión del mundo y sus historias de vida. (Goldemberg et al., 2020; Oyarzún y Álvarez, 2022; Rabuco, 2022) a esto se adicionan las relaciones entre intraescuela, contextos sociales, condiciones socioeconómicas, niñeces infantilizadas y diferentes tipos de violencia. En ALC, se han estudiado las medidas más significativas orientadas a la reinserción en los últimos años, se visualiza especial atención a la educación media debido a que en este periodo se producen los índices más altos de abandono escolar.

En Chile, si bien la evidencia empírica menciona otros modelos especializados que buscan la prevención de la exclusión de NNJ de reincorporación educativa, son los Programas Especializados de Escolarización (PDE) emanados de entidades públicas y programas de alfabetización de adultos los que desarrollan principalmente esta tarea. Al respecto, Rabuco (2022) menciona componentes afines con la prevención del abandono, tal es el caso del compromiso familiar con los procesos formativos de los estudiantes y la insuficiente identificación de los padres y adultos con la comunidad escolar, el escaso tiempo que tienen los padres para transformarse en ejemplos positivos de sus propios hijos o hijas y afectar en sus procesos formativos. En el ámbito intraescuela, se profundiza en el análisis de elementos propios de las escuelas que pueden influir en la desvinculación gradual de los estudiantes, tales como la necesidad de una transferencia efectiva de las políticas educativas orientadas a la promoción de la retención escolar con las comunidades educativas, el involucramiento y capacitación del profesorado en estrategias educativas que promuevan la retención escolar y la vinculación de la comunidad educativa con las familias.

Así surge en pospandemia la estrategia del MINEDUC denominada política de Reactivación Educativa Integral “Seamos Comunidad”, cuyo lanzamiento fue en 2022. La implementación de esta política desarrolla cinco medidas urgentes y concretas: dentro de ellas la desvinculación educativa y asistencia a clases. En 2022 en Chile se establece el eje 3 de asistencia y re-vinculación entendiéndose que se deben establecer diferentes lineamientos, que busca que los establecimientos tracen lineamientos y acciones claras para la re-vinculación de los estudiantes, independiente del nivel educativo en que se encuentre. se incluye la identificación y seguimiento de quienes están en situación de potencial desvinculación, intervenciones de carácter remedial y oportuno para el logro de aprendizajes, y acciones de contención y aprendizaje socioemocional, asegurando un apoyo integral. Así, se requiere situar a cada estudiante en el centro, para construir sistemas de protección y garantía de trayectorias educativas, que permitan flexibilidad, movilidad, continuidad y una diversificación de caminos posibles.

Al respecto, el Centro de Estudios del Ministerio de Educación de Chile (CEM) realizó una encuesta en que se preguntó ¿Por qué no asisten las y los estudiantes a la escuela? Los apoderados ordenaron en importancia las siguientes razones: Salud (distinto a COVID-19), asuntos personales y/o familiares, COVID-19, factores climáticos o estacionales, problemas para llegar/regresar del establecimiento, hábitos, motivación, conducta o rendimiento del estudiante, problemas con la jornada escolar, pocos docentes o rotación excesiva, problemas con infraestructura del establecimiento y poco compromiso parental (CEM, 2023). Estas dimensiones operacionalizadas como “razones de inasistencia de los estudiantes” fueron levantadas a partir de la percepción y experiencia de directores y apoderados. La literatura sobre desvinculación escolar

muestra que esta es efecto de la interacción de características institucionales, organizacionales y contextuales dentro y fuera del sistema escolar con las características individuales de los estudiantes (Josephson et al., 2018; Ministerio de Educación, 2020; Portales-Olivares et al. 2019). De hecho, se pueden distinguir tres factores asociados: 1) el individuo en sí mismo (cuestiones biológicas, habilidades cognitivas y psicológicas, motivación, disposición subjetiva) y su entorno inmediato (la familia, las relaciones en el interior del hogar y los recursos familiares); 2) el entorno escolar y social próximo (calidad de la escuela, servicios asociados al bienestar del individuo) que tienen influencia y determinan la interacción de individuos y grupos sociales; y 3) factores macro que tienen un impacto en el individuo y su decisión de continuar o abandonar los estudios, pero que están fuera de su alcance como para modificarlos (Arellano-Esparza y Ortiz-Espinoza, 2022; Cunningham et al., 2008; Escarbajal et al., 2019; Yungán, 2023). Este escenario a la modalidad EPJA como oportunidad para la generación de oportunidades para un importante grupo de personas que por diversas razones presenta dificultades para reintegrarse al sistema formal de educación en Chile.

La modalidad EPJA regular y flexible ha sido una oportunidad efectiva de reinserción escolar para jóvenes y adultos que por diferentes motivos interrumpieron sus trayectorias educativas. En esta instancia se exige de una formación docente que establezca lineamientos claros sobre metodologías, conocimiento y la retroalimentación que se pueda realizar a los estudiantes que asistan a esta modalidad. (Gutiérrez, 2017). La EPJA es un campo educativo amplio y complejo que es diferente del modelo educativo tradicional, permitiendo que la población que ha sobrepasado la edad convencional para escolarizarse pueda insertarse en el sistema educativo, construyendo conocimientos, valores y actitudes en el marco de la educación en el que se entrecruzan múltiples prácticas que integran la realidad socioeducativa de nuestro país (Campero Cuenca, 2018; Espinoza et al., 2014; Letelier, 2019; Simonetti et al., 2019). Por otro lado, la modalidad EPJA, según Letelier (2019), es la opción más frecuente para permitir la continuidad de trayectorias y facilita combinar estudios e inserción laboral desde espacios de encuentro e identidad entre personas que conviven y aprenden en la diversidad. Este tipo de educación permite transformar la vida de las personas, dado que les brinda ciertos conocimientos que mejorarán su calidad de vida ya sea por la adquisición de mejores puestos laborales o bien la continuidad de estudios en educación superior.

Del mismo modo, Espinoza y cols. (2014) mencionan que la percepción que tienen los estudiantes sobre esta modalidad de estudios es positiva, debido a que la mayoría del alumnado destaca que, al permanecer a esta modalidad educativa, ha logrado un proceso de crecimiento personal, donde siente que cada día, saben más y han adquirido confianza en ellos mismo y no se han sentido discriminados por las personas que se relacionan en los distintos ámbitos de su vida.

Desde otro punto de vista, Zapata (2015) plantea que las concepciones de los docentes identifican a la Educación de adultos como aquella modalidad que acompaña al adulto en su proceso de aprendizaje, para cumplir sus metas y la perciben como una forma de moldear la sociedad, a través de nuevos horizontes y metas u objetivos. Con respecto a lo anterior, Campero Cuenca y Zúñiga Acevedo (2017) establecen que es necesario promover la diversidad en las políticas sociales y programas educativos que faciliten el acceso al trabajo, el emprendimiento de proyectos productivos y cooperativas, así como el autoempleo, ya que, de esta manera la población más afectada podrá combinar ambos sistemas (trabajo-colegio) obteniendo diversos apoyos para la continuidad de sus estudios. Cabe destacar, que una forma de evitar que la exclusión se siga reproduciendo en el sistema educativo, es promoviendo la inclusión educativa,

siempre que se comprenda como un modelo educativo que sea un sistema único para todos, lo que requiere de un diseño curricular común pero flexible, con nuevas metodologías, no para que los estudiantes aprendan cosas diferentes, sino que aprendan de formas variadas, esto involucra además modificar las infraestructuras y las estructuras organizacionales del sistema educativo de modo que se adapten a la diversidad de la comunidad educativa (Valcarce, 2011).

Asimismo, la inclusión educativa se debe potenciar dentro de esta modalidad educativa porque fomenta el respeto y valoración de la diversidad en la comunidad educativa (Maselli et al., 2015). Además, es primordial que para que se genere una comunidad educativa que promueva la inclusión, se desarrollen prácticas docentes que fomenten el respeto, valoración y aceptación a la diversidad de toda índole. De igual forma, es importante saber que los docentes juegan un papel fundamental a la hora de practicar los recursos y herramientas en los estudiantes, asimismo, es necesario hacer cambios estructurales a nivel de institución para conseguir los objetivos de la inclusión, lo que implica partir desde la educación comprensiva, educación democrática y participación de la comunidad educativa. Previo al proceso de reescolarización existe el proceso de deserción escolar el que es definido como el abandono de las actividades académicas de un individuo, que por diversas situaciones como económicas, políticas, sociales, familiares, ambientales o de salud, ocurre cuando las personas dejan atrás el proceso de educación o formación (Pachay-López y Rodríguez-Gómez, 2021). De acuerdo a estudios realizados, la deserción escolar en Ecuador es considerada como uno de los problemas que afecta al sistema educativo, que en su mayoría se evidencia en los sectores pobres, población rural, exclusivamente en estudiantes de la básica superior y bachillerato (Cueto y León, 2020; Pachay-López y Rodríguez-Gómez, 2021).

2. Teoría de la justicia como base anclaje comprensivo de la necesidad de la re-vinculación educativa

La teoría de la justicia de Rawls (Cabello, 2006) propone un nuevo sentido de justicia, lo define como la capacidad moral que el ser humano tiene de juzgar algo como justo, apoyar sus juicios con razonamientos y actuar en base a ellos, esperando que otros actúen del mismo modo. Es a partir de esta lógica se establecen dos principios fundamentales que la sociedad debe cumplir para ser justa, los cuales son: principio de libertades o de distribución de igual número de esquemas de libertades para todos y el principio de diferencia. En concordancia, el primer principio se encarga de los bienes primarios de la libertad, teniendo a la base dos aspiraciones fundamentales como lo es la igualdad y la maximización de las libertades básicas tales como: política, de expresión, personal, de conciencia, entre otras. El segundo se relaciona tanto con las desigualdades económicas como las sociales, justificando estas brechas si se encuentran a favor de los menos favorecidos, es decir los grupos más vulnerables. Para velar por la justicia social, Connell (2009) refiere que se deben realizar cambios en el currículo, considerando tres principios orientados a atender las necesidades de la sociedad, los cuales son: los intereses de los menos favorecidos, participación y escolarización común y la producción histórica de la igualdad. En este orden de ideas, este planteamiento vinculado a la justicia social es el que subyace al déficit de voluntad política para impulsar la educación de adultos en Chile, pues orienta, desde principios de reconocimiento y justicia, la igualdad de oportunidades desde el campo educativo.

De acuerdo con lo anterior, el primer principio se vincula con la teoría de justicia social de Rawls, dado que, la naturaleza de la justicia se centra en la protección de los más necesitados, siendo la educación un instrumento que permite cumplir con este

propósito, en este caso, en particular la EPJA. En cuanto al segundo, este se ve reflejado en los sistemas educativos cuando se declaran en sus objetivos la formación de los futuros ciudadanos para que participen en la democracia y el tercer principio, se considera como el conflicto existente entre el criterio de la ciudadanía participativa, demandado desde el currículum común y el criterio de ayudar y servir a los intereses de grupos específicos, es decir, de los individuos menos favorecidos. Estas declaraciones interpelan al sistema porque se requieren profesores preparados para desempeñarse de manera situada e idónea en la EPJA, y no solo desde la intuición o de una réplica descontextualizada de la educación formal.

Otro concepto relevante que se recoge desde la EPJA es inclusión educativa. Blanco (2008), señala que es un medio que busca transformar la educación, centrándose en las culturas, prácticas educativas y organizaciones internas de los establecimientos, con el fin de eliminar los patrones sociales de exclusión, que se producen y reproducen dentro del sistema educativo a lo largo de la historia. En este mismo sentido, Echeíta y Duk (2008) mencionan que este elemento se enfoca en el mejoramiento de las instituciones educativas, con el objetivo de eliminar las barreras que limitan el desarrollo, el aprendizaje y la participación de los educandos. De igual forma, Booth y Ainscow (2015) la definen como un conjunto de procesos enfocados en aumentar la participación de los estudiantes en sus propios procesos de aprendizajes, las comunidades, las escuelas y la sociedad, eliminando las barreras del aprendizaje, la participación y el desarrollo integral de cada persona. Por otro lado, Duk y Murillo (2016) la perciben como un principio rector que encamina las políticas y prácticas que rigen a la sociedad, teniendo como pilar fundamental la valoración de la diversidad humana. La inclusión favorece a la sociedad, dado que, ofrece una mayor accesibilidad e igualdad de oportunidades, basándose en elementos esenciales que permiten mejorar la calidad de vida de las personas tales como: el respeto, la accesibilidad, la aceptación y valoración de las diferentes opiniones, preferencias, condiciones de vida, características e identidades de cada individuo. Estas conceptualizaciones no deben ser consideradas solo en el campo de la educación regular, sino también en la EPJA, pues modalidades como estas permiten que la sociedad sea más justa y democrática.

El logro de una educación inclusiva debe constituirse en la finalidad de cada establecimiento educacional, especialmente de los centros de modalidad EPJA, los que tienen como objetivo, impartir una enseñanza de calidad, permitiendo que los estudiantes que han sido excluidos o desertaron del sistema educativo tradicional, reingresen y (re)construyan aprendizajes significativos, a través, de la adquisición de recursos, herramientas y/o estrategias que potencien el desarrollo personal y laboral.

3. Método

Esta investigación es cualitativa, que según Flick (2012) es el estudio del conocimiento de los puntos de vista de los participantes para construir conocimiento a partir de los diferentes modos de interpretar la realidad de los otros. El paradigma de investigación es hermenéutico y el alcance descriptivo.

El sistema de categorías levantadas y definidas para esta investigación son las siguientes: noción de EPJA y valoración de EPJA las que se seleccionaron coherentemente al problema de investigación, debido a que, en conjunto logran develar el sentido de los jóvenes y adultos sobre la modalidad educativa para jóvenes y adultos (EPJA), en base a sus propias experiencias de los estudiantes, específicamente de aquellos que se encuentran insertos actualmente en esta modalidad educativa.

Los participantes fueron ocho estudiantes, hombres y mujeres, que reingresaron al sistema educativo formal EPJA en modalidad tradicional, mayores de 18 años y menores de 50 años, con una asistencia regular a clases, todos con residencia en la ciudad de Temuco. Fueron reclutados para participar en la investigación a través de una carta. El contexto situacional del problema corresponde a una institución particular subvencionada de Temuco.

Cuadro 1

Participantes

Participantes	Género	Edad
E1: Estudiante	Mujer	20 años
E2: Estudiante	Hombre	18 años
E3: Estudiante	Mujer	25 años
E4: Estudiante	Hombre	45 años
E5: Estudiante	Hombre	23 años
E6: Estudiante	Hombre	20 años
E7: Estudiante	Mujer	23 años
E8: Estudiante	Mujer	30 años

El trabajo de campo se desarrolló en el Centro de Educación Integrada de Adultos Cordillera, ubicado en Temuco, región de La Araucanía. El contacto inicial se realizó a través de correo electrónico con el director del establecimiento, solicitando su autorización para realizar nuestra investigación cualitativa en su centro educativo. Posterior a su autorización, se contactó a través de correo electrónico y teléfono a los estudiantes que cumplieron con los criterios de inclusión, quienes firmaron un consentimiento informado

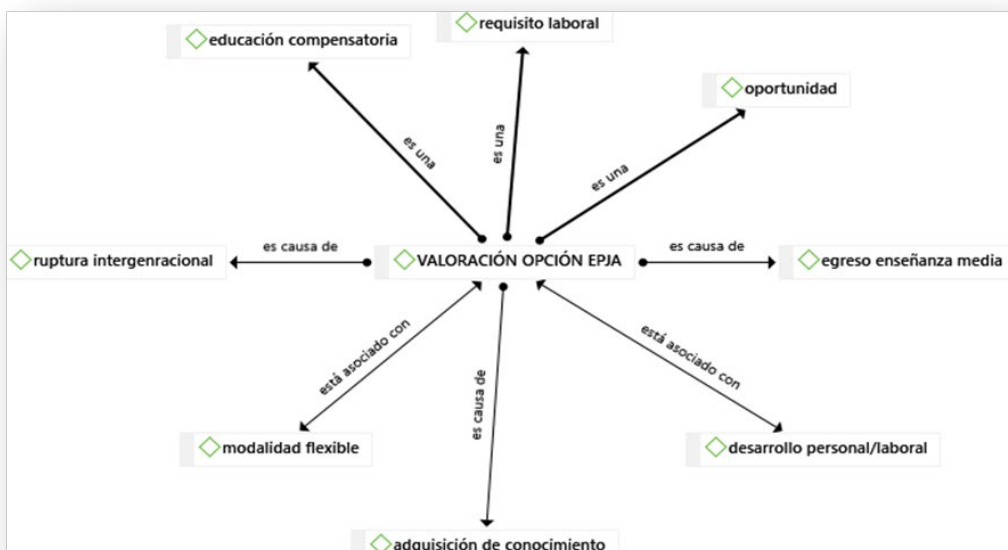
A su vez, luego de analizados los datos e información entregada por los entrevistados, se dará paso a una devolución, es decir, se les informará sobre las conclusiones obtenidas a partir de su relato, con el fin, de llegar a un consenso y en caso de ser necesario modificar interpretaciones, permitiendo mostrar exactamente la perspectiva del entrevistado

Instrumentos

La técnica de recolección de datos que se utilizó fueron entrevistas semiestructuradas. El sentido de la aplicación entender el mundo desde el punto de vista de los participantes a través de conversaciones e interacciones entre un entrevistado y un entrevistador, que permite a estos que expresen y comuniquen al otro su propia perspectiva y en sus palabras conocimientos sobre el tema de estudio (Kvale, 2012). Esta entrevista semiestructurada, se presenta con un guion de entrevista que guía la conversación y otorga también la facilidad de realizar otras preguntas que permitan obtener y detallar mayor información (Kvale, 2012). El instrumento fue un guion de entrevista semiestructurado validado a través de juicio de expertos. La entrevista fue transcrita resguardando el anonimato de los participantes. Para la reducción de datos se utilizó el Atlas Ti, versión 8.0. Se consideraron diferentes fases para el análisis de datos, a saber: método de comparación constante, codificación abierta y codificación axial, las que después se interpretaron a partir de un muestreo empírico-teórico, utilizado preferentemente argumentación inductiva.

Figura 1

Análisis de datos verbales. Network 1. Valoración Opción EPJA



La Figura 1 está conformada por los códigos 1) Modalidad flexible, 2) Desarrollo personal/laboral, 3) Educación compensatoria, 4) Requisito laboral, 5) Oportunidad, 6) Adquisición de conocimientos, 7) Ruptura intergeneracional, 8) Egreso enseñanza media. El código modalidad flexible, se evidencia en la siguiente narrativa "A ver (0.2), bueno, la única manera que tenía de estudiar era un colegio de adultos, no tenía otra forma. Una por el tema de los tiempos y por ya no creo que entre al liceo, estoy jodi::do, así que era la única forma de poder terminar mi enseñanza media" (E4:55). En este sentido, la EPJA, como se ha dicho, imparte dos esquemas: modalidad flexible y modalidad regular. Respecto a la primera modalidad el MINEDUC (2017) la conceptualiza como aquella que es de carácter flexible y semi-presencial y es realizada para estudiantes inscritos en el registro regional. En esta modalidad educativa participan mayoritariamente personas que trabajan y no cuentan con el tiempo suficiente para asistir a clases todos los días y de manera diurna.

En cuanto al código desarrollo personal/laboral, es posible visualizarlo en el siguiente extracto de la entrevista: "Y también mirándolo a la vida (.) me sirve para cuando yo tenga mi cuarto medio pueda buscar un trabajo po:: bacán, cierto:: aparte del oficio que tengo, llevo ocho años en lo que hago, invierno y verano, los doce meses y me va bien po, pero nunca está demás po, cierto". (E6:72). Dentro de los beneficios de la modalidad EPJA, Díaz-Bravo y cols. (2017) establecen que se propicia un proceso de crecimiento personal y profesional, lo que significa aumentar la confianza en sí mismos y disminuir los sentimientos de discriminación hacia las personas con las que se relacionan en los distintos ámbitos de su vida y junto con ello proyectarse desde el crecimiento personal y profesional.

Referente al código educación compensatoria este se aprecia en el siguiente fragmento de la entrevista: "((risas)) eh:::: para mí la educación de adultos, es algo, como para las personas que:: no pudieron continuar sus estudios por algún embarazo o algo así, o relacionado a algo así, algún problema de salud o algo así" (E8:38). La EPJA, debe ser el lugar pertinente, para aquellos adolescentes y adultos que han desertado de la institución regular, por aspectos laborales o responsabilidades familiares y que buscan

un nuevo espacio para volver a estudiar (Acuña y Catelli, 2022). Lo anterior devela que esta modalidad se transforma en una oportunidad para continuar estudiando, lo que le permite una nueva oportunidad para solucionar lo que en el relato aparece como “un problema”.

El código requisito laboral, se evidencia en la siguiente textualidad: “Porque:: hoy en día (.) nadie puede trabajar si no tiene cuarto medio ((cara de resignación))” (E7:75). En relación, a este código, Acuña y Catelli (2022) establecen que la educación de jóvenes en colegios de adultos, obedece a la necesidad de obtener una certificación que los habilite a la vida laboral, como también existen aquellos casos que son para obtener el acceso a la educación superior, optando a mejores condiciones laborales. De acuerdo a lo planteado en el relato concluir la enseñanza media es un imperativo básico para obtener mejores posibilidades laborales.

Respecto al código oportunidad, este se demuestra en la siguiente narrativa de la entrevista: “(0.3) Una oportunidad donde los jóvenes y adultos pueden terminar su cuarto medio y:: poder si quieren estudiar o trabajar” (E5:18). En concordancia con el relato anterior, Muñoz y cols. (2016) afirman que la EPJA ha alcanzado protagonismo en el sistema educacional chileno, debido a que brinda una nueva oportunidad a un gran número de jóvenes que por una u otra razón no pudieron terminar sus estudios en la formación tradicional.

Por su parte, el código adquisición de conocimientos, se visualiza en la siguiente narrativa “(0.3) Interesante porque (.) Hay cosas que uno no sabe y con el estudio que estamos haciendo ahora, podemos entender más de la materia ((risas))” (E7:104). En lo relativo al código mencionado, la EPJA debe edificar un espacio participativo y democrático, de igualdad y libertad, en el que la ciudadanía se construya a través tanto de sujetos educativos como de sujetos socioeconómicos, políticos culturales que se hagan cada vez más protagonistas de su vida y de su sociedad, a través de la adquisición mutua de saberes (Leis, 1990).

El código ruptura intergeneracional, se evidencia en la siguiente narrativa: “Las razones, em:: bueno, la más importante fue para dar un ejemplo a mis sobrinos que tengo de que estudien porque un por ejemplo, yo no estudiaba por el ejemplo de mi abuela, tengo una abuela que nunca estudió, eh:: no sabe leer ni escribir y mi mamá igual ella llegó hasta quinto” (E6:59). En este sentido, la educación es motor de movilidad social, según Bazdresch (2001) se ha establecido una relación directa entre la educación y la pobreza, lo que, a criterio de la teoría del capital humano, la educación cumple con tres funciones, socialización; adquisición de habilidades, destrezas y entrenamiento; certificación, lo cual establece que a mayor educación, mayor productividad, mayor ingreso y mayor capital humano y cultural.

Finalmente, el código egreso enseñanza media, se evidencia en la siguiente textualidad: “Para terminar mi:: cuarto medio (0.3) y para poder seguir estudiando (.) en lo que yo quiero” (E5: 58). Con respecto a lo anterior, la modalidad EPJA según Muñoz et al. (2016, p.79) “logra permitir de una forma rápida y eficaz la finalización y certificación de estudios, lo cual le otorga a cada persona una mayor flexibilidad al momento de afrontar problemas personales y laborales”.

5. Conclusiones

Al igual que estudios internacionales el estudiantado que opta por re-escolarizarse en la escuela lo realiza por restituir sus trayectorias interrumpidas, características propias de que presentan las personas que eligen la EPJA. Se reitera la necesidad de finalizar

sus estudios de enseñanza media (secundaria) por un interés práctico, principalmente como requisito mínimo laboral que les permita incluirse de manera adecuada a una sociedad más justa y equitativa. En otras palabras, la EPJA, es un medio, para lograr un fin, cuyo meta principal es trabajar.

Se visualiza una alta valoración de la modalidad EPJA. Ello se debe a la necesidad del estudiantado de reinsertarse en la escuela, como espacio de encuentro entre unos y otros, lo que también es parte de un estatus social del cual quieren formar parte. En este sentido incluir a quienes están excluidos del sistema escolar formal permite dar respuesta no solo al ODS-4 sino que de uno u otro modo a la agenda 2030, pues Chile exhibe un alto porcentaje de personas que por diversas razones no han concluido su enseñanza media, alrededor de un 35 %.

Es pertinente promover y garantizar una revaloración de la EPJA, como estrategia de reinserción educativa formal pues realiza una labor primordial en la sociedad, al generar posibilidades concretas de proponer reintegración a la escolaridad de aquellas personas que por algún motivo no pudieron optar por una educación regular, relegándolas a la exclusión.

Se requiere difundir y ampliar las políticas públicas que permiten la reinserción y asistencia a la escuela y que den respuesta a la diversidad del alumnado, dada la importancia de la modalidad para estudiantes que han sido segregados y excluidos del sistema tradicional y donde cada año aumenta la deserción y abandono escolar.

En este contexto se espera que desde las políticas públicas surja la posibilidad de pensar en estudios que permitan generar iniciativas de investigación, pues hay vacíos epistemológicos y empíricos, por tanto, es necesario generar conocimiento y aumentar la evidencia científica respecto a las variables y categorías que afectan la inasistencia y desvinculación, para de este modo tomar decisiones basadas en la evidencia utilizando metodologías, diseños, instrumentos, análisis cuantitativos y cualitativos para que se tomen decisiones pertinentes que permitan valorar lo que se promueve desde EPJA..

Referencias

- Acuña, V. y Catelli, R. (Eds.). (2022). *La educación de personas jóvenes y adultas como estrategia para enfrentar las desigualdades en América Latina: De las políticas a las prácticas*. Nueva Mirada Ediciones.
- Arellano-Esparza, C. y Ortiz-Espinoza, A. (2022). Educación media superior en México: abandono escolar y políticas públicas durante la covid-19. *Íconos. Revista de Ciencias Sociales* 74(26), 33-52. <https://doi.org/10.17141/iconos.74.2022.5292>
- Blanco, R. (2008). Haciendo efectivo el derecho a una educación de calidad sin exclusiones. *Revista Colombiana de Educación*, 54, 14-35. <https://doi.org/10.17227/rce.num54-5274>
- Booth, T., y Ainscow, M. (2015). *Guía para la Educación Inclusiva: desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares (adaptación de la 3ª edición revisada del Index for Inclusion)*. OEI.
- Campero Cuenca, C. (2018). Por qué es importante la educación de personas jóvenes y adultas en Latinoamérica, y cómo su limitada prioridad en las agendas debilita su impacto. *Educación de Adultos y Desarrollo*, 85, 22-25.
- Campero Cuenca, C. y Zúñiga Acevedo, N. (2017). Las tareas pendientes en materia de políticas dirigidas a la EPJA en América Latina: Aportes del ICAE a la VI CONFINTEA+6. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, 39(2), 144-159.

- CEPAL. (2024). *Informe de Prevención y reducción del abandono escolar en América latina y el Caribe*. CEPAL.
- Connell, R. (2009). *La justicia curricular*. CLACSO.
- Cunningham, W., McGinnis, L., García, R., Tesliuc, C. y Verner, D. (2008). *Youth at risk in Latin America and the Caribbean: Understanding the causes, realizing the potential*. The World Bank.
- Cueto, F. y León, J. (2020). *Predictores de la deserción escolar en Perú. Análisis y Propuesta*, 52. GRADE.
- Díaz-Bravo, L., Torruco-García, U., Martínez-Hernández, M. y Varela-Ruiz, M. (2013). La entrevista, recurso flexible y dinámico. *Investigación en educación Médica*, 2(7), 162-167. [https://doi.org/10.1016/S2007-5057\(13\)72706-6](https://doi.org/10.1016/S2007-5057(13)72706-6)
- Duk, C. y Murillo, F. J. (2016). La inclusión como dilema. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 11(1), 11-14. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782016000100001>
- Echeita, G. y Duk, C. (2008). Inclusión educativa. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6(2), 1-8.
- Escarbajal, A., Izquierdo, T. y Abenza, B. (2019). El absentismo escolar en contextos vulnerables de exclusión. *Profesorado. Revista de Curriculum y Formación del Profesorado* 23(1), 1-19. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i1.9147>
- Espinoza, O., Loyola, J., Castillo, D. y González, L. E. (2014). La educación de adultos en Chile: experiencias y expectativas de los estudiantes de la modalidad regular. *Última Década*, 22(49). <https://doi.org/10.4067/S0718-22362014000100008>
- Flick, U. (2012). *Introducción a la investigación cualitativa*. Morata.
- Goldemberg, D., Azevedo, J. P., Iqbal, S. A., Hasan, A. y Geven, K. (2020). *Simulating the potential impacts of COVID 19 school closures on schooling and learning outcomes: a set of global estimates. Policy Research Working Paper; No. 9284*. World Bank. <https://doi.org/10.1596/1813-9450-9284>
- Gutiérrez, G. (2017). Educación de personas jóvenes y adultas: formación inicial docente y problemas curriculares. *Educación de Adultos y Procesos Formativos*, 5, 88-106.
- Izquierdo, S. y Ugarte, G. (2023). *Crisis educacional escolar pospandemia. Edición Digital N°641*. Centros de Estudios Públicos.
- Josephson, K., Francis, R. y Jayaram, S. (2018). *Políticas para promover la culminación de la educación media en América Latina y el Caribe: lecciones desde México y Chile*, Bogotá. Banco de Desarrollo de América Latina (CAF).
- Kvale, S. (2012). *Las entrevistas en investigación cualitativa*. Morata
- Letelier, M. (2019). Educación de personas jóvenes y adultas: hacia una mayor justicia educativa. *Revista Saberes Educativos*, 3, 3-24. <https://doi.org/10.5354/2452-5014.2019.53800>
- Leis, R. (1990). *Dialéctica y educación popular*. Alforja.
- Maselli, A., Molina, M. y Pimenides, A. (2015). Los docentes de nivel secundario de jóvenes y adultos frente a la inclusión educativa. *Praxis Educativa*, 19(3), 53-61.
- MINEDUC. (2017). *Modalidad regular EPJA ¿En qué consiste?* MINEDUC,
- MINEDUC. (2020). *Medición de la exclusión escolar en Chile*. Documento de trabajo Centro de Estudios MINEDUC.
- MINEDUC. (2023a). *Informe de recomendaciones*. Consejo para la Reactivación Educativa. MINEDUC.

- MINEDUC. (2023b). *Plan de reactivación educativa. Seamos comunidad*. MINEDUC.
- MINEDUC. (2023c). *Hallazgos de desvinculación y asistencia*. CEM y Departamento de Estudios y Estadística, Subsecretaría de Educación Parvularia.
- MINEDUC. (2023d). *Equipos revinculación y asistencia: una estrategia para asegurar la continuidad de trayectorias educativas*. MINEDUC.
- Muñoz, J., Villagra, C. y Sepúlveda, S. (2016). Proceso de reflexión docente para mejorar las prácticas de evaluación de aprendizaje en el contexto de la educación para jóvenes y adultos (EPJA). *Folios*, 40, 77-91.
- Nevala, A., Hawley, J., Sotkes, D., Slater, K., Souto, M., Santos, R. y Claire X. (2011). *La Reducción del abandono escolar prematuro en la UE*. Parlamento Europeo.
- Oyarzún, J. y Álvarez, P. (2023). Biografías Interrumpidas: Quiebre entre escuelas y subjetividades juveniles en la población La Legua. *Sophia Austral*, 28. <https://doi.org/10.22352/saustral20222811>
- Pachay-López, M. y Rodríguez-Gámez, M. (2021) La deserción escolar: Una perspectiva compleja en tiempos de pandemia. *Polo del Conocimiento*, 6(1), 130-155.
- Portales-Olivares, J., Cortés-Rojas, L. y Peters-Obregón, H. (2019). Desescolarización, exclusión educativa y el desafío del reingreso escolar en Chile. *Revista Saberes Educativos*, 3, 144-153. <https://doi.org/10.5354/2452-5014.2019.53792>
- Rabuco, A. (2022). Factores asociados a la prevención del abandono escolar: una mirada desde la implementación del programa tutorías pedagógicas. *Sophia Austral* 28(8), 1-21 <https://doi.org/10.22352/SAUSTRAL20222808>
- Simonetti, J., Chiuminatto, M. y Parada, J. (2019). Perspectiva de género y EPJA en Chile desde la Psicología Comunitaria. *Educación de Adultos y Procesos Formativos*, 9, 3-20.
- UNESCO. (2021). *Los sistemas de alerta temprana para prevenir el abandono escolar en América Latina y el Caribe*. OREALC/UNESCO.
- UNESCO y UNICEF. (2022). *Educación en América Latina y el Caribe en el segundo año de COVID 19*. UNESCO y UNICEF.
- Valcarce, M. (2011). De la escuela integradora a la escuela inclusiva. *Innovación Educativa*, 21, 119-131.
- Yungán, R. (2023). *Asistencia Escolar Pospandemia y el Proceso de la enseñanza- aprendizaje en la asignatura de matemática en estudiantes de noveno grado de la unidad educativa "La Merced" de la ciudad de Ambato* [Tesis de Licenciatura]. Universidad Técnica de Ambato.
- Zapata, O. (2015). *Concepciones de educación de adultos de los docentes del instituto Comfamiliar*. Universidad Tecnológica de Pereira.

Breve CV de la autora y el autor

Ninosca Carmen Bravo Villa

Profesora de Educación Diferencial mención Trastornos del aprendizaje de la Universidad Católica de Temuco, Magíster en Educación, mención gestión inclusiva, especialista en discapacidad intelectual, audición y lenguaje e integración escolar, Dra. en Investigación Transdisciplinar en Educación de la Universidad de Valladolid, España. Jefa de carrera de Pedagogía en Educación Diferencial, Investigadora y profesora asistente del Departamento de Diversidad y Educación Intercultural de la Facultad de Educación de la Universidad Católica de Temuco. Ha realizado

investigaciones en las líneas de inclusión educativa, interculturalidad, diversidad y necesidades educativas especiales. Email: ninoska.bravo@uct.cl

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-3691-052X>

Juan Guillermo Mansilla Sepúlveda

Profesor de Historia, Geografía y Educación Cívica, Universidad de la Frontera, Magíster en Desarrollo Local y Regional, Universidad Academia de Humanismo Cristiano, Dr. en Filosofía y Letras de la Universidad Pontificia de Salamanca, Investigador y profesor asociado del Departamento de Diversidad y Educación Intercultural de la Facultad de Educación de la Universidad Católica de Temuco. Ha realizado investigaciones en las líneas de Historia indígena, interculturalidad crítica, inclusión educativa, epistemología, métodos cualitativos e historia de la educación, interculturalidad. Email: jmansilla@uct.cl

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-8175-7475>