



**ESCUELA DE POSTGRADO
MAGÍSTER EN EDUCACIÓN DE ADULTOS Y PROCESOS FORMATIVOS**

**APRENDIZAJES DOCENTES Y EDUCACIÓN DE PERSONAS JÓVENES Y
ADULTAS: EXPERIENCIAS DE DOS PROFESORES EN CONTEXTO DE
PANDEMIA**

**Tesis para optar al grado académico de Magíster en Educación de Adultos
y Procesos Formativos**

María José Zamora Vargas

Profesora guía: Dra. Claudia Carrasco Aguilar

Valparaíso, Chile

Junio 2021

Esta tesis de Magister se realizó gracias al financiamiento del proyecto Fondecyt de Iniciación N° 11190339 "TRAYECTORIAS DOCENTES: ANÁLISIS EN EL MARCO DEL SISTEMA DE DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE"

Dedicatoria

Dedico este trabajo de Investigación a mis dos hijos, que sin duda son el motor que me permite continuar a pesar de las adversidades, el motor de mis días y mis noches, el motor de mis sueños y de mis desvelos, el motor de mi corazón y mi razonamiento.

También se la dedico a mi abuelo, que siempre me defendió, cuidó y apoyó, a pesar de todo, pero que esta vez no pudo quedarse a ver como llegaba con algún otro logro.

A mi madre, por inculcar las ideas del estudio por el estudio, y el trabajo por el trabajo, no temerle al esfuerzo y comenzar una y otra vez.

Y a mi gran amiga Denisse, que me invitó a ser parte de su proyecto educativo, que me ha dado la oportunidad de desarrollar mi carrera profesional e intelectual en la EPJA, y a su familia, que es también la mía y ha estado ahí siempre para darnos el apoyo que necesitamos para continuar.

Agradecimientos

Quiero agradecer profundamente al equipo de profesionales que conforman y que han conformado el Programa de Educación de Adultos y Procesos Formativos de la Universidad de Playa Ancha. Les Agradezco por cada invitación a seminario, conferencia, conversatorio, diplomados, entre otros. Y por haberme aceptado en este Mg. En Educación de Adultos y Procesos Formativos. Especialmente a la Dra. Violeta Acuña, que siempre me ha apoyado, y a la Dra. Claudia Carrasco, por todo su trabajo, compromiso y dedicación respecto de esta tesis y de mi trabajo.

Agradezco a cada docente que me dictó cátedra en este Mg. Especialmente al señor Eusebio Nájera, con quien compartí interesantes discusiones respecto del futuro distópico (que se acerca aceleradamente) tengo los mejores recuerdos de sus clases.

Agradezco a ese grupo humano que fueron mis compañeros y compañeras en este camino, les deseo lo mejor, en especial a Karla y Francisca, con quienes nos aventuramos a escribir y publicar, y fue un trabajo maravilloso.

También a mi familia y amistades que me ha apoyado siempre y cada vez que emprendo un nuevo desafío como este, y que siguen creyendo en mí.

Resumen

A través de un estudio de casos múltiples con un diseño de historias de vida, se realizan entrevistas con dos profesores que se desempeñan en EPJA, uno del modo libre y otro, en contexto carcelario, respecto de su experiencia en el marco de la crisis sociosanitaria por covid 19. Específicamente, se buscó analizar los procesos de aprendizaje profesional de estos profesores, con el fin de avanzar en las necesidades de información que se producen en este nivel en particular. La aproximación teórica más relevante de esta tesis, fue la de las ecologías de aprendizaje, que asume que el profesorado aprende en diferentes ecosistemas de aprendizaje del profesorado, a la luz de los múltiples contextos (presenciales, virtuales e híbridos), ambientes (formales, no formales e informales) y recursos para el aprendizaje. Los resultados de la tesis muestran cómo estos contextos, ambientes y recursos fueron puestos a prueba, desplegando aprendizajes profesionales que rescatan la creatividad, innovación, contextualización y situacionalidad de los aprendizajes de los profesores. En el modo libre, el profesor entrevistado pudo nutrirse de lo colectivo y de mejores recursos, mientras que, en el caso del profesor del contexto carcelario, los desafíos lo llevaron a la decepción que implicó aceptar que la educación se iba a interrumpir. Los resultados son discutidos a la luz de las ecologías del aprendizaje y del enfoque del aprendizaje a lo largo de la vida.

Descriptores: ecologías de aprendizaje, educación en pandemia, aprendizajes y desarrollo profesional docente, educación de personas jóvenes y adultas.

Abstract

Through a multiple case study with a life history design, interviews are conducted with two teachers working in YAE, one in the free environment and the other in a prison context, regarding their experience in the context of the social and health crisis due to covid 19. Specifically, we sought to analyze the professional learning processes of these teachers, in order to advance in the information needs that occur at this particular level. The most relevant theoretical approach of this thesis was that of learning ecologies, which assumes that teachers learn in different teacher learning ecosystems, in light of multiple contexts (face-to-face, virtual and hybrid), environments (formal, non-formal and informal) and resources for learning. The results of the thesis show how these contexts, environments and resources were put to the test, displaying professional learnings that rescue creativity, innovation, contextualization and situationality of teachers' learning. In the free environment, the teacher interviewed was able to nourish himself from the collective and better resources, while, in the case of the teacher in the prison context, the challenges led him to the disappointment that implied accepting that education was going to be interrupted. The results are discussed in the light of learning ecologies and the lifelong learning approach.

Keywords: learning ecologies, pandemic education, teacher learning and professional development, youth and adult education.

TABLA DE CONTENIDOS

1.- Introducción	7
2.- Planteamiento del problema	9
2.1.- Educación de personas jóvenes y adultas y desarrollo profesional docente	9
2.2.- Educación y profesorado en tiempos de pandemia	13
2.3.- Justificación del problema	17
3.- Preguntas de investigación y objetivos	19
4.- Marco teórico	20
4.1. Desarrollo profesional docente	20
5.- Metodología	29
5.1. Paradigma de investigación	29
5.2. Diseño de investigación.....	29
5.3. Muestreo	30
5.4. Estrategia de producción de información	31
5.5. Estrategia de análisis de la información	32
5.6. Criterios de rigor científico.....	33
5.7. Resguardos éticos.....	33
6.- Resultados.....	34
6.1.- Profesor 1.....	34
6.2.- Profesor 2.....	46
7.- Discusiones y conclusiones	66
8.- Bibliografía.....	72

1.- Introducción

Los procesos de aprendizaje del profesorado son parte de su desarrollo profesional. Éste consiste en un conjunto de condiciones que permiten y promueven el aprendizaje continuo entre el profesorado que se encuentra en ejercicio profesional. Muchas veces la literatura se ha focalizado casi exclusivamente en los procesos de formación formal, dejando de lado el aprendizaje no formal, pero, sobre todo, el aprendizaje informal, así como las ecologías de aprendizaje. El profesorado aprende gracias a los cursos de formación que atraviesa, pero también aprende gracias al trabajo colaborativo, a la reflexión sobre su propia práctica, entre otros, destacando las dimensiones personales y contextuales de su experiencia educativa. Estos aprendizajes se dan en un entorno ecológico, es decir, en relación e interacción con aspectos de origen social y político, la experiencia en el establecimiento educativo en que trabaja, y la interacción con sus compañeros de trabajo, estudiantes y las familias. Incluso su propia vida personal impacta en cómo aprende el profesorado, por lo que la cotidianidad ecológica en que se da el trabajo docente puede llegar incluso a ser más importante que la formación continua para comprender su desarrollo profesional.

Sin embargo, el contexto de pandemia modificó las formas de interacción que las comunidades educativas estaban teniendo hasta ese momento. Convirtió a los establecimientos educativos en centros de estudios a distancia, instalando tensiones que son específicas para contextos de crisis. Por eso, la educación remota de emergencia marcó un hito en los aprendizajes docentes, quienes tuvieron que innovar a partir de sus conocimientos y experiencias previas, fuesen estas virtuales o no. La pandemia socio sanitaria producida por el Covid 19 obligó a todos los países a atreverse a innovar, no sólo en las políticas educativas, sino especialmente, en las prácticas y estrategias del profesorado.

Esta tesis buscó analizar los procesos de aprendizaje profesional de dos profesores de EPJA en el marco de sus experiencias docentes a partir de la pandemia por Covid 19. Se ha definido el contexto EPJA como estratégico para

investigar este tema, debido a la ausencia de políticas y sistemas de apoyo en este escenario, lo que lo ubica como un contexto particularmente claro para analizar los mecanismos que se fueron dando de forma espontánea o situada entre el profesorado, y así, dar cuenta del rol que pudo tener el aprendizaje informal.

La tesis presenta una breve revisión de la literatura para contextualizar el problema, así como una definición que busca ser compleja respecto de la noción de desarrollo profesional. A través de un enfoque metodológico naturalista, se explica la metodología empleada, y posteriormente, se muestran los principales resultados. Las discusiones y conclusiones pretendieron poner en diálogo algunos hallazgos con la teoría, esperando responder el objetivo de investigación.

2.- Planteamiento del problema

2.1.- Educación de personas jóvenes y adultas y desarrollo profesional docente

En América Latina y el Caribe, un grupo de redes y académicos coinciden con una visión ampliada de la educación y el aprendizaje a lo largo de la vida que propone que:

(...) el derecho a la Educación de las Personas Jóvenes y Adultas (EPJA) es la puerta para el ejercicio de otros derechos, por lo que se le considera un “derecho llave” (UNESCO 2009 y 2015) y, por lo mismo, constituye el motor principal del desarrollo y para la consecución de los demás Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) (Zúñiga, 2017, p. 146).

Para ello, se busca un enfoque amplio, integral y complejo que se entrecruza con otras realidades sociales, con la participación de múltiples actores en su puesta en marcha (Zúñiga, 2017). Por ello, la EPJA debe ser parte de las preocupaciones, compromisos y apuestas de las iniciativas Latinoamericanas (Céspedes, 2013).

En Chile, las escuelas que brindan Educación para Personas Jóvenes y Adultas (EPJA) se denominan centros de educación integrada de adultos (CEIA), y pueden funcionar en el medio libre o en contextos de encierro (Carrasco y otros, 2021). Para ello, este nivel de estudios se divide en tres modalidades: regular, flexible y en contextos de encierro.

Según el Mineduc (2021) la modalidad regular está dirigida a las personas jóvenes y adultas que desean iniciar o completar sus estudios, sean éstos de Enseñanza Básica, Media Humanístico-Científica o Técnico-Profesional. La modalidad flexible de Nivelación de Estudios está destinada a personas jóvenes y adultas sin escolaridad o con escolaridad incompleta, permitiéndoles avanzar

en sus niveles educativos a través de un programa educacional que se adapta a sus disponibilidades de tiempo. Con esta nivelación de estudios, las personas que lo requieran podrán completar su educación básica y educación media, y podrán dar continuidad a estudios superiores. Existe, además, la nivelación de estudios para fines laborales, que les permite a las personas obtener su certificado de enseñanza básica y/o de enseñanza media, con la finalidad de poder optar a puestos de empleo que así lo requieran. Por su parte, la modalidad en contextos de encierro está dirigida a personas privadas de libertad. En este contexto es Gendarmería de Chile (Ministerio de Justicia y Derechos Humanos) que tiene bajo su cargo las cárceles del país, firma un convenio con el Ministerio de Educación (MINEDUC), permitiendo que puedan funcionar en su interior, los Centros de Educación Integrada de Adultos (CEIA) (Vásquez, 2015).

Según Espinoza y otros (2014), los estudiantes de educación de adultos en la modalidad regular tienen motivaciones para retomar los estudios escolares que se asocian a factores prácticos y personales, destacando la buena convivencia, el apoyo brindado por las familias y por los profesores.

En una línea similar, Acuña y otros (2013) mostraron en su estudio que, los estudiantes de educación de adultos modalidad regular, son principalmente jóvenes, y cuando abandonan sus estudios, se relaciona sobre todo con factores extraescolares. Al igual que en el estudio liderado por Espinoza y otros (2014), Acuña y otros (2013) también concluyen sobre el gran valor y relevancia que tiene la relación profesor-alumno en la educación de adultos.

Pese al valor de esta relación, y, por lo tanto, al rol del profesorado como actor clave en la EPJA, la formación y preparación para ejercer este rol es escasa. El estudio liderado por Gutiérrez (2017) concluye que hay una falta de estudio de la EPJA en la formación inicial docente (FID), lo que genera un obstáculo importante y determinante para el desarrollo del proceso educativo. Esta ausencia o carencia de procesos de formación, continúa luego en la formación continua, convirtiendo a la EPJA en uno de los niveles con la formación continua más baja en educación en Chile.

Muñoz y otros (2016) muestran cómo el profesorado de EPJA sigue prácticas educativas y evaluativas tradicionales. Para el grupo de profesores que participó de ese estudio, es imposible hacer un seguimiento del proceso educativo y de aprendizaje de sus estudiantes, debido a lo que ellos denominan como falta de motivación para aprender. Además, el profesorado señala que sus estudiantes tienen una baja asistencia a clases, lo que hace que sea muy difícil dar continuidad a los procesos.

Lo anterior, puede ser en parte, reflejo de un enfoque o perspectiva certificador de la EPJA, que, en Chile, sigue las bases ideológicas de la política neoliberal nacional. Por ello, se ha instalado y generalizado la creencia de que esta modalidad debe cumplir exclusivamente con el fin de integrar a los sujetos al mundo del trabajo y garantizar la empleabilidad (Cunha, y otros 2019).

Todos estos procesos, contextos y antecedentes impactan en lo aprendizajes profesionales y en el desarrollo profesional del profesorado que trabaja en este nivel. Los procesos de formación y aprendizaje continuo se hacen especialmente difíciles cuando la sociedad trata a la EPJA en general – y a los contextos de encierro en particular- como si éstos estuvieran en escenarios de clandestinidad (Larrea, 2014). La falta de políticas específicas, situadas, contextualizadas en este nivel, contribuyen a su invisibilización, es decir, permiten que finalmente, la EPJA no sea abordada desde las políticas y sus focalizaciones; así como desde las propias sociedades (Cunha, y otros 2019).

En Chile, existe una ley de Desarrollo profesional docente. La Ley 20.903, que crea el Sistema de Desarrollo Profesional Docente es uno de los pilares de la Reforma Educacional en marcha, y ha sido construida en el discurso político como una de las mayores innovaciones para aumentar los salarios del profesorado, así como su estatus profesional. Pese a los múltiples análisis críticos que existen en torno a la misma (Carrasco y Ortiz, 2020; Cavieres-Fernandez y Apple, 2016; Ruffinelli, 2016), ésta ofrece la posibilidad de transitar entre tramos que, aunque dependen sobre todo de políticas de rendición de cuentas y altas presiones (Carrasco y Ortiz, 2020), al menos posibilitan aumentar y mejorar ciertas condiciones laborales. Sin embargo, el profesorado de EPJA

tuvo que retrasar su ingreso a la carrera docente que determina la ley, debido a la Pandemia derivada del Covid 19. Este grupo iba a ser el último grupo que tendría la oportunidad de evaluarse y así, acceder a la carrera y sus mejoras salariales, y sin embargo, tuvieron que esperar sin siquiera optar a alguna posibilidad remedial para ellos.

De este modo, podría pensarse que, en ausencia de una carrera docente para este grupo de profesores, y con los escasos sistemas de apoyo y formación continua específicos para este nivel, el profesorado debe desarrollar aprendizajes profesionales por sus propios medios. En este sentido, el aprendizaje informal como posibilidad de desarrollo profesional docente va cobrando fuerza al interior de los CEIA, y se posiciona como una opción viable para aproximarse a la pregunta de cómo aprende este profesorado. Para Gairín y otros (2020):

Podemos concluir que el aprendizaje informal se da en distintos niveles: individual, grupal y organizacional. La comprensión plena de este aprendizaje requiere observar la manera como el aprendizaje individual se genera y contribuye al aprendizaje colectivo y viceversa (Marsick, 1991). De lo que no hay duda es que los centros educativos pueden crear y reflejar condiciones que faciliten o impidan el aprendizaje informal.

El aprendizaje informal es una muy buena oportunidad tanto para el desarrollo profesional del profesorado (Wilson, 2017), como para el desarrollo organizacional de los centros educativos. De hecho, el desarrollo profesional del profesorado queda reforzado cuando éste gestiona su formación de forma personalizada, cuando tiene protagonismo en las actividades informales y cuando selecciona aquellas que mejor se adaptan a sus necesidades (González-Sanmamed et al., 2019). Asimismo, las organizaciones se pueden desarrollar estableciendo espacios para el aprendizaje informal, distendidos y donde las personas puedan reunirse libremente cuando precisen encontrar soluciones a problemas o prestarse ayuda mutua compartiendo los conocimientos y las experiencias (p. 18).

2.2.- Educación y profesorado en tiempos de pandemia

A causa de la pandemia originada por el Covid 19, entre otros muchos cambios, políticos, sociales y económicos, el año 2020 quedará marcado en la historia como uno de los grandes cambios en la Educación en el mundo. El confinamiento fue la medida universal para combatir los contagios, y los ministerios de educación y salud de la mayoría de los países restringieron la presencia en las aulas. En este contexto:

Hay mucho debate sobre si ésta, y otras medidas, son realmente efectivas para controlar la expansión del virus, pero la realidad es que la Educación ha debido prescindir del modelo presencial, y adaptarse al modelo a distancia, virtual, mediado por diversas tecnologías (Martín, 2020, p. 191).

Argandoña-Mendoza y otros (2020) realizaron un estudio descriptivo transversal con metodología mixta con el fin de fundamentar los procesos de la educación en tiempo de pandemia, y concluyeron que la pandemia ha revelado respuestas educativa intencionadas y efectivas. Este estudio, llevado a cabo en Ecuador, mostró que el 50,0 % del profesorado encuestado ha participado en cursos de formación continua, programados durante la pandemia como parte de la actualización para el nuevo periodo académico. El 42,0% considera que tiene una adecuada formación para manejar la virtualidad antes de darse la emergencia de la pandemia y el 8,0%, considera que su autoformación le ha permitido tener mayores conocimientos con respecto a esta nueva modalidad de enseñanza-aprendizaje. Para Ruz-Fuenzalida (2021):

Bajo estas condiciones, la enseñanza remota de emergencia se convirtió, con el paso de las semanas y desde el comienzo de la crisis mundial, en la única opción viable para responder a la exigencia de continuar con los procesos de enseñanza y aprendizaje en todo el mundo. Escuelas, colegios, universidades, institutos y centros de formación técnica cerraron

rápidamente sus campus y recintos de trabajo, para pasar directamente a una instrucción en línea, transformando la educación a distancia no en una opción, sino en una urgencia (p. 134-135).

Al respecto, Ribeira y otros (2021) sostienen que el profesorado no se encontraba cualificado para un trabajo remoto o virtual. Para los autores:

Esta falta de preparación se debe a muchas razones, por ejemplo, al hecho de que no todos los hogares están preparados para la utilización de los requisitos técnicos relacionados con el uso de las tecnologías de la información y la comunicación y que no siempre es posible mantener un ambiente cómodo para el teletrabajo. A veces se requiere una mayor carga de trabajo debido a las dificultades de adaptación del profesional o del alumno, debido al aislamiento y la distancia social. Además, al estar en casa, el docente también debe lidiar con varios otros factores, como la presencia de más personas en el mismo espacio, como niños y cónyuges que a su vez están sujetos a regímenes de teletrabajo y estudio a distancia debido al aislamiento y la distancia dispuestos por la pandemia (s/p).

Asimismo, los autores concluyen que el profesorado permaneció expuesto a diferentes riesgos psicosociales durante la pandemia de Covid 19, interpelando a las investigaciones y al mundo científico a concentrarse en investigaciones que permitan analizar y comprender respecto de los efectos de las diferentes fases de aislamiento y de distancia social en el profesorado, así como los diferentes niveles de formación y desempeño de estos docentes. Además de interpelar al mundo científico, estos autores sostienen que deben desarrollarse estrategias de apoyo psicológico a nivel individual e institucional para cuidar la salud mental de estos profesionales, ya que:

(...) su exposición a riesgos laborales ya era significativa antes de la pandemia, como lo destaca la literatura mencionada en las líneas

precedentes. El actual escenario de la educación a distancia puede operar como desencadenante y generar la afectación de la salud mental, razón por la cual, se requiere un seguimiento directo y crítico por parte de la literatura en el campo de la salud mental del trabajador (s/p).

Sin embargo, y pese a las dificultades anteriores, diferentes estudios muestran que las comunidades educativas fueron capaces de encontrar maneras de responder y reaccionar, pertinentes, acogedoras, que se basaron en estrategias de colaboración y articulación de los mecanismos para hacer frente a los grandes índices de exclusión que la pandemia trajo consigo (López y otros, 2022). Siguiendo a Bolívar (2021) “La gestión forzada durante la pandemia ha dado lugar a cambios acelerados y aprendizajes para una escuela pos-covid” (p. 3). En España, el autor destaca, entre estos aprendizajes: (i) el incremento y favorecimiento de la autonomía de las escuelas, (ii) el valor de la presencialidad como garantía de igualdad, revalorizando y reconociendo el valor y la especificidad del espacio escolar, (iii) es necesario avanzar en materia de equidad y acceso para estudiantes, si queremos que los avances tecnológicos de la semipresencialidad para la docencia, sean parte efectiva de aprendizajes para todos y todas, (iv) la colaboración con las familias se ha evidenciado como una necesidad de primer orden, (v) la valoración de las comunidades educativas, así como del profesorado, ha salido reforzada.

Es en la misma línea que López y otros (2022) encontraron en un estudio en Chile que las comunidades educativas fueron capaces de desplegar diferentes acciones para mantener el bienestar y la salud mental de la comunidad escolar, destacando las siguientes: (i) asegurar la conectividad digital para todo el estudiantado, (ii) promover y garantizar un trabajo coordinado con las familias y dentro de la escuela; (iii) fortalecer las redes de apoyo para estudiantes y docentes; (iv) generar procesos de adecuación y adaptación curricular, así como estrategias pedagógicas diversificadas; y a(v) ofrecer diferentes estrategias y espacios de apoyo emocional hacia el profesorado, las familias y el estudiantado.

De este modo, así como las comunidades educativas fueron desarrollando estrategias de adaptación y aprendizaje, pese a las adversidades que fueron consecuencia de la crisis socio sanitaria, el profesorado también fue desarrollando procesos de aprendizaje profesional, los que contribuyen a su desarrollo profesional.

2.3.- Justificación del problema

¿Cómo aprenden los profesores? A lo largo del avance de la literatura, esta pregunta ha ido determinando diferentes cuestiones sobre el desarrollo profesional docente. Sin embargo, los escenarios de crisis como el vivido por todos y todas en torno a las consecuencias de la pandemia por Covid 19, nos invitan a una pregunta aún más específica: ¿cómo aprenden los profesores en contexto de pandemia? Ahora bien, como se verá en el apartado de marco teórico, el profesorado aprende de múltiples formas, pero lo que aprende cambia mucho en función de la realidad concreta y específica a la que se enfrentan.

La EPJA en medio de la pandemia por coronavirus que ha ocasionado la contingencia sanitaria en millones de estudiantes que pertenecen a los niveles socioeconómicos más precarizados, también ha afectado al profesorado. La educación remota de emergencia, no sólo visibilizó las problemáticas existentes en el sistema escolar, sino que además agudizó la brecha social que afecta a nuestro país (Ibarra y otros, 2020). En este sentido, siendo la EPJA un contexto casi invisible para los apoyos ofrecidos por las políticas educativas, en este periodo, se ofrecieron apoyos y orientaciones ambiguas, inespecíficas e insuficientes.

Las orientaciones ministeriales en contexto de Covid para EPJA apuntaron a flexibilizar el aprendizaje y a brindar oportunidades de trabajo remoto, combinando instancias sincrónicas de exposición de contenidos y asincrónicas como videos descargables, demostraciones prácticas, trabajos en textos y guías descargables. Estas orientaciones esperaban promover un enfoque comunitario y contextualizado de los aprendizajes, para fortalecer el sentido de comunidad escolar con el foco puesto en el bienestar socioemocional de sus estudiantes, buscando fortalecer las asignaturas de formación instrumental. Sin embargo, estas orientaciones no tuvieron mayores especificaciones que permitieran ofrecer lineamientos para la EPJA en términos más operativos.

Asimismo, y con respecto al contexto de encierro, no hubo ninguna orientación adecuada dictada por encargados ministeriales (Ibarra y otros, 2020).

Lo anterior, respalda el supuesto de que el profesorado debió avanzar en sus procesos de aprendizaje y desarrollo profesional a través de maneras autónomas, auto gestionadas individual o colectivamente, formalizando el aprendizaje informal, o simplemente, compartiendo estrategias intuitivas.

A partir de lo anterior, surge la pregunta por los procesos de aprendizaje docente, en sus trayectorias, desde un enfoque narrativo que permita comprender de qué manera, los aprendizajes profesionales desarrollados en el contexto de la pandemia son un producto sociohistórico que se conecta con la integralidad de la profesión docente.

3.- Preguntas de investigación y objetivos

¿Cómo se dan los procesos de aprendizaje profesional en profesores de EPJA?

¿De qué manera y qué aprende el profesorado en este nivel, cuando se ve a sí mismo en un contexto de altas presiones y crisis complejas?

Objetivo general

Analizar los procesos de aprendizaje profesional de dos profesores de EPJA en el marco de sus experiencias docentes a partir de la pandemia por Covid 19.

Objetivos específicos

- Describir los hitos más relevantes en la trayectoria del profesorado respecto de su formación y aprendizaje profesional
- Describir las tensiones y nudos críticos que debieron enfrentar los profesores durante su ejercicio profesional en contexto de pandemia
- Relacionar los hitos con los nudos críticos enfrentados, dando cuenta de los aspectos centrales del aprendizaje profesional en contexto de pandemia

4.- Marco teórico

4.1. Aprendizaje a lo largo de la vida

El aprendizaje a lo largo de la vida (*Life Long Learning, LLL*) nace de la concepción de la educación permanente. Ésta surge en la década de 1970 como una alternativa a la educación escolar tradicional, la que estaba siendo cuestionada por diferentes autores de la época, que la acusaron de limitar la curiosidad, iniciativa, autonomía, creatividad y el pensamiento crítico. El movimiento de pedagogía crítica de la época, señalaba que, de este modo, la educación escolar tradicional estaba reforzando la sumisión y el adoctrinamiento del estudiantado. Con base en estos cuestionamientos surge el Informe Faure titulado "Aprender a ser", de la Comisión Internacional de Desarrollo Educativo de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). Éste hace referencia a la necesidad de promover y fortalecer la educación permanente con foco en aprendizajes globales, y más allá de las instituciones, los programas y los métodos. Por ello, la literatura define el enfoque de aprendizaje a lo largo de la vida como un paradigma más que un modelo, el que es caracterizado como un paradigma humanista que fundamenta al fenómeno educativo (Dávila-Heitmann, 2013).

Posteriormente, éste fue el punto de partida para impulsar programas de formación dirigidos a la EPJA. En los países desarrollados y centrados en la producción, con pocos problemas de escolaridad, el foco estuvo puesto en la formación para el trabajo o formación profesional. En aquellos con menor nivel de desarrollo, el enfoque se dirigió hacia la escolaridad continua. En ambos casos, la principal tensión colocó en el centro el foco en la justicia social v/s la economía, con políticas promovidas tanto por UNESCO, como por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE). Así, en Europa, hacia finales de 1990 surgieron propuestas políticas y educativas denominadas de "segunda oportunidad", mientras que, en Latinoamérica, la oferta oficial de escolarización se focalizó más bien en políticas y programas de alfabetización y otros dirigidos a la prolongación de la escolaridad en los cursos

primarios y secundarios (Prestes y Diniz, 2015). En todos los casos el supuesto seguía siendo que las personas aprenden desde que nacen, hasta que mueren (Dávila-Heitmann, 2013).

Sin embargo, este enfoque no trata exclusivamente sobre personas que han atravesado procesos de desescolarización o se encuentran en situaciones de marginalidad social. Para el enfoque del aprendizaje a lo largo de la vida, todas las personas tienen derecho a continuar aprendiendo, desarrollando así al máximo sus capacidades. Para Beltrán (2015):

(...) la educación a lo largo de la vida alienta la vida social, nos exige adentrarnos en lo universal y nos hace ser un poco más libres. Allá donde la educación todavía sigue siendo un bien escaso y limitado, hemos de procurar que se transforme en un bien común y permanente. La promesa de la educación a lo largo de la vida es un horizonte de sentido cercano y lejano a un tiempo; no obstante, su misma visión nos invita a la acción, a ponernos en camino (p. 12).

En este sentido, al pensar en la educación a lo largo de la vida, no bastaría con pensar en el estudiantado y en sus procesos de aprendizaje. No es suficiente con imaginar a quienes no han finalizado sus estudios superiores, sino que debemos pensar en quienes recorren trayectorias académicas, pero, además, en quienes aprenden desde su propio quehacer. En este sentido, el aprendizaje profesional del profesorado forma parte también del campo de conocimiento del aprendizaje a lo largo de la vida. Sin embargo, los aprendizajes profesionales del profesorado se dan en torno a una gran paradoja esencial: la necesidad de darles una mayor visibilidad social, con el consiguiente refuerzo de su prestigio, y el aumento de los controles estatales y científicos más rigurosos, conduciendo tanto a una desvalorización de sus competencias, como de su autonomía profesional (Nóvoa, 2021). A esto se le debe sumar otro tipo de desafíos.

En la actualidad, nuevas y ampliadas expectativas recaen sobre las escuelas y provocan nuevos desafíos a la formación de los docentes. Demandas complejas de la sociedad del conocimiento, de los contextos socioculturales de las instituciones educativas, de las necesidades de desarrollo específicas de cada país, requieren de los docentes una serie de nuevos conocimientos y capacidades para adecuarse a los diferentes cambios (Lombardi y Abrile, 2021, p. 59).

Por ello, indagar sobre sus procesos de aprendizaje profesional obtenidos a lo largo de sus trayectorias, siempre implicará referir a su desarrollo profesional. Autores como Estévez y otros (2021) han sostenido que este enfoque reconoce que el aprendizaje no se da en un período determinado ni únicamente en instituciones educativas regladas, por lo que tiene lugar a lo largo de la trayectoria profesional y vital del profesorado, sirviendo de base para el análisis de su desarrollo profesional. A continuación, el siguiente apartado se refiere sobre este tema.

4.2. Desarrollo profesional docente

El desarrollo profesional docente ha sido abordado en la literatura de múltiples formas. Autores como Imbernon y Canto (2013) rescatan los planteamientos de Huberman (1988) para sostener que existe una relación entre los recorridos o trayectorias del profesorado y sus procesos de aprendizaje, desarrollo e identidad profesional.

Estas trayectorias son de tipo vital y profesional al mismo tiempo, y se da en torno a cinco etapas:

- Etapa de inicio de la carrera (de uno a tres años), caracterizada por ser un periodo de tanteo en la práctica educativa;
- Etapa de estabilización (de cuatro a seis años), distinguida por el logro de la consolidación de un repertorio pedagógico;
- Etapa de diversificación/cuestionamiento (de siete a dieciocho años), caracterizada por el desarrollo de una acción hacia la diversificación y el cambio y por mantener una actitud crítica;
- Etapa de serenidad/conservadurismo (de diecinueve a treinta años), determinada por llegar a una meseta en el desarrollo profesional y por mantener una actitud de tranquilidad y equilibrio;
- Etapa de preparación a la jubilación (más de treinta años), caracterizada por un paulatino abandono a las responsabilidades profesionales

Además de las etapas del desarrollo profesional, diferentes factores intervienen, es decir, no sólo interviene el tiempo. Para Ávalos (2017) una manera de mejorar y potenciar el desarrollo profesional docente guarda relación con tres líneas principales de acción: elaboración de políticas y planes estratégicos de

mediano y largo plazo, articulación de la oferta con otras acciones referidas a docentes y la construcción de acciones sobre la base de experiencias exitosas en los países y en otros lugares.

En este mismo sentido, Lombardi y Abrile (2021) señalan que las nuevas y ampliadas expectativas que recaen sobre las escuelas, provocan nuevos desafíos a la formación de los docentes. Demandas complejas de la sociedad del conocimiento, de los contextos socioculturales de las instituciones educativas, de las necesidades de desarrollo específicas de cada país, requieren de los docentes una serie de nuevos conocimientos y capacidades para adecuarse a los diferentes cambios.

Las autoras mencionan que existen demandas de tipo cognitivo, conocimiento profundo, creatividad, flexibilidad, apertura a lo nuevo; de carácter social y afectivo, como la capacidad de trabajar con otros; de respuesta a la diversidad de todo tipo que se observa en las escuelas, y de respuesta y manejo de conflictos sociales que se expresan en ellas.

Frente a todas estas demandas, estas autoras sostienen que la tarea central del docente sigue siendo la enseñanza y el aprendizaje, aunque para ello disponen de herramientas que no siempre se adecuan a lo requerido.

Las autoras observan una tensión entre requerimientos y posibilidades, entre capital cultural y pedagógico y su posibilidad de responder a lo esperado de ellos. En este sentido, las oportunidades de formación docente tendrían que contribuir a reducir las tensiones y aumentar la efectividad en su trabajo.

En este sentido, pareciera ser que cuando se habla de desarrollo profesional, se está hablando de la calidad del trabajo docente. Al respecto, Oliveira (2021) sostiene que la calidad docente se ha señalado, en los documentos oficiales que informan sobre los programas de reforma en diferentes países del mundo, así como en los textos difundidos por los organismos internacionales, como la variable que más afecta al nivel de aprendizaje de los alumnos. Desde allí, la tendencia ha sido la de definir calidad educativa, y calidad del trabajo docente, como la capacidad que tienen los profesores de hacer que los alumnos aprendan. Para la autora:

De ser así, el derecho a la educación de los ciudadanos estaría vinculado a las posibilidades de desarrollo profesional docente. En ese sentido parece haber un cierto “consenso” que paulatinamente se ha ido produciendo en torno a esta cuestión: si los alumnos no consiguen aprender es porque los profesores no están lo suficientemente preparados para enseñarles. Tal “constatación” ha llevado a buscar nuevas y continuas estrategias de formación de los docentes como un medio de desarrollo profesional, tanto por las administraciones públicas, como por los profesores de forma individual (p. 99).

Oliveira (2021) señala que, a partir de esto, se habría levantado una excesiva importancia a los procesos de formación como factor determinante de la profesionalización docente. Para la autora, tales procesos han responsabilizado al propio profesorado en la búsqueda de cualificación para el trabajo. Si ellos son los principales responsables de la mejora en el aprendizaje de los alumnos, las políticas educativas pueden estar desconsiderando otros factores de gran importancia.

Por ejemplo, Beca y Boerr (2021) sostienen que uno de los aspectos cruciales del desarrollo profesional del profesorado se ubica en los primeros años de su ejercicio, mostrando cómo habría ciertos nudos críticos en diferentes etapas de la trayectoria. Para los autores:

Quando se comienza a desarrollar una actividad laboral, más aún cuando esta se realiza por primera vez, se vive un período particularmente difícil. En esta etapa se mezclan las expectativas, las ilusiones y las esperanzas con los desconciertos, el desánimo, el desaliento y la desilusión.

Los comienzos en la profesión docente son igualmente difíciles, porque a todo lo anterior se le agregan otros aspectos: las connotaciones que tiene trabajar con personas, siendo el objetivo del ejercicio profesional producir transformación en ellas; la carga emotiva que implica ejercer una profesión

que le otorga importancia relevante a la vocación; el significado que representa para el docente novel incorporarse al ejercicio de una profesión a la que se le asigna un rol social destacado, en particular en tiempos como los actuales en los que la educación vive momentos de cambio y redefiniciones (p. 109).

Finalmente, investigadores como Montecinos (2003) han mostrado el poder y el peso de lo colectivo en los procesos de aprendizaje continuo y desarrollo profesional. En los contextos educativos actuales, la autora muestra cómo las prácticas pedagógicas que se atreven a innovar y/o que resultan transformadoras, son capaces de incorporar principios que ayudan al profesorado a construir, a través de redes de docentes, nuevas comprensiones de sus prácticas y contexto.

Por todo lo anterior, es posible concluir que el desarrollo profesional docente debe recuperar el conocimiento construido en la práctica y construir un saber que parta de las condiciones institucionales de establecimientos educativos específicos, así como de las situaciones prácticas y/o problemáticas detectadas allí. Para Lombardi y Abrile, (2021), el desarrollo profesional se produce:

(...) cuando se logra que los saberes prácticos de los docentes se articulen con el saber experto acumulado, con las experiencias desarrolladas por otros colegas, y en ese contexto se nutren de la teoría y la investigación educativa. En síntesis, el objetivo primordial es producir nuevos modos de pensar las prácticas cotidianas sin perder de vista la perspectiva ética y política que estas tienen (p. 65).

Pero para poder pensar la práctica cotidiana del profesorado, y desde allí instalar formas de concebir y definir el desarrollo profesional docente, se vuelve necesario describir cómo aprende el profesorado. A continuación, el tercer apartado del marco teórico busca abordar esta temática.

4.3. El aprendizaje en el profesorado: una aproximación desde las ecologías de aprendizaje

El desarrollo profesional docente es un proceso de aprendizaje a lo largo de la vida, y por ello, debe desenvolverse en consonancia con los diferentes cambios sociales. Para ello, es necesario que el profesorado experimente modificaciones de las diferentes perspectivas teórico-prácticas desde las cuales se entienden y analizan los procesos de aprendizaje y desarrollo profesional. Así, surge el enfoque de aprendizaje desde las Ecologías de Aprendizaje (EdA), las que han sido definidas como el conjunto de contextos que se encuentran en espacios físicos o virtuales que brindan oportunidades de aprendizaje. Esta teoría viene del modelo social ecológico, y asume que los diferentes contextos que habitamos, son fuente de aprendizaje permanente toda vez que entran en interacción con nuestras experiencias (Estévez y otros, 2021).

Para Blanco (2021), las ecologías de aprendizaje están conformadas por:

(...) el conjunto de contextos, situaciones y ambientes en los que se producen aprendizajes y en los que las estrategias, los recursos, las actividades e interacciones forman una pieza angular con un impacto decisivo en la formación de los individuos y en su aprendizaje a lo largo de la vida (p. 351).

Para el autor, la perspectiva ecológica busca que las personas sean más conscientes sobre qué y cómo aprenden durante los procesos, y sobre cómo las relaciones con el entorno y los intereses individuales también son relevantes para su desarrollo académico, personal y profesional. Así, destacan en estas ecologías las diferentes estrategias de autoformación a las que el profesorado recurre a lo largo de su trayectoria.

Cada contexto específico con el cual interactuamos, estaría compuesto de una configuración única de actividades, recursos materiales, relaciones y las interacciones que surgen de ellas. El aprendizaje en todos los entornos presenta

diferentes sinergias y barreras entre ellos, pero todos estos procesos se dan en torno a dos dimensiones: una de índole personal y subjetiva, y otra que agrupa los elementos de carácter contextual e interpersonal (Estévez y otros, 2021). Para Blanco (2021) estas dos dimensiones constituyen el foco intrínseco y el experimental. La primera focaliza su atención en la persona y en sus motivaciones, percepciones y predisposiciones por aprender; mientras que la segunda, abarca las experiencias, recursos, relaciones y contextos en los que se desarrolla el proceso de aprendizaje.

Por su lado, Sangrá y otros (2021) estudiaron los aprendizajes de docentes en el marco de las ecologías de aprendizaje, concluyendo que el profesorado, si bien valora la interacción entre pares como un mecanismo de aprendizaje profesional, parecen valorar más los mecanismos de estudios formales. Si bien los autores señalan que las comunidades de aprendizaje y las redes son medios emergentes de formación, los resultados del estudio aportan evidencia hacia la idea de que parece que el profesorado tiende a considerar que las redes sociales no son el lugar más adecuado para llevar a cabo estas interacciones, ni para mantener los contactos. Sin embargo, el estudio sí muestra que la interacción entre pares de forma presencial se considera especialmente relevante, y que la gran mayoría del profesorado que participa del estudio concede una gran importancia a los proyectos internos de su establecimiento educativo.

En este sentido, es necesario considerar siempre los diferentes ecosistemas de aprendizaje del profesorado, a la luz de los múltiples contextos (presenciales, virtuales e híbridos), ambientes (formales, no formales e informales) y recursos para el aprendizaje (Santos-Caamaño, y otros, 2021).

5.- Metodología

A continuación, se presenta la metodología de esta tesis.

5.1. Paradigma de investigación

Esta investigación se desarrolló desde un enfoque naturalista. Para Prieto (2001), la realidad social requiere ser estudiada en forma natural, sin recurrir a técnicas de control o medición artificial. Por lo tanto, en esta tesis se buscó una aproximación a la realidad social sin preconcepciones o prejuicios. Se buscó observar naturalmente aquello que se presenta tratando de controlar el juicio previo al hecho. Como señala la autora, estas investigaciones se refieren a estudios en pequeña escala que sólo se representan a sí mismos. En este sentido, se trata de la exploración intensiva de pocos casos, específicamente, de dos, sin pretender ser un estudio que abarque grandes poblaciones.

5.2. Diseño de investigación

El diseño o método de este estudio combinó elementos de un estudio de caso con elementos de un estudio biográfico-narrativo. Esta tesis no es propiamente un estudio biográfico-narrativo, porque la extensión y profundidad de los relatos de vida conseguidos no permite establecerlo con propiedad. Los estudios biográficos-narrativos son toda una epistemología que recoge elementos de tipo personal como emocionales y experiencias subjetivas, a la vez que reconoce y contempla las estructuras sociales en que éstos se dan (Hernández, 2011). Éstos exigen un nivel de profundidad que permita recorrer la historia narrada desde el punto de vista de quien la protagoniza. De todos modos, se buscó recoger información respecto de la dimensión social, personal y biográfica (Bolívar y Segovia, 2006).

En esta tesis, la producción de información no pudo ser todo lo extensa que habría requerido el objetivo de investigación, y especialmente, la metodología biográfico-narrativa, pero sí existe una aproximación importante a este enfoque, a través del reconocimiento de la situacionalidad y particularidad de la experiencia narrada. Al mismo tiempo, posee otras características que son propias de los estudios de caso.

Si bien buscó reconstruir las historias de vida y sus trayectorias profesionales, a partir de las experiencias subjetivas y situadas de dos profesores de EPJA, esta tesis buscó desarrollar un proceso de indagación a través del examen detallado, comprensivo, sistemático y en profundidad del caso objeto de interés (Rodríguez y otros, 1996). Siguiendo a Rodríguez y otros (1996), esta tesis se interesó por dos casos individuales, y cada caso está conformado por una persona: un profesor. Se trata de un diseño de casos múltiples, ya que se utilizaron dos casos únicos a la vez para estudiar los aprendizajes de estos profesores. Como se mostrará en el respectivo apartado, el análisis se presenta caso a caso, buscando mostrar los hitos y significados profundos de la propia experiencia de los entrevistados (Bolívar, 2002).

5.3. Muestreo

Con el fin de recoger experiencias que pudiesen abrir al conocimiento sobre los procesos de aprendizaje profesional, se eligieron dos profesores que se desempeñaban en contextos educativos de EPJA diferentes, a través de un muestreo teórico. Es fundamental tener en cuenta que la selección de los casos que constituye el estudio se realizó sobre la base de la potencial información que la revelación de cada caso concreto aporta al estudio en su totalidad (Rodríguez y otros, 1996). De este modo, los dos profesores se pueden caracterizar así:

Profesor 1.

Profesor de historia y geografía en un centro educacional de adultos de una comuna costera de la zona central del país. Realiza clases de historia en primer y segundo nivel medio de EPJA en modalidad regular. Lleva 6 años de ejercicio docente, todos en la modalidad EPJA.

Profesor 2.

Profesor de historia y geografía de un CEIA de la zona urbana del centro del país, además de trabajar en un centro educativo en contexto de encierro. En éste, hace clases de historia y formación instrumental. Lleva 13 años en educación de adultos en contextos carcelarios y 15 de carrera docente.

5.4. Estrategia de producción de información

Con cada docente se realizaron dos entrevistas extensas. Si bien se esperaba poder realizar una tercera entrevista, el mismo contexto de pandemia en el cual se produjo la información, dificultó el proceso de recogida de estos testimonios. Las entrevistas fueron realizadas el año 2020 a finales del año académico. Las entrevistas tuvieron características de una entrevista en profundidad (Prieto, 2001) y de entrevista narrativa (Alheit, 2012), toda vez que se buscó reconstruir sus historias desde el momento de inicio que cada profesor quisiera establecer en el relato, hasta la actualidad. El énfasis estuvo puesto en los aprendizajes profesionales desarrollados en el contexto de pandemia, y el profesorado sabía con detalle no sólo los objetivos de investigación, sino las temáticas de las entrevistas; lo que facilitó acceder a esta información de manera abierta y transparente.

Dentro de los resguardos que se tomaron en las entrevistas, se consideraron algunas recomendaciones de Alheit, (2012), específicamente:

- Preparar la entrevista cuidadosamente
- Entrevistar sólo a personas que de verdad se interesan por su propia persona
- Establecer abiertamente el propósito de la entrevista
- Decir algo también de una misma
- Dedicar suficiente tiempo e interés firme

Para ello, la entrevista recorrió la historia que cada entrevistado quiso mostrar, bajo la consigna de conocer su formación inicial, continua, informal, en diferentes contextos, ambientes y con diferentes recursos; así como todo lo que pudieran informar para comprender cómo han aprendido y desarrollado estrategias profesionales en el contexto pandémico. Las entrevistas fueron realizadas a fines del año 2020, luego de transcurrido el año académico, en el primer año de la crisis sociosanitaria por Covid 19.

5.5. Estrategia de análisis de la información

Bolivar (2002) sostiene que existe una amplia diversidad de estrategias de análisis y presentación de resultados. Para esta tesis, se optó por una presentación de resultados caso a caso, de modo de presentar los hallazgos al interior de cada historia y experiencia narrada. Este análisis es contrastado en las discusiones y conclusiones, ya que no se pretende comparar ni extraer grandes categorías que sean transversales a ambos profesores.

Al interior de cada caso, el análisis se construyó sobre la base de hitos de relevancia, con el fin de evitar dividir la información en temáticas categoriales que interrumpen las historias que se quieren mostrar. Estos hitos son relevantes para comprender el desarrollo profesional de estos dos profesores, y fueron señalados por ellos mismos como relevantes para comprender sus aprendizajes profesionales. Los hitos son:

- Formación inicial
- Experiencia laboral
- Formación y Aprendizaje continuo
- Aprendizajes 2020
- Proyecciones y desafíos

5.6. Criterios de rigor científico

Los criterios de rigor científico tienen que ver con un esfuerzo por “controlar” la propia subjetividad. En la investigación naturalista, esto es imposible, e incluso indeseado. Sin embargo, sí se siguieron mecanismos que propendieron a asegurar que los resultados encontrados, efectivamente se corresponden con aquello que era especialmente relevante para el profesorado entrevistado.

En este sentido, la credibilidad fue la dimensión más relevante del procedimiento que permitió al menos, avanzar hacia un mayor rigor. Para ésta se realizó una auditoría de dependencia (Guba, 1981) asesorando cada decisión metodológica con la profesora guía de esta tesis. El procedimiento de confirmabilidad, es decir, de concordancia entre los datos/evidencia y las interpretaciones realizadas, también fue revisada por la profesora guía.

5.7. Resguardos éticos

En la investigación naturalista, la ética tiene que ver especialmente con la capacidad de poner atención a las necesidades y procesos del otro, en este caso, del profesorado entrevistado. Para ello, se le comunicó en varias ocasiones y de diferentes maneras (mensajería, correo, durante la entrevista y antes de ella) que podría retirarse en el momento que deseara sin mediar ningún tipo de explicación. Se aseguró la confidencialidad de la información, anonimizando todo aquello que permitiera identificar a los profesores, y la voluntariedad estuvo atravesando todo el proceso desde el comienzo hasta el final de la tesis.

6.- Hallazgos

A continuación, se presentan los hallazgos de la investigación. Para ello, se muestra cada caso por separado, organizando la información en su interior, a partir de hitos que permiten comprender el desarrollo profesional en el momento actual.

6.1.- Profesor 1

Formación inicial

Respecto de su formación académica, el docente ha desarrollado una larga carrera, ya que primero estudió Bachillerato en Humanidades, y luego, una Licenciatura en Historia en una Universidad privada de la zona centro del país. Luego de eso, estudió Pedagogía en Historia con mención en Enseñanza Media en otra universidad privada de la zona centro del país. Esta última, ha sido reconocida como una universidad con un proyecto crítico político, contestatario o divergente respecto de los procesos hegemónicos de dominación social.

Este largo camino recorrido para llegar a ser profesor de historia es visto por el docente como una oportunidad para abarcar “dos veredas” por una parte una formación academicista y por otra parte una formación crítica.

“Claro, la – nombra universidad en que estudió Pedagogía en Historia- es bastante crítica, entonces me quedé con ese bichito y fue cuático porque yo venía de una Universidad super tradicional como era la- nombra universidad privada donde estudió licenciatura- en donde es súper academicista, y llegué a esta otra, a esta otra vereda en dónde había que criticar todo. ¡Entonces, como que llegué a quedar medio plop! a la hora de no sé... algo tan simple como una respuesta, porque uno acostumbraba a responder tesis de los autores, pero nunca cuestionárselas.”

Ese “bichito” al que hace mención, se refiere a sus motivaciones personales para el trabajo en educación, dando cuenta de un primer esbozo de encuentro entre las dimensiones personal y contextual de las ecologías de aprendizaje. Entre estas motivaciones, ámbito más cercano a la dimensión personal, menciona la educación de adultos y la educación popular, debido a que, para él, permitiría libertades que la educación formal no permite, y ya que reconoce a la educación como una labor humana. El profesor considera que es un deber de todos y todas hacernos cargo de esa labor, y reconoce en el curriculum formal una prescripción que le dificulta alcanzar esa libertad.

“Educación de adultos y también algo que tengo hace rato dándole vueltas y que trato hacer, también educación popular, educación libre, pero netamente de las comunidades, no sé entregándoles estas herramientas que yo manejo relacionado al deporte al conocimiento del entorno, a eso más que nada”

“[...] Uno aprende entonces por eso yo creo que educar es muy humano y sería lindo que nos diésemos, que nos hagamos consciente de eso, la comunidad, la humanidad que se haga consciente de que educar es humano y que todo acto que hacemos nosotros, al fin y al cabo, tiene eso, ese trasfondo que educar, que no sé... mi hijo, está aprendiendo lo que yo hago, no sé si yo no sé algo, algo que yo sé que moralmente está mal, él lo va a adquirir si yo le ando pegando, por ejemplo, a los animales, él sabe que él lo va a adquirir como algo natural, entonces educar para mí tiene que ver con la conciencia. Y creo que la educación popular y la educación de adultos entrega esa libertad, no así la educación formal que tienes que guiarte por ese curriculum, esos resultados”

Experiencia laboral

La experiencia laboral del docente se ha desarrollado en el establecimiento educacional en el que trabaja actualmente, donde comenzó hace siete años con su práctica profesional. Al respecto nos cuenta que llegó a presentarse al lugar para realizar su práctica de profesor de historia y geografía ya que él es del mismo sector en donde se encuentra el establecimiento.

Menciona a dos colegas mujeres, la jefa de UTP y la profesora de historia que lo supervisaron, que lo acogieron y apoyaron mucho en su práctica, enseñándole algunas estrategias para la cotidianidad del trabajo docente, conocimientos que según él relata, sólo podrían ser adquiridos al ejercer, no así en las universidades donde se adquiere el conocimiento académico. Acá aparece un primer nivel de ecosistemas de aprendizaje profesional a través de un contexto presenciales, y un ambiente informal. El aprendizaje entre pares comienza a visibilizarse como espacio de desarrollo profesional, más que el ambiente formal de la academia o de la formación inicial docente.

Sin embargo, reconoce la importancia de la práctica profesional para su formación como docente de educación de adultos y refiere además que es un contexto educativo que lo hace sentir cómodo, por cuanto carece de ese exceso de formalidad que tienen otros contextos educativos. En este sentido, es la universidad la que ofrece la práctica profesional, aunque los aprendizajes más relevantes se reconozcan de la mano de la práctica misma en el establecimiento educativo más que de los apoyos o asesorías que se ofrecen desde la universidad. En este punto, pareciera ser un entramado de ecosistemas en el que se encuentra la universidad con el establecimiento educativo.

“Bueno, yo no estudié pedagogía directamente, fue una larga carrera académica por así decirlo, partiendo por un bachillerato en humanidades, luego la licencia en historia, y por último la pedagogía en historia, con mención en enseñanza media, [...], y por ser de [menciona la localidad en donde se encuentra su lugar de trabajo], cuando me tocó realizar las

prácticas académicas, fui a buscar prácticas y ahí fue como llegué bueno. Y tuve la suerte de que la estaba la jefa UTP, estaba la profesora de historia de ese año, las que más me acogieron y me ayudaron bastante en los tips de las clases en verdad, porque si bien está todo el conocimiento académico, falta lo práctico dentro de cuando uno estudia pedagogía, eso sentí yo, al menos entonces creo que ahí las dos me ayudaron bastante, por ejemplo, en algo tan simple como el llenado del libro, en hacer la asistencia. Entonces, el crecimiento que se ha dado como docente ha dado netamente en [menciona donde trabaja] hice mi práctica profesional ahí y tuve la suerte de quedarme trabajando ya esto ya es sería mi sexto y ya es septiembre, sería mi séptimo año ya trabajando aquí como docente, bajo la misma modalidad.”

Para el profesor, el ecosistema establecimiento de educación de adultos le permite una informalidad que considera necesaria para su labor, la que es reconocida y validada como un aspecto identitario en su quehacer.

“Me siento muy cómodo, de hecho, creo que sería bastante raro trabajar en un establecimiento más formal tantos años trabajando en el [...] Siento que me costaría mucho, pero no, no digo que no tengan la herramienta, sino que siento que sería muy incómodo para mí como tanto no sé, tanto cuadre tanto... no sé... Vístete así usa corbata, aféitate, córtate el pelo.”

A lo largo de las entrevistas, el profesor hace referencia varias veces a esa mayor libertad al respecto del contexto educativo en el que trabaja lo que evalúa como una oportunidad ya que le permitiría crear una propuesta propia. Esto lo hace sobre la base de que, según el docente, el currículum de educación de adultos estaría descontextualizado porque no se actualiza desde hace tiempo, mientras que el perfil del estudiante habría cambiado notoriamente en los últimos años transitando hacia estudiantes cada vez más jóvenes, desertores del sistema escolar y migrantes, sobre todo, haitianos. Para este docente, esa

desactualización es una oportunidad de aprendizaje, permitiéndole desplegar los recursos personales y profesionales que ha construido como parte de sus ecosistemas, en una propuesta que busca promover la autonomía, horizontalidad, consideración real del otro, entre otras condiciones.

“Los demás son jóvenes, muchos jóvenes. Que vienen a desertar de esta educación formal que muchas veces los encasilla en ciertos parámetros que para ellos son fuertes son violentos, cortarse el pelo, estar discriminados por su sexualidad, por su color de pelo, eso más que nada. Nosotros somos los anarquistas de la educación.”

“Sí, claro un igual, o sea lo que se caracteriza [...] es que somos todos iguales, todos y todas somos iguales, todos venimos segregados de cierta parte, venimos segregados de la educación formal y en esas segregaciones es que nos ... nos identificamos como pares. Si bien existe algo jerárquico producto de que está el profesor – estudiante, pero eso se contrapone a la hora de no sé, cuando estamos en el patio, o vienen a preguntar, somos todos pares. Independiente de tu género, independiente de tu nacionalidad, de tu forma de vestir, de tu forma de pensar incluso.

Si bien estos significados son en parte producto de su formación, también lo son, del desarrollo de su carrera en este contexto educativo, pues para este docente, un ecosistema fundamental para sus aprendizajes profesionales no es sólo el aprendizaje informal que se da en los procesos de interacción con las profesoras que señala, sino la propia visión del establecimiento educativo en que trabaja. El docente reconoce que el proyecto educativo del establecimiento va más orientado a la parte humana que a la académica, y eso coincide con sus propios valores, metas y expectativas. De este modo, el contexto escolar y su ideario pareciera ser un espacio de articulación de las dimensiones personal y contextual de las ecologías de aprendizaje de las que forma parte. Este proyecto

educativo forma parte de un proyecto vital para el profesor, del cual ha formado parte activa.

[...] porque dije que nuestro proyecto social se mantiene, porque nuestro proyecto educacional, nuestro objetivo es velar por lo social más que nada y pudimos llevarlo a cabo en base a entrevistas, de ir a visitar a los chiquillos por parte del equipo directivo, entonces eso mantiene nuestro proyecto vivo. La parte humana más que académica, es de seguir con ese apoyo constante.

Formación y aprendizaje continuo

Durante estos siete años de trabajo en educación de adultos el docente ha ido aprendiendo las particularidades en la práctica pedagógica y administrativa en el establecimiento señalado, por lo tanto, además del apoyo que le fueron brindando las colegas que supervisaron su práctica, otros colegas de manera informal han aportado también sus conocimientos del contexto, y además se ha podido formar de manera autónoma, ya sea investigando en la web, como sacando aprendizajes de su propio ejercicio profesional.

“Si, Harto tutorial de YouTube y compartir experiencias, se dan ambos, como tenemos que mantener este distanciamiento social, entonces cada uno se instala en una sala. Pero existen espacios donde podemos compartir que son el grupo de wathssap con colegas, classromm, y también en el pasillo, donde no se po, se preguntan cómo te fue, ¿te resultó esto? - Mira sabis que me resulta mejor de esta forma. Donde más que nada eso [...] todo de manera informal”

Aprendizajes 2020

Ese año en particular el profesor relata que el contexto económico y social de los estudiantes fue crítico, pero también, el del propio profesorado. En este sentido, el profesor valora el trabajo de contención que realizaron los docentes con sus alumnos, llamándolos constantemente para saber cómo estaban ellos y sus familias, como estaban económicamente, y cuáles eran sus condiciones de conectividad para llevar a cabo las clases de manera remota. Posteriormente esta información comparte con los equipos y se realizan acciones concretas de ayuda a los estudiantes de acuerdo a sus necesidades, se entregaron remedios, pañales, mercadería, etc. gestionado por el colegio y las redes de apoyo territoriales.

“Por ejemplo, ha sido sumamente valioso el apoyo que hemos recibido del equipo directivo, tanto de inspectoría, de UTP. En ir a ver a los chiquillos y las chiquillas a sus casas, llevarles las guías, el preguntarles porque no están participando. Entonces más que nada, nuestro propio grupo ha hecho de que se implemente un buen modelo educacional. O sea, más que nada, nuestro proyecto educacional se ha mantenido producto del mismo equipo humano. Hemos sacado “este barco adelante”, podríamos decir.”

En este sentido, nos cuenta que es fundamental la labor del profesor jefe en esta cadena y que uno de los aprendizajes más potentes es darse cuenta de las desigualdades sociales.

“Claro, lo primero fue lo social, como están los chiquillos, ¿les falta algo? ¿tienen comida? ¿tienen hogar? Eso fue lo primero. Luego se fue viendo que lo, que es lo que mejor nos resulta, ¿tienen conectividad los chiquillos? ¿poseen internet? ¿poseen datos móviles? ¿tienen computadores? ¿tienen celulares? Entonces estuvimos haciendo preguntas en base a

encuestas, en base a la labor de cada profesor jefe para ver cómo estaba cada curso. Y luego de eso se decidió trabajar con guías”

Estas acciones fueron planificadas y promovidas por el equipo de profesionales y directivos del centro educativo en reuniones formales de trabajo que tuvieron cada semana, durante todo el año académico, en las que compartían ideas y experiencias, las analizaban y tomaban las decisiones que les parecían más adecuadas.

“Yo creo que tiene que ver con la preocupación que tuvimos y la responsabilidad que quisimos tomar desde el principio, todo el equipo, tanto directivos como profesores de querer sacar esto pa delante de la mejor manera posible, y tratar de buscarlas mejores aristas para que las chiquillas y chiquillos no renunciaran.”

Cabe mencionar que el establecimiento se mantuvo abierto todo el año con las medidas de higiene y seguridad adecuadas para sus docentes, quienes fueron a trabajar por turnos, para realizar desde ahí tanto la preparación como la enseñanza *online*. Esto permitió que el contexto presencial y virtual se combinaran como ecosistemas que formaban parte de un todo, mostrando que la presencialidad es efectivamente fundamental en los procesos de aprendizaje docente. Las reuniones fueron presenciales con distanciamiento sanitario, ya que el aforo lo permitía en un equipo pequeño y los docentes así también lo quisieron.

*“En este sentido, partimos primero con guías, abriendo el colegio en pequeños grupos para que los chiquillos y las chiquillas se acercaran acá a preguntar, a resolver dudas, trabajar en las guías. Posteriormente de adquirió el aula virtual donde ya el material antes impreso guías, Power Point, es subida a esta aula virtual y finalizamos con lo que era ya las clases *online*, las cuáles desgraciadamente no tenían tanto boom como era lo que se podía trabajar acá en clases, por ejemplo, en la asistencia*

recurríamos de una persona a cinco personas máximo por clase, entonces la modalidad online al parecer en este modelo no funciona, porque nuestro currículum está detenido y ya son bastante obsoletos, y lo otro es que como somos lo que bota la ola en la educación formal, no nos toman en cuenta a la hora por ejemplo de querer pedir implementación con internet, implementación con computadores, tablets, entonces eso a la hora de poder ver la realidad más que nada nuestro desarrollo ha sido más que nada ha sido de improvisación, y seguir haciendo lo que nos ha resultado desde un principio, lo que es trabajar con guías y mantener el colegio siempre abierto para que los chiquillos y chiquillas sientan que el colegio siempre está para ellos”.

Por otra parte, y desde la informalidad, los docentes también compartieron el conocimiento entre pares por ejemplo en los pasillos, por WhatsApp, o por zoom, aun sea que estén en el mismo establecimiento, pero en salas separadas. Este contexto híbrido da cuenta de la combinación de contextos en el ecosistema de aprendizaje docente. Estos conocimientos están más bien referidos a las estrategias utilizadas por ellos para realizar la enseñanza remota, de manera efectiva, dando cuenta del nivel de los recursos en el ecosistema. Así, el aprendizaje informal, colectivo y situado, aparece como forma creativa de proceso de desarrollo profesional e innovación docente.

“Se dan ambos, como tenemos que mantener este distanciamiento social, entonces cada uno se instala en una sala. Pero existen espacios donde podemos compartir que son el grupo de WhatsApp con colegas, Classroom, y también en el pasillo, donde no se po’, se preguntan cómo te fue, ¿te resultó esto? - “Mira sabes que me resulta mejor de esta forma,” ... más que nada eso.”

Otro aspecto fundamental para la realización de este año académico 2020, debido a la necesidad de realizar procesos de educación remota de emergencia,

fue el uso de tecnologías para preparar y realizar la enseñanza de manera virtual. Ante esta necesidad, el establecimiento educativo puso a disposición de la comunidad educativa un aula virtual, para lo cual se realizó una capacitación que enseñó a los docentes cómo utilizar una plataforma tipo Moodle en la cual mantuvieron contacto, almacenaron y entregaron material pedagógico como guías de aprendizaje, clases grabadas, registro de asistencia, entre otros.

Esta plataforma también se utilizó para apoyar a los estudiantes en la preparación de la Prueba de Transición Universitaria (PTU), con un preuniversitario gratuito *online*, y los docentes del establecimiento realizaron las clases en ella. Este preuniversitario fue también coordinado por el entrevistado, siendo éste, el primer año que realiza labores administrativas y de gestión educativa.

“Se generó un grupo aparte y fue claro tuvimos capacitaciones en base a lo que se iba a implementar de manera online, que fue en este caso el aula virtual, más que nada en eso fue capacitación, y lo otro fue, vuelvo a repetir, la voluntad humana de querer sacar todo adelante... La persona que genero el aula virtual fue la que nos capacitó, en este caso el informático”

Si bien se trata de un aprendizaje intencionado y formal, convive con la dimensión personal de la motivación intrínseca hacia el rol y la relevancia que se le asigna a este proceso.

Sin embargo, relata que ese año hubo una gran sobrecarga laboral, hubo algunas “bajas” ya que dos colegas que menciona (inglés y lenguaje) presentaron licencia médica por estrés. Cuenta que hubo días que se paraba a las 9 o 10 de la noche del escritorio, habiendo estado todo el día trabajando. Los altos niveles de intensificación del trabajo en un contexto de emergencia sanitaria estuvieron complejizando sus aprendizajes profesionales, afectando en parte, su cotidianidad.

“Porque se dio mucho al principio como es todo improvisación, no se po que de repente tú te conectabas a las 9 de la mañana y estabas hasta las 6 de la tarde respondiendo mensajes más lo que tenías que hacer, entonces se generó una carga para uno como docente bastante fuerte. Entonces luego, lo que se generó es respetar los horarios de cada uno. Yo trabajaba hasta las 4, hasta las 4 se respondían mensajes, y hasta el otro día. Eso fue muy importante, respetar el horario de cada docente”

En relación con esto se realizaron algunas jornadas de yoga y arteterapia promovidas por la sostenedora, con el fin de resguardar y cuidar la salud mental del profesorado. Al respecto, el profesor comenta que fue muy bueno para su descanso físico.

“Sí, tuvimos dos actividades de trabajos de equipo, uno relacionado más como a arte y la otra con yoga, respiración, elongación, ... Ayudaron harto, a liberar un poquito el estrés, como pa salirse un poco del, porque fueron muchas horas en el computador... mi espalda lo agradeció bastante.”

Pese a que el profesor narra que estuvo hasta altas horas de la noche trabajando, comenta que la dirección del establecimiento educativo trató de proteger y respetar el horario de trabajo, para que los docentes solo se mantuvieran conectados en horario laboral con sus tareas.

“Lo que sí se trató de respetar, fue que el trabajo estuviese limitado a los tiempos, o sea no pasarse de los horarios, independiente de que tú estuvieses en la casa, se respetase tu horario”.

Para el entrevistado, lo más destacado en términos de aprendizaje que le deja la pandemia es la autoformación, la búsqueda en internet, la investigación personal, el uso de material didáctico que ha sido liberado por otros docentes, y compartir el propio trabajo con otros.

En ese sentido el docente dice que lo que más le ayudó este año, fue YouTube, a través de diferentes tutoriales, presentaciones y videos de diferente tipo. Comenta que lo que más lo motiva para el año 2021 es convertirse en un “profesor Youtuber”, para aprovechar mayormente lo que la tecnología puede ofrecer. De este modo, el contexto virtual aparece como un ecosistema valorado a partir de los recursos que éste dispone para el aprendizaje del estudiantado y del propio docente.

Cuenta que, como profesores, fueron probando distintas estrategias asociadas al uso de tecnologías, para apoyar a sus estudiantes. Estas estrategias las fueron aprendiendo paulatinamente, aprendiendo a seleccionar y conservar aquellas que les fueron dando mayores resultados. De esta manera, comienza a esbozarse atisbos de una comunidad de aprendizaje que se fortalece a partir del trabajo colaborativo y que pone en el centro el aprendizaje y motivación de su estudiantado.

“Claro, o sea, si hablamos de posibilidades teníamos; guías escritas que podían venir a buscar al colegio, retirar mediante correo electrónico, por Facebook, enviadas por WhatsApp, ya si eso no resultaba, el trabajador social, junto a inspectora, iban a las casas a dejar guías, después de eso teníamos el aula virtual que sería la plataforma online y las clases online.”

En síntesis, hubo una variedad de aprendizajes que destacar el 2020 en pleno auge de la crisis sociosanitaria. El primero se refiere a la autoformación y al uso de tecnologías, el segundo tiene que ver con el trabajo colaborativo entre pares, y con los directivos del establecimiento, que también se involucraron en el apoyo constante a los docentes y a los estudiantes. También hubo aprendizajes relacionados con el autocuidado, ya que la sobrecarga laboral fue intensa y se hizo necesario realizar algunas acciones al respecto; y por último, el conocimiento de la realidad y las desigualdades sociales que no sólo se refiere a las distintas realidades económicas de los estudiantes, sino que también, a la falta de conectividad que existe en el sector del litoral central, a diferencia de

otros sectores mucho más centralizados en donde hay *wifi* gratuito en algunos sitios públicos.

Proyecciones y desafíos 2021

Además de querer convertirse en YouTuber, el docente señala que uno de los desafíos para el 2021 es organizar mejor el trabajo de planificación docente, desde un inicio. Luego de hacer un análisis FODA, el equipo docente de este establecimiento educativo ha decidido proponer un sistema de clases híbrido que cuente con actividades presenciales y virtuales, y además con el uso del aula virtual existe la posibilidad de la realización de actividades de manera sincrónica y asincrónica con los estudiantes. En esta valoración se aprecia el reconocimiento de diferentes contextos para el aprendizaje de docentes y estudiantes, aunque la valoración por lo presencial sigue siendo protagonista.

“O sea, mientras se puede decir mientras se pueda hacer presencial, nos vamos abordar a lo presencial. Pero la idea es que sean simultáneo, o sea, lo que se planteó dentro del FODA. Es que dentro de las oportunidades que tengamos la posibilidad de grabar la misma clase que se está haciendo presencialmente.”

Con respecto a lo pedagógico, el profesor señala que, si bien es cierto que hubo una pérdida en cuanto al aprendizaje de habilidades superiores en los estudiantes, tales como analizar, evaluar, opinar al respecto de procesos históricos, el 2021 y este sistema híbrido que se plantea debe ser tomado como un desafío y una oportunidad para trabajar en función de que se logren en el año 2021, ya que se contará con mayores herramientas tecnológicas para mediar la enseñanza.

“Sí, creo que ahora en este año las evaluaciones tuvieron que ser muy concretas. En cuanto a los objetivos que se plantearon en cada

evaluación. Como que costó mucho llevarlo a la crítica a las reflexiones dentro del objetivo de evaluación, como que, como no había un seguimiento constante, claro, es interrumpida por estos objetivos, que tienen que ser más concretos: identificar, identificar no sé las causas; se basó más en eso en lo concreto. [...] En este sentido, fue una pérdida. Creo yo, fue como un retroceso dentro de lo que se venía haciendo con otros cursos años anteriores.”

“[refiriéndose al 2020] Podría ser un año de aprendizaje y de flote. O sea. En ningún momento fue como...el rival fue el virus...Por lo tanto, no fue una victoria y tampoco una pérdida, pero sí tuvimos que adaptarnos este cambio tan abrupto, y así tuvimos que dar cara, por eso digo que fue a flote y de mucho aprendizaje, estuvimos ahí presentes. Si bien, más reprimidos podríamos decir, pero estuvimos ahí siempre presente y reeducándonos para poder dar cara en este otro año que... bueno en este año ya el 2021.”

6.2.- Profesor 2

Formación inicial

Respecto de su formación inicial, el docente afirma haber recibido conocimientos generales de los temas propios de la carrera y, a su vez, sobre cuestiones relacionadas con psicología y currículum. Todo esto siempre estuvo vinculado a la educación tradicional de niños y adolescentes. En esta etapa, el profesor señala que nunca se nombró la educación de adultos.

Sin embargo, si bien considera que hace falta incorporar estos conocimientos en la formación inicial docente, relata que no es algo que le haya afectado en su quehacer docente pues da por hecho que como profesor se va aprendiendo en el camino de la práctica cotidiana, así como a partir de los aprendizajes que se obtienen desde la interacción con docentes que llevan más tiempo ejerciendo. El profesor comenta que de ahí fue adquiriendo su experiencia, y hoy es el más antiguo de sus colegas.

La dimensión personal de la ecología de aprendizaje se va intrincando con la contextual. El docente señala que va aprendiendo a partir de lo que le va resultando, y a partir de sus propias experiencias.

“Creo que si hubo una formación inicial que sirvió en un principio, pero obviamente que uno llega a una realidad que es específica que es particular y he ahí uno va aprendiendo sobre la marcha. ¿Como? Primero en base a tomar lo que a uno le va pasando ahí, y en base a lo que uno le va pasando, va innovando va diciendo esto sí esto no, esto sirve esto no sirve, puedo innovar en esto, puedo no innovar en esto. También la conversación con los colegas es clave hay colegas que llevan más tiempo cuando uno llega, ahora yo soy el que lleva más tiempo.”

Por otro lado, considera que la formación inicial es relevante, pero la realidad se irá moldeando de acuerdo con las características propias de cada

docente y del contexto en donde se desempeña, en su caso el de educación carcelaria y de adultos. Teniendo en cuenta, además, que cada persona irá variando a lo largo de su vida y con esta también sus decisiones pedagógicas, va innovando, cambiando.

“Claro se va configurando en función también de lo que uno va aprendiendo en términos netamente de contenidos, donde alguno va internalizando saberes pedagógicos y también donde uno va cambiando personalmente, porque uno es el mismo cuando uno llega antes de los 30 años que ahora que tengo más de 40. Obviamente ya no soy la misma persona, entonces en ese no ser la misma persona también va innovándose en la labor profesional”

Experiencia laboral

El profesor relata que, al momento de entrar a trabajar en educación carcelaria, su primera dificultad, no fue dentro del aula o la cárcel. Lo primero que tuvo que superar fue la oposición de su familia y cercanos frente a su decisión de trabajar en un centro penitenciario. Los prejuicios y temores de sus padres fueron una dura experiencia, entendiendo que no es algo particular de su familia, sino, más bien, de la sociedad en su conjunto. De este modo, el ecosistema familiar constituyó un ámbito central en la ecología de aprendizajes, ya que le mostró de qué manera se tensionan los ecosistemas en el desarrollo profesional docente.

“Creo que uno de los principales problemas que yo tuve fue la oposición de mis padres, mis padres se opusieron, se oponían rotundamente que yo trabajara en el medio penitenciario, hasta el día de hoy, te digo o sea no... lo que pasa que ya llevo tanto tiempo que es poco lo que pueden hacer. En ese entonces yo vivía con ellos, hoy en día ya no. Y claro la oposición de la familia fue fuerte, fue fuerte. Y en muchos casos, puede ser más débil, más fuerte, pero en general a la familia no le gusta esto, y no les gusta por

muchos motivos, piensa que le puede pasar a uno algo, piensa que se puede contaminar del ambiente carcelario, entonces claro también uno se hace visible para ese mundo y eso es una problemática”.

Con el fin de resolver la tensión que se generó en este primer encuentro de ecosistemas, el profesor destaca su relación con el estudiantado como un ecosistema alternativo que ofreció significados para sostener su práctica cotidiana y su identidad profesional. Para el docente, la relación que se establece con los estudiantes muchas veces perdura hasta su libertad. Incluso, a modo de ironía, señala que a veces, ser profesor en la cárcel, puede tener consecuencias positivas en ciertos escenarios.

“Ahora, también puede ser un beneficio, de seguridad, más de algún colega que se ha salvado de algún asalto producto de esto”.

Respecto de su inicio profesional, el profesor comenzó su experiencia laboral en la educación regular, pero rápidamente, al cabo de dos años, comenzó a trabajar en entorno penitenciario y de EPJA. En primer lugar, trabajó en un centro de adultos de un complejo penitenciario de baja complejidad de la zona centro del país. Al año siguiente entró a otro complejo penitenciario, donde hizo clases tanto a varones como a mujeres. Cuando entró a trabajar al complejo penitenciario actual, que es solo de varones, se mantuvo en los tres lugares para luego, dejar aquél en el que comenzó el año 2007.

“Claro, efectivamente la mayor parte de mi carrera profesional yo la he ejercido en educación en contexto de encierro. Yo trabajo como profesor desde el año 2005 y entré al contexto de encierro en el año 2007, y desde ese entonces me he mantenido. Partí ese año 2007 en la cárcel de [menciona el lugar], después el 2008 en el complejo penitenciario de [la ciudad donde se ubica el complejo], combinando con (nombra otra ciudad) y combinando también con el medio libre”

Las diferencias entre el ecosistema carcelario y el ecosistema regular en el medio libre resultan evidentes para el profesor, para quien, el primero parecía bastante lejano y extraño. Esta novedad hizo que fuese un entorno atractivo para desarrollar su trabajo, motivándolo a continuar allí.

“Obviamente que cuando uno llega, es un mundo novedoso, para uno que ha sido ajeno, yo nunca asistí, antes de hacer clases yo nunca estuve en una cárcel ni como interno ni como visita, no conocía las cárceles. O sea, conocía lo que había visto en televisión en las noticias, nunca había estado dentro de una, entonces evidentemente que hay un medio ahí que es novedoso. Entonces, claro, era más interesante por así decirlo”

La distancia entre el ecosistema de origen del docente y aquél al que estaba ingresando en sus inicios, generó sensaciones de asombro, y de incertidumbre. Nada de lo que había vivido previamente lo había preparado para ese momento, y lo que más parece haberle impactado es que parecía ser el único que se daba cuenta de la extrañeza de esa realidad. El profesor relata que se le indicó que debía dirigirse a la sala de clases para realizar su clase, como si nada de lo que ocurría fuese particular. Al profesor se le revisó el bolso en su entrada, ya que quienes entran a trabajar en los contextos penitenciarios, sólo son revisados en sus pertenencias, pero no deben atravesar los sistemas de control de quienes visitan a familiares. Una primera persona que reconoce como clave en su inducción, fue la psicóloga, quien lo llevó hasta la sala de clases en su primer día de trabajo.

“Llegué a la cárcel y bueno, llegaron, ingresé, y todo, de repente ingresé, me revisaron el bolso, ya listo y quedé ahí parado, sin saber dónde moverme, sin saber qué hacer sin saber nada, me quedé ahí parado un rato, entonces yo dije a un Gendarme, -bueno ¿qué hago? -No se po, -vaya a hacer clases- me dijo. Sabe es que no sé dónde está la sala, donde tengo

que ir, no sé nada. Haaa chuta anda terrible perdido, algo así me dijo, ha no cacha ni una, no cacha ni una. Ya espérese entonces ahí, ahí me llevan a, me dicen ya le vamos a decir a la psicóloga, hablo con la psicóloga y la psicóloga me lleva a la sala.”

A partir de lo anterior, el profesor se propuso convertirse en un representante del ecosistema “contexto carcelario” para quienes ingresaran a éste por primera vez. De este modo, se propuso liderar los procesos de inducción de los futuros colegas que llegarían a trabajar al establecimiento educativo. Para este profesor, haber vivido una experiencia de desconcierto le permitió aprender a valorar la inducción en el trabajo docente, y le permitió aprender qué aspectos son necesarios de ser inducidos en el proceso.

“(…) cuando llega alguien nuevo yo lo trato de orientar, le explico lo mismo que te estoy explicando a ti de lo de conducta, le explico como son los chiquillos, ya...(inaudible)... si creo que sí, creo que es necesario, porque uno...yo entiendo que uno se siente asustado, se siente perdido, la cárcel es para, o sea no digo que, para todos, quizá algunos que han estado de visita, o han tenido algún paso por la cárcel, pero la mayor parte de los profesionales son gente que, para la cual la cárcel es un mundo muy ajeno... yo bueno, por lo menos yo estoy dentro del caso y creo que yo me atrevo a decir que la mayoría de la gente está dentro del caso, no conocen la cárcel.”

Formación y Aprendizaje continuo

Al momento de la realización de estas entrevistas, el profesor se encontraba cursando cuarto año de la carrera de Psicología, y reconoce que estos estudios le han servido bastante en el contexto laboral.

“Entonces claro obviamente que, para mi formación, pero este es un objetivo netamente personal, si me sirve, ahora que uno lo aplica como profesor sí, y claro así que sí”

Otro elemento que considera clave en sus procesos de aprendizaje profesional, aunque éstos no necesariamente se vinculan con el periodo de la crisis sociosanitaria, es la llegada de migrantes haitianos y haitianas. Para el docente, la experiencia intercultural con la incorporación de visiones altamente novedosas, son una oportunidad de aprendizaje para todos y todas. En este sentido, pareciera ser que el profesor valora los desafíos y la novedad, como oportunidad para la innovación de la propia práctica. De todos modos, el profesor comenta cómo la barrera idiomática se presenta como una dificultad importante.

“El primer año fue el más difícil, el primer año que yo tome, porque eran haitianos de migración muy reciente, por lo tanto, eso significaba que el idioma el manejo de idioma de ellos era mucho peor, algunos de plano no manejaban español, más que algunas palabras sueltas. Entonces había muchas veces que uno tenía que traducirle al otro. Yo ahí enseñaba la asignatura de inserción laboral, todo lo que es legislación del trabajo y todo. Entonces pasaba ahí que había interés por la asignatura, porque obviamente ellos necesitaban saber las leyes del trabajo, necesitaban saber la norma, pero en la ley es importante el lenguaje porque también ese, porque una palabra te va a cambiar todo el sentido. Entonces si ya cuesta enseñarla a alguien que hablan el mismo idioma de uno, imagínate tu cuando hablamos de personas que no hablan el mismo idioma de uno, entonces por ejemplo me acuerdo que había, si... el sueldo imponible, entonces yo les hablaba del sueldo imponible, y no podía hacer que ellos entendieran el concepto del sueldo imponible, y después y de repente después de cinco minutos me di cuenta de porque no lo entendían, ellos entendían sueldo disponible, entonces imponible y disponible son dos palabras que al oído se parecen mucho y que significan exactamente lo

contrario porque el sueldo imponible no está disponible en términos materiales”

En el actual contexto carcelario en que se desempeña, el ecosistema y la distancia que éste presenta respecto del de origen, sigue siendo hasta el día de hoy un verdadero desafío para el profesor. En este sentido, el aspecto más crítico en su aprendizaje profesional se da en torno al lenguaje. El profesor relata que ha ido aprendiendo la jerga propia de los internos que son sus estudiantes, y lo relata como una oportunidad de aprendizaje para él como profesor, quien lo reconoce como *“muy rico en metáfora”*. En este sentido, el profesor va nombrando algunos ejemplos de esas metáforas:

“Orillar, es evitar problemas, te vas por la orilla, evitas problemas, empiezas a ver la lógica. Hacer la 45”.

Profundizando en sus ideas, el profesor comenta que también existe un aprendizaje en el plano valórico, logrando una distinción entre la *“moral por lo cercano y la moral por el ambiente”* relacionada con las relaciones que se establecen con el entorno cercano, versus el ajeno o *“de afuera”*. En este sentido, el profesor reconoce que, para los estudiantes, existen códigos de conducta que no ha sido fácil aprender, y que finalmente, tienen que ver con determinar quiénes son realmente cercanos para sus estudiantes. El profesor relata que ha llegado a concluir que, para los internos, las personas que se encuentran vinculadas a ellos constituyen el entorno cercano, y son respetadas, cuidadas y protegidas por ellos, mientras que existiría una especie de despreocupación por quienes no tienen una relación afectiva o vincular. A estas personas se les conocería como los de afuera.

Para el profesor ha sido difícil comprender esta distinción, ya que en la dimensión personal, su experiencia de interacciones ha sido diferente.

“Yo no me comporto de forma tan radicalmente diferente respecto a mi entorno cercano, como lo que me puedo comportar con una persona de afuera. Pero ahí sí, pues de repente hay mucho compromiso con los cercanos, pero obviamente no hay compromiso con las personas de afuera, que son... van a ser las víctimas de los delitos...”

En este plano, el docente repara en que, si bien hay un aprendizaje que les permite “moverse” en este contexto, no se puede olvidar de su rol como profesional de la educación. Destaca la “delgada línea” que hay entre *“la labor formativa y la labor de respeto a la cultura local”*.

En su experiencia, especialmente en una de las asignaturas que imparte (inserción laboral) señala que ha sido muy complejo hablar del trabajo, cuando es una verdad innegable, para él y para sus estudiantes, que las actuales condiciones no son las más favorables para la inserción laboral a la hora de cumplir las penas y dejar de estar privados de libertad. Esto genera tensiones para el docente, las que aún no ha logrado resolver. En términos simples, él debe enseñar una actividad curricular que tiene que ver con insertarse laboralmente a un grupo de estudiantes que verá mermado su poder adquisitivo si realiza acciones laborales tradicionales. Esta paradoja complejiza su capacidad de acción e innovación.

“Mira, lo que pasa, que de hecho los obtienen, yo te digo, la actividad delictiva genera altos ingresos, incluso las menores, te digo que las personas que roban en los supermercados ganan hartito. Toda persona que genere, o sea que genere una actividad delictiva... va a generar ingresos, yo te digo el que hace robo hormiga en el supermercado, tienes que pensar que es un robo hormiga tras de otro, entonces claro tú te pones a sumar el robo hormiga y el ingreso es alto, siempre va a ser más alto que el de uno. Entonces obviamente que uno está, ... este discurso no lo puede vender como que por esto vas a ganar harta plata, porque eso no es así.”

Frente a esto aprendió que lo importante es orientar su discurso a temáticas que tienen gran valor para los internos, buscando instalar la valoración por una vida tranquila junto a la familia, idea imposible si pasan constantemente en prisión. Hablarles desde lo persuasivo afectivo, de lo mucho que sus hijos e hijas los necesitan, el amor de sus madres; lo satisfactorio de la superación personal, han sido las estrategias que el profesor ha construido para resolver en parte, la tensión señalada.

“Entonces hay una satisfacción detrás de un logro, hay una satisfacción de estar, de tener un hogar, de estar con la familia, y les digo que también este mensaje viene dado por gente de afuera porque también como te digo ya uno llevando tanto tiempo, ves a mucha gente ya terminar condena, y encontrarse con gente, y algunos muy bien ... yo te digo he estado comiendo en un restorán y el mozo ha sido ... o en otros trabajos, por ejemplo, cuando pasa el camión del aseo veo uno que fue alumno mío, y uno los ve, los ve contentos, los ve contentos, porque precisamente no tienen eso de tener que estar ahí, saben que no van a tener que estar una temporada en la cárcel, y que van a poder estar con la familia y que la importancia que los hijos que son tan importantes para ellos, que la madre que es tan importante para ellos, esté con ellos, que a los que más necesitan son a ellos, no a las cosas materiales que ellos le puedan dar. ... ahora, que tanto llega este mensaje es lo que uno no sabe, como los astrónomos que mandan mensajes a las estrellas esperando que algún alienígena las capte. Porque, uno ve gente cambiar, ahora que tanto influyó uno en el cambio son cosas que uno no sabe.”

Por último, otro de los aprendizajes construido durante su trayectoria, fue la autoformación sobre la ley orgánica constitucional de Gendarmería. Si bien no fue algo impuesto o prerrequisito del colegio, el profesor sintió la necesidad y curiosidad de aprender sobre este tema administrativo de Gendarmería.

El profesor comenta que aprendió que cada cárcel tiene su propio funcionamiento. Además, en cada una de ellas van a influir, en cuanto a las relaciones entre escuela y Gendarmería, varios factores: características de la unidad, características de las secciones dentro de cada unidad y las características personales de los funcionarios a cargo. La relación con Gendarmería aparece como un nuevo ecosistema de aprendizaje, que le permite sistematizar formas de acción y conducir aspectos de orden social que determinarán su desempeño profesional.

“pero en términos reales cada cárcel tiene su dinámica propia. Porque, las unidades también son distintas y las personas son distintas. Nosotros, por ejemplo, en –nombra una ciudad de la zona centro del país- hay un Gendarme que es coordinador del área educacional y el tipo es muy metío, es un 70. Muy metío, incentiva a los chiquillos a ir a clases. O sea, dentro de una unidad penal ya más grande como es el caso del complejo penitenciario de –nombra otra ciudad de la zona centro del país-, hay distintos, o sea uno ve como algunos Gendarmes incentiva a clases, ayudan al colegio y otros que simplemente hacen lo mínimo que tienen que hacer. Hay algunas ocasiones que el mismo Gendarme ha llevado una lista paralela de los alumnos que asisten al colegio. Entonces hay igualdad respecto a la normativa, la normativa es una para todo Chile en general, pero hay diferencias que tienen que ver con las características de la unidad, con las características de las secciones dentro de cada unidad y con las características personales del funcionario de Gendarmería en cuestión.”

Aprendizajes 2020

Con respecto a la situación derivada de la crisis sociosanitaria, el profesor plantea que la planificación de las acciones y adecuaciones a realizar se pretendía que fueran tomadas entre todos los docentes en reuniones vía Zoom, una vez por semana. Si bien se tomaron en cuenta sus decisiones, muchas veces

se toparon con las limitaciones propias de los centros penitenciarios, las que son materia de Gendarmería y del Ministerio de Justicia.

Además, se aplicaron protocolos muy estrictos, se suspendieron visitas, no hubo licenciatura, ni reuniones. En el caso de los colegios que funcionan dentro de las cárceles, hubo ciertos protocolos que complicaron tener resultados más eficientes, ya que no podían entregar guías asegurando que éstas llegaran al estudiantado de forma efectiva.

“Porque nosotros entregamos, también por protocolo no podíamos entregar una guía cada uno, le entregamos las guías a un encargado de la sala y en que la guía llegara al alumno para que después se la devolviera, que se acordara de ponerle nombre porque un problema, pero endémico que tenemos nosotros es que llegan las... el alumno hace la tarea y no le pone nombre. Nosotros tenemos una cantidad de material sin nombre que es bastante grande.”

El docente lamenta no haber podido acompañar los aprendizajes de sus estudiantes de manera efectiva, lo que atribuye a las malas condiciones de acceso a la educación remota de emergencias que hubo en el contexto carcelario.

“(...) los internos no pueden acceder a medios que tengan que ver con internet, por ejemplo, no pueden acceder a computadores, ni pueden acceder a celulares.”

Lo que se ha hecho es intentar que todo el proceso educativo y administrativo siga en marcha, aunque sea lento. Sin embargo, el número de aprobados en directa relación con los aprendizajes esperados en los planes y programas, es una cifra desconocida. Esto no es privativo del contexto de crisis sociosanitaria, ya que el profesor sostiene que, en general, los logros de la

educación carcelaria se miden por la cantidad de estudiantes aprobados, sin considerar los aprendizajes reales.

“Te decía que no, el medio penitenciario es un medio que cuyos logros se toman en cuenta a los porcentajes de alumnos aprobados, ese es el patrón de medida. Ahora, qué es lo que significa esa cantidad de aprobados en términos de aprendizaje, ese no es una medida de éxito, no se toma”

La escasa valoración de la política pública por los aprendizajes del estudiantado que estudia en el medio carcelario genera frustración en el profesor y hace que cuestione su sentido pedagógico más profundo.

“Eso no lo toma Gendarmería, no lo toma las direcciones de los colegios, no lo toman los medios de prensa, no lo toma nadie. Prácticamente no lo toman, entonces eso hace que se fuerce, a mi juicio, todo esto es opinable, a mi juicio, se fuerce la aprobación de alumnos muy en discordancia respecto a los logros obtenidos”

El profesor agrega, que las capacitaciones o adecuaciones curriculares que envió el Ministerio de Educación no sirvieron de mucho ya que estaban pensadas para un contexto donde las herramientas tecnológicas fueran herramientas pedagógicas con algún foco en EPJA, pero desconociendo el contexto carcelario.

“Mira llegaron, llegaron efectivamente...sí llegó información, y esa información se viralizó a través de correo electrónico. No sirvió de mucho, no sirvió de mucho porque estaban armadas para efectos de gente que hacía clases por internet, o que tenían los otros instrumentos, o sea podían servir como para la noche, para el medio libre, en términos de cuando hay correo electrónico o hay WhatsApp.”

En este sentido, pareciera desprenderse de su relato, que la falta de interés de las políticas públicas por la educación en contextos carcelarios tendría que ver con una especie de instrumentalización que se hace respecto de la educación; como un sistema que sirve para obtener beneficios carcelarios en un sistema de evaluación que poco consideraría los aprendizajes de sus estudiantes.

“Aquí cuando se ingresa a cumplir condena, cuando se comienza a cumplir condena en un centro penitenciario en Chile, va una nota de conducta, en el momento que uno ingresa, hay anotaciones negativas, anotaciones positivas y empiezan los informes, y hay tres instancias que generan una nota. Que son el área laboral, el área de Gendarmería, el comportamiento interno, en –nombra ciudad- se llama el módulo, porque funcionan por módulo, en otros lados se llaman de otra manera. Pero básicamente la nota que pone Gendarmería, una nota que pone el área laboral, y la nota que pone la escuela. Esas tres notas se promedian, y ese es una nota que va de conducta, y esa nota que va de conducta es clave después para la obtención de beneficios en el tribunal. Bueno, la escuela va poniendo las notas en función de la asistencia de los alumnos a clases, o bien que el alumno tenga cuarto medio, en caso de que tenga cuarto medio, porque ya sea que lo haya tenido durante el colegio o venga de afuera con cuarto medio. Por ejemplo, si yo fuera, si a mí me tomaran preso ahora a mí me pondrían esa nota al entrar, porque ya tengo el cuarto medio.”

En cuanto a la repitencia de este año, comenta que no hay gran diferencia con otros años, pues siempre hay un alto porcentaje de repitencia. Sin embargo, podríamos decir (aunque no conoce la cifra oficial) que fue más alto en este contexto de emergencia sanitaria, principalmente por desmotivación.

“Es que siempre hay una repitencia más o menos alta. Siempre la repitencia suele ser alta, eso no es novedad, no es por un tema Covid. Y suele ser alta

porque, como yo te decía que la motivación del alumno para asistir a clases tiene que ver con juntar, con hacer conducta como se dice, son méritos para tener una buena conducta, si le quedan tres meses, le quedan seis meses, puede ya tener lista esa conducta, simplemente no hacen nada, en general. Siempre hay excepciones. En general no hacen nada, pero se inscriben al colegio igual, son alumnos que uno los tiene en la lista dentro de la unidad, pero uno nunca los vio, nunca fueron a clases, nunca hicieron nada y tampoco lo van a hacer porque no tienen ninguna motivación al respecto. Por eso todos estos alumnos aparecen en términos estadísticos como repitentes, o sea no es que repitieran producto de que no funcionaron en el proceso de aprendizaje, en el proceso escolar, nunca estuvieron en el proceso escolar, solamente estaban inscritos.”

En cuanto a su trabajo durante la emergencia sociosanitaria, el profesor señala que ha tratado de ir realizando su trabajo, en las distintas asignaturas que imparte, tomando en cuenta el actual contexto. Además, al no estar de modo presencial han aprovechado para hacer trabajo interdisciplinario que considera muy significativo para los y las estudiantes.

“(...) es que no estaban los espacios, no estaban los estilos, creo que había varias cosas. Creo que las personalidades individuales pesan mucho, pesaban antes, pesan ahora y pesarán mañana.”

“Sipo si es entretenida la Interdisciplinariedad, es entretenida, es buena porque los chiquillos entienden que los contenidos no van en el aire, es complicada de hacer, muy complicada de hacer porque los... el gremio docente es un gremio celoso. Entonces ahí cuesta ingeniársela. Es que a veces no dan los tiempos de reunión también po, todos están muy ocupados. [...] También, ahora han dado los tiempos, eso es lo otro...que ha servido porque ha estado la necesidad, mira ha estado todo, ha estado la necesidad y han estado los tiempos”

Por otro lado, el año 2020 también fue un año de mucha incertidumbre que trajo consigo estrés para los docentes. En su caso particular, no tener certeza de la continuidad laboral, del número de horas que realizaría fue determinante. También le suma a esto la necesidad de nuevos aprendizajes, especialmente en lo tecnológico, como por ejemplo aprender a usar el drive.

“Si, si hubo algún nivel de estrés, porqué por la incertidumbre. Creo que más que por la situación la incertidumbre, inserción laboral existe, no existe, vuelve a existir. [...] vamos a seguir o no vamos a seguir con esto, vamos a bajar horas producto de esto o no vamos a bajar, creo que el principal nivel de estrés ha venido por la incertidumbre, creo que también hay veces que el cambio, el cambio siempre genera estrés. Obviamente, innovaciones, que el drive, no sabía usar el drive, aprender a usar el drive, meterse en el tema, corregir por WhatsApp, en el caso de la noche te estoy hablando. Innovar los criterios, usar si lo están haciendo bien o no. Hasta uno se cuestiona si, llega el momento que uno se cuestiona, si a uno le están pagando y no estamos haciendo nada. Todavía no empezábamos con las actividades intensas, hubo un momento de que, hubo como una especie de momento de shock, así como que quedaron todos, quedó todo el mundo en shock.”

Finalmente, este año, también se dieron favorables cambios en el nivel de participación de las decisiones entre los profesores y profesoras y la dirección del colegio, más colaboración ya que nadie sabía cómo enfrentar este momento, y la comunicación se vio favorecida en su contexto laboral.

“En algún momento ya nos pusimos, creo que nos pusimos entre todos, entre todos siempre en estas cosas siempre hay unos con más iniciativa que otros, entre todos nos pusimos como a decir ya vamos a hacer esto, vamos a hacer esto otro. Si creo que la dirección jugó un rol clave, creo que

también entre los profesores jugamos un rol, creo que entre toda la comunidad educativa ahí jugamos un... o sea no entre toda la comunidad educativa, no miento. Entre lo que es la dirección y los profesores. (...) creo que en el último tiempo sí, creo que en el último tiempo si se ha fortalecido, [hablando de la comunicación entre profesionales] si ha estado... ha sido bueno ha habido reuniones en que nos juntábamos, dábamos las opiniones, que hacer no hacer, esto conviene no conviene.

Proyecciones y desafíos

Para el profesor, un desafío importante en la política pública tiene que ver con ver a la escuela en contexto carcelario como una institución encargada de acreditar aprendizajes, que pueden o no darse de verdad. Esto constituye una interpelación al sentido tecnificado de la educación, y de forma implícita, podría reconocerse como una descalificación a la intelectualidad del trabajo docente.

“todos estamos en función de sacar cursos, entonces hay un objetivo que se justifica a sí mismo, desde las esferas gubernamentales hasta el alumno, pasando por el colegio, y ese objetivo tiene que ver con la entrega de un certificado. Ahora, lo que habría que preguntarse es cuál es el significado, el sentido de ese certificado, porque el Gobierno de Chile, lo tiene bien claro, es mejorar las cifras. Hay temas que tienen que ver con que, con que Chile está en la OCDE, que obviamente como es un grupo de países desarrollados, tenemos todas las peores cifras de la OCDE, porque obvio si te poni a correr con puros velocistas, siempre vas a ser el más lento, así que siempre somos lo peor en todos los sentidos de la OCDE, y es los contenidos, no por los niveles de competencia que tienen los trabajadores, sino simplemente por tener el título de primaria, estoy hablando en términos internacionales, estoy usando esa nomenclatura, tener el título de primaria, tener título de secundaria, tener título de educación superior...”

Al respecto, el profesor señala que la Prueba de Selección Universitaria o de Transición (PSU o PTU) suele marcar un hito, mostrando un cierre en el proceso educativo, y que esto no es diferente en el contexto carcelario y de EPJA en general. Sin embargo, al momento de ir a rendir la prueba, muy pocos internos llegan, y quienes la rinden, obtienen puntajes muy bajos que no le permiten el ingreso a la universidad. En este contexto, el profesor ha asumido el desafío de ampliar los ecosistemas de aprendizaje que le puede presentar a sus estudiantes, diversificando las opciones o trayectorias laborales y académicas posibles. El profesor con esto busca desmitificar a la PSU como único camino de estudio y mostrarle otros que puedan apartarlos de las posibilidades de delinquir nuevamente.

“¿Qué pasa el día de la PSU realmente? ... Que la mitad de la sala está vacía po... los alumnos no llegan, o dan una, o falta a alguna de las pruebas, posteriormente resulta que no...los puntajes obviamente que son sumamente bajos, más bajos que la media de la educación de adultos, y que a su vez es más bajo que la media nacional. o sea, los puntajes que en términos generales se sacan los alumnos penitenciarios, no los llevan a generar la posibilidad de ingreso a la Universidad. (...) Lo otro que hay que tomar en cuenta es que claro, es que el alumno tiene como mitificado la PSU, porque yo, uno cuando habla con ellos, no es que uno quiera bajarles el avión. Y le pregunto ¿qué edad tiene? Dicen 25 años, 30 años, 35 o más. Personas que no, que en general, estoy hablando en general, no en casos específicos, en general también son de poco estudio, de poco leer, entonces ¿van a la edad que tienen, con compromisos familiares, con los hábitos que tienen, poder estudiar una carrera que va a durar cuatro, cinco años que son las carreras, que son las carreras que son la transición, la PSU, estamos hablando de eso, una carrera de 4 o 5 años? ¿es conveniente? En cambio, qué uno los ve haciendo otras cosas, los ve haciendo cosas que yo, pa mi es imposible hacer, no se po, me pasan un hilo y una aguja y no lo voy a poder enhebrar, a mí me pasas cualquier cosa manual y se me va

a caer, soy super torpe manualmente, sin embargo, ahí tú ves a alguna gente tremendamente habilidosos. Entonces creo que el mejor camino, y alguno los han seguido y les ha ido bien es ese tomar carreras técnicas que no implican un ingreso vía PSU, no tienen ingreso vía PSU. (...) es que es profesional igual, estas cosas son profesionales, lo que es el [menciona un centro de estudios], lo que es el [menciona otro centro de estudios] hacen muy buenos trabajos en formación de profesionales, o sea son profesionales técnicos, pero profesionales, al fin y al cabo. En la medida porque eso cuando se hace el trabajo profesionalmente, porque otra cosa es el maestro chasquilla.”

Por otro lado, como proyección personal, el profesor no tiene intención de moverse del cargo que ejerce en este momento. No se niega a futuros cambios, aunque considera lejana la idea de una jefatura o cargo administrativo, principalmente porque no se ve como líder. Sin embargo, sí se visualiza en el área de orientación o convivencia, temas muy relacionados con su segunda carrera en curso, aunque tampoco en lo inmediato.

“Jefatura no, creo que hay cierto perfil que tienen los jefes que se tiene para ser líder, yo no tengo perfil de líder ni de jefe, creo que es un tipo de personalidad especial, un tipo de perfil profesional especial que yo no lo tengo, no soy líder, no me veo como jefe. Otros cargos como orientación, si creo que por ahí puedo ser más cercano, pero como te digo no es un objetivo inmediato. Cuando yo entré a la carrera de psicología, entre pensando en un perfil clínico. La psicología tiene tres...cuatro grandes áreas, uno es la psicología educacional que es hacia donde apunta tu pregunta, pero yo siempre me he sentido atraído por la psicología clínica, aunque la psicología educacional a mí me genera más facilidades entrar a ella, dado que ya tengo un currículum definido en ese sentido, así que sí, me abro a la posibilidad, sí. Pero no es un objetivo inmediato”

7.- Discusiones y conclusiones

Uno de los aprendizajes más potentes que muestra esta tesis que ha desarrollado el profesorado, es el conocimiento de las realidades complejas de sus estudiantes. Al parecer, la pandemia obligó a interactuar mayormente entre la escuela y la familia, y puso sobre la mesa los diferentes entornos de aprendizaje del estudiantado y del profesorado. Este conocimiento sobre sus estudiantes opera como un mecanismo de desarrollo profesional, sobre todo con un foco colectivo, ya que destaca que las decisiones de gestión y educativas comenzaron a tomarse sobre la base de la evidencia que el profesorado recogía de sus estudiantes, y la triangulación necesaria entre éstos, los no docentes y los directivos, de este modo se enfocaban mejor los distintos esfuerzos que se realizaron para no perder la continuidad de los y las estudiantes.

En general, las dificultades detectadas, respecto de sus estudiantes, fueron abordadas en el colectivo. Por su parte entre el profesorado, los espacios informales de comunicación como pasillos, redes sociales y Zoom destacan como mecanismos para compartir estrategias didácticas exitosas e ir dándose ideas para el desarrollo e implementación de las clases, cabe destacar en este punto el trabajo interdisciplinario que se pudo realizar, debido a que se contó con las condiciones para su coordinación. De todos modos, la presencialidad sigue siendo lo más relevante como contexto de aprendizaje (Santos-Caamaño, y otros, 2021).

El uso de las tecnologías para preparar y mediar la enseñanza toma especial relevancia en este contexto, aunque es un tema que viene desde ya hace tiempo tratando de instalarse en las prácticas docentes, y que el Mineduc y CEPEIP constantemente están proponiendo y promoviendo cursos de capacitación en el uso de tecnologías para preparar y realizar la enseñanza, aún existiría cierto recelo respecto a la educación virtual, u online como contexto de aprendizaje profesional (Blanco, 2021; Santos-Caamaño, y otros, 2021), la cual pareciera que sigue llevando la etiqueta de segunda categoría; sin embargo y debido a la obligatoriedad de transformar toda la educación formal a una forma

remota (Ruz-Fuenzalida, 2021), aparece la necesidad de preparar y realizar toda la enseñanza, y además llevar todos los registros y todas las interacciones de manera *online*, mediado y comunicado también mediante las tecnologías. Por lo tanto, fue absolutamente necesario que los docentes aprendieran a utilizarlas, o mejoraran los conocimientos que tuviesen al respecto. Esto es evidencia de que los ecosistemas “recursos” son fundamentales en lo que fue el contexto remoto de emergencias. Definir los recursos como parte de un ecosistema, es asumir y aceptar la amplia variedad de fuentes de aprendizaje profesional que construyen los profesores (Santos-Caamaño, y otros, 2021).

En este punto, el profesorado concuerda en que lo principal fueron los procesos de aprendizaje profesional que no vinieron dados desde la institucionalidad, es decir, desde las políticas educativas o las instituciones supraescolares, a través de diferentes ecologías de aprendizaje que consideraron, sobre todo, espacios informales, ya sea individuales o colectivos (Marsick, 1991; Wilson, 2017). Entre estos aprendizajes, destaca la búsqueda constante de formas y herramientas que pudiesen servir para facilitar el trabajo *online*, internet fue el mejor aliado para ello, por lo tanto, el uso de estas herramientas fue aprendido mayormente en la informalidad, en la autonomía y entre pares. De este modo, las historias recogidas en esta tesis muestran que el aprendizaje profesional del profesorado en contextos de crisis, o al menos, en la crisis que derivó de la pandemia, cobra un protagonismo especial en sus vidas cuando se gestiona de forma personalizada, situada y contextual (González-Sanmamed et al., 2019)

Los profesores entrevistados concuerdan, también, en que se pudo ampliar el trabajo interdisciplinario y el uso de herramientas novedosas para la enseñanza, si bien es cierto por mucho tiempo, hacer actividades innovadoras se encontraba muchas veces con poca acogida de parte de directivos o autoridades de los establecimientos, desde hace un tiempo a esta parte, se venía hablando de gamificación, de aprendizaje basado en proyectos, de interdisciplinariedad, entre otros. Esto es evidencia de cómo, en la actualidad, hay diferentes expectativas y presiones de diversa índole que recaen sobre los establecimientos

educativos, y que, por ello, impactan sobre las demandas que socialmente se construyen sobre el profesorado (Lombardi y Abrile, 2021).

En el contexto de pandemia, cualquier herramienta fue bienvenida, juegos, videos, capsulas, guías de autoaprendizaje, entre otras. Lo que también significó un aprendizaje para los docentes, que a pesar de las orientaciones ministeriales de diversificación de la enseñanza (decretos 186/ 170) aún no se había hecho estrictamente necesario salir de la monotonía de la escuela, porque se seguía en la escuela, en este sentido el cambio de contexto significó también un cambio en las prácticas docentes. Esto nos lleva a pensar sobre cómo el aprendizaje profesional es siempre contextual, y que pareciera ser que, en las ecologías de aprendizaje, los niveles más cotidianos parecen ser una fuente de aprendizaje mucho más potente que las propias políticas o prescripciones ministeriales. En este sentido, el ecosistema “escuela” y su relación con los ecosistemas comunitarios y familiares que rodean a la comunidad educativa (Santos-Caamaño, y otros, 2021), se levantan como fortalecedores de los aprendizajes profesionales.

En el caso del profesor en contexto regular o medio libre, existió bastante apoyo para la conectividad y evitar la desvinculación del estudiantado hacia la escuela. Así, destaca el aprendizaje a partir de la sistematización de la propia práctica, el énfasis en los aprendizajes socioemocionales del estudiantado y la necesidad de resguardar la calidad de vida y condiciones de salud mental del profesorado.

En el caso del profesor que trabaja en contexto de encierro, el peso del complejo penitenciario estuvo siempre presente. Muchas iniciativas fueron truncadas por las características propias del medio cerrado, que responde a las reglamentaciones de Gendarmería, y las consecuencias que podrían tener los brotes del virus en este contexto, lo que hizo muy difícil el trabajo en las cárceles. La paradoja de la prohibición de redes sociales al interior de la cárcel impactó en que el estudiantado del contexto de encierro no se pudo conectar para recibir clases remotas. Esto tuvo un efecto desgastante en el profesor, quien tuvo que ir indagando y buscando estrategias alternativas pero difíciles de implementar, y

que, sin embargo, no lograría llegar a los mismos resultados de una clase presencial, ni siquiera a los de una clase *online*.

La ausencia de apoyos ministeriales, dejaron al profesor de contexto de encierro con una sensación de soledad y abandono, pero que, lejos de clausurar el desarrollo profesional, interpeló al profesor a buscar estrategias alternativas que de alguna manera permitieran que sus estudiantes accedieran al menos en parte a algo del material preparado para ellos. Aunque, no existiese la seguridad de haber logrado los objetivos pedagógicos de ese material.

Este docente incluso ha encontrado una manera de aprovechar la falta de clases, como una oportunidad para aprender de sus compañeros de trabajo de manera interdisciplinar. Así, se aprecia que son los compañeros quienes se van formando y formando a otros, reconociendo de esta manera, el valor del colectivo en su desarrollo profesional (Montecinos, 2003). Por otra parte, ha aprovechado el tiempo para su desarrollo personal y profesional según sus intereses personales. En este sentido, se evidencia cómo el aprendizaje profesional de los profesores no se da exclusivamente en un momento o etapa determinada, o a través de procesos formales establecidos. Estos resultados muestran el valor que tiene, para el aprendizaje profesional de los profesores, la propia trayectoria profesional y vital del profesorado, como base para el análisis de su desarrollo profesional (Estévez y otros, 2021).

El desarrollo de su carrera profesional como docentes de la EPJA, considerando que ambos tienen ya una experiencia promedio de siete años en sus contextos, parece estarse dando en el marco del conocimiento de las particularidades del medio en donde se desenvuelven y han ganado experiencia. El docente del medio abierto dice estar aprendiendo de la labor organizacional y que se perfila en un puesto administrativo o de jefaturas, principalmente el área curricular, pues le ha tocado sacar adelante el preuniversitario *online* del colegio; en tanto, el docente del medio cerrado, aunque dice no estar interesado en un puesto de gestión o de jefaturas, se siente atraído por el área de convivencia escolar, y además, menciona que es él mismo quien de manera espontánea,

realiza la inducción necesaria a los docentes recién llegados al contexto de encierro, a modo de orientarlos en el trabajo.

En síntesis, se puede decir que pasado un tiempo y con la experiencia recogida en ambos contextos, estos docentes tienen ganas de compartir sus experiencias y trabajar para el desarrollo profesional de otros, generando escaladas de aprendizaje que les confieren cierta identidad de “enseñante” no sólo con sus estudiantes, sino también, con otros compañeros de trabajo, buscando, de algún modo, impactar en el desarrollo profesional de sus pares. Esto es especialmente relevante, si consideramos el valor de los primeros años laborales en las trayectorias y desarrollo profesional de los profesores (Beca y Boerr, 2021).

Respecto del confinamiento propiamente tal, y las consecuencias de éste en la salud mental tanto del profesorado, como del alumnado y su familia, se puede reafirmar que fue absolutamente necesario el cambio de foco educativo, desde lo académico hacia el desarrollo y cuidado emocional tanto de los docentes como de los estudiantes, es por ello que se entiende que uno de los aprendizajes obtenidos es mirar la educación de una manera integral, algo mucho más cercano a las definiciones de educación de personas jóvenes y adultas, como una educación para la vida, algo tan necesario en el contexto y las características actuales de la EPJA.

Sobre la base de lo anterior, esta tesis invita a cuestionarse sobre la excesiva importancia que se ha dado tradicionalmente a los procesos de formación formal como factor determinante de la profesionalización docente (Oliveira, 2021). ¿Es realmente central en los aprendizajes profesionales lo que aprende el profesorado en un proceso organizado de formación continua? Esta tesis muestra en parte, el valor que los aprendizajes cotidianos tienen para los profesores, sobre todo, si éstos deben responder en un contexto más bien crítico.

Al respecto, esta tesis muestra que tal vez, en contextos de crisis y de abandono de las políticas públicas y de los apoyos ministeriales, la valoración que autores como Sangrá y otros (2021) describen que el profesorado hace de la formación formal por sobre la informal, desaparece. La interacción entre pares

como un mecanismo de aprendizaje profesional parece haber sido la única manera de desarrollar estrategias en el contexto de crisis atravesado por estos profesores.

A partir de todo lo anterior, esta tesis puede ser considerada un aporte para comprender los aprendizajes profesionales de profesores en EPJA, porque al parecer, la situación de la crisis sociosanitaria derivada de Covid 19 sólo está intensificando el abandono y ausencia de políticas y apoyos focalizados que (no)recibe este nivel. Al mismo tiempo, esta tesis muestra que este nivel (EPJA) puede ser un espacio fundamental para observar los aprendizajes informales de los profesores, y la manera en que lo colectivo puede ser fuente de desarrollo profesional.

Una de las limitaciones de esta tesis, tuvo que ver con las dificultades propias de la pandemia, y los pocos encuentros que se pudieron realizar con los profesores. Por ello, futuros estudios podrían profundizar en las categorías de “colectivo”, y en el ecosistema de la relación con la familia, ya que parecen ser dos temas que aparecen de manera emergente en esta tesis, sin poderlos profundizar demasiado.

8.- Bibliografía

Acuña Collado, Violeta R. (2013). Abandono de la educación Regular de los estudiantes de educación de adultos en Chile. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, 35 (1),54-65.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=457545115005>

Argandoña-Mendoza, M. F., Ayón-Parrales, E. B., García-Mejía, R. O., Zambran-Zambrano, Y. A., & Barcia-Briones, M. F. (2020). La educación en tiempo de pandemia. Un reto Psicopedagógico para el docente. *Polo del Conocimiento*, 5(7),
<https://polodelconocimiento.com/ojs/index.php/es/article/view/1553>

Beca Carlos E. e Ingrid Boerr (2021). El proceso de inserción a la docencia, En Velaz de Medrano y Vaillan (Eds) *Aprendizaje y desarrollo profesional docente*, OEI.

Beltrán, J. (2015). Educación a lo largo de la vida: un horizonte de sentido. *Sinéctica*, (45), 01-11.
http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-109X2015000200002&lng=es&tlng=es.

Blanco Martínez A. (2021). Experiencias de formación en Educación Secundaria durante la pandemia Covid-19: un análisis desde la perspectiva de las ecologías de aprendizaje. *PUBLICACIONES*, 51(3), 347-373.
<https://doi.org/10.30827/publicaciones.v51i3.18473>

Bolivar, J. (2002). El estudio de caso como informe biográfico-narrativo, *Arbor: Ciencia, pensamiento y cultura*, 675, 559-578

- Bolívar, J. y Domingo, J. (2006). La investigación biográfica y narrativa en Iberoamérica: Campos de desarrollo y estado actual, *Forum: Qualitative Social Research*, 7(4)
- Bolívar, A. (2021). Dirección y liderazgo educativo en una escuela pos-covid: Retos y Agendas. *Cuadernos de pedagogía*, 524, 68-73
- Carrasco Aguilar, C. & Ortiz Mallegas, S. (2020). Trayectoria y carrera docente como política neoliberal: el caso del accountability chileno. *Revista de Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa*, 5, 1-17
<https://doi.org/10.5212/retepe.v.5.15322.017>
- Carrasco-Aguilar, C.; Barrera, W. & Ramos, G. (2021). Convivencia escolar en contextos de encierro: significados en una escuela en Chile. *Sinéctica, Revista Electrónica De Educación*, [https://doi.org/10.31391/S2007-7033\(2021\)0057-017](https://doi.org/10.31391/S2007-7033(2021)0057-017)
- Cavieres-Fernández, E y Apple, M. (2016). LA LEY DOCENTE Y LA CLASE MEDIA: CONTROLANDO EL DESARROLLO DE LOS PROFESORES CHILENOS. *Cad. CEDES* 36 (100) • Sep-Dec 2016 •
<https://doi.org/10.1590/CC0101-32622016171391>
- Céspedes Rossel, Nélida (2013). El derecho a la educación de personas jóvenes y adultas. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, (40),1-20.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=99827467008>
- Cunha Júnior, A., Soares, L. y Collado, V. (2019). La trayectoria reciente de la educación de jóvenes y adultos en Chile: inferencias a partir de un estudio comparativo. *EccoS – Revista científica*, 0 (48), 385-408. doi:
<https://doi.org/10.5585/eccos.n48.8396>

- Dávila-Heitmann, D. (2013). Aprendizaje a lo largo de la vida. Antecedentes y desafíos para la universidad de hoy. *Ciencia y Cultura*, 30, 87-101, <https://www.redalyc.org/pdf/4258/425839843005.pdf>
- Espinoza Díaz, Oscar, Loyola Campos, Javier, Castillo Guajardo, Dante, & González, Luis Eduardo. (2014). La Educación de Adultos en Chile: Experiencias y Expectativas de los Estudiantes de la Modalidad Regular. *Ultima década*, 22(40), 159-181. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-22362014000100008>
- Estévez, I., Souto-Seijo, A., & Romero Rey P. (2021). Ecologías de Aprendizaje y Desarrollo Profesional Docente: oportunidades y retos en un contexto formativo cambiante. *PUBLICACIONES*, 51(3), 71-107. <https://doi.org/10.30827/publicaciones.v51i3.19541>
- Gairín, Joaquín; José Luís Muñoz Moreno, Patricia Silva García y Cecilia Inés Suárez (2020). Aprendizaje informal del profesorado: vinculación con el desarrollo profesional y organizacional. *Rev. Bras. Educ.* 25 <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782020250046>
- Guba, E. G. (1981): Criteria for Assesing the truthworthiness of naturalistic inquiries [Criterios para evaluar la veracidad de las investigaciones naturalistas]. *Educational Communication and Technology*, 29 (2), 75-91.
- Ibarra, F.; Opazo y Zamora, M.J. (2020). La EPJA en tiempos de coronavirus: Reflexiones en torno a la educación remota de emergencia, *Revista de Educación de Adultos y Procesos Formativos* N° 10. (pp. 3-33)
- Ibernon, F., Canto, P. J. (julio-diciembre, 2013). La formación y el desarrollo profesional del profesorado en España y Latinoamérica. *Sinéctica*, 41. Recuperado de

<http://www.sinectica.iteso.mx/articulo/?id=41> la formacion y el desarrollo profesional del profesorado en espana y latinoamerica

Lombardi, Graciela y María Inés Abrile de Vollmer (2021). La formación docente como sistema: de la formación inicial al desarrollo profesional. Reflexiones a partir de la experiencia argentina. En Velaz de Medrano y Vaillan (Eds) Aprendizaje y desarrollo profesional docente, OEI.

López, V., Ramírez, L., López-Concha, R., Ascorra, P., Álvarez, J. P., Carrasco-Aguilar, C., Jervis, P., Squicciarini, A. M., Simonsohn, A., Contreras, T., & Opazo, H. (2022). Wellbeing of School Communities in the Context of COVID-19 Pandemic: A Qualitative Study in Chilean Low-SES Schools. *Frontiers in Psychology*, 13(April), 1–15. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.853057>

Martin, Julio M. (2020). Educar en tiempos de pandemia. *Revista Internacional de Investigación en Ciencias Sociales*, 16 (2), 190-192. <https://dx.doi.org/10.18004/riics.2020.diciembre.190>

Mineduc (2021) <https://epja.mineduc.cl/modalidad-regular/informacion-a-instituciones-reg/a-quien-esta-dirigida/>

Montecinos, C. (2003). DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE Y APRENDIZAJE COLECTIVO. *Psicoperspectivas*, 2, 105 – 128

MUÑOZ OLIVERO, JUAN ARIEL, & SEPÚLVEDA SILVA, SEGUNDO EDGARDO, & VILLAGRA BRAVO, CAROLINA PILAR (2016). Proceso de reflexión docente para mejorar las prácticas de evaluación de aprendizaje en el contexto de la educación para jóvenes y adultos (EPJA). *Revista Folios*, (44),77-91. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=345945922005>

- Nóvoa, A. (2021). Profesores: ¿el futuro aún tardará mucho tiempo? En Vélaz de Medrano, C. & Vaillant, D. (Comp). Aprendizaje y desarrollo profesional docente. Madrid: Fundación Santillana.
- Oliveria, D. (2021). Modelos y estrategias de desarrollo profesional docente: reflexiones críticas desde la realidad latinoamericana. En Velaz de Medrano y Vaillan (Eds) Aprendizaje y desarrollo profesional docente, OEI.
- Prestes, E. & Diniz, A. (2015). Educación y aprendizaje a lo largo de la vida: los adultos y la enseñanza superior. Sinéctica, (45), 1-20.
http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-109X2015000200006&lng=es&tlng=es.
- Prieto, M. (2001). La investigación en el aula, ¿una tarea posible? Universidad Católica de Valparaíso.
- Ribeiro, Beatriz Maria Dos Santos Santiago, Scorsolini-Comin, Fabio, & Dalri, Rita de Cassia de Marchi Barcellos. (2020). Ser docente en el contexto de la pandemia de Covid 19: reflexiones sobre la salud mental. Index de Enfermería, 29(3), 137-141.
http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1132-12962020000200008&lng=es&tlng=es
- Ruz-Fuenzalida, C. (2021). Educación virtual y enseñanza remota de emergencia en el contexto de la educación superior técnico-profesional: posibilidades y barreras. Revista Saberes Educativos, (6), 128–143.
<https://doi.org/10.5354/2452-5014.2021.60713>
- Ruffinelli, A. (2016). Ley de desarrollo profesional docente en Chile: de la precarización sistemática a los logros, avances y desafíos pendientes para la profesionalización. Estudios pedagógicos, 42(4), 261-279.

- Sangrá More rA., Raffaghelli J. E., González Sanmamed M., & Muñoz Carril P. C. (2021). Desarrollo profesional de maestros de primaria desde la óptica de las ecologías de aprendizaje: nuevas formas de actualizarse en tiempos inciertos. *PUBLICACIONES*, 51(3), 21-70.
<https://doi.org/10.30827/publicaciones.v51i3.20790>
- Santos Caamaño F. J., Vázquez Cancelo M. J., & Rodríguez Machado E. R. (2021). Obstáculos en el desarrollo de las ecologías de aprendizaje: un desafío a la formación expandida en los escenarios de pandemia. *PUBLICACIONES*, 51(3), 497-531.
<https://doi.org/10.30827/publicaciones.v51i3.18512>
- Vásquez, M. (2015). La educación en contextos de encierro: una mirada desde adentro. *Revista de Educación de Adultos y Procesos Formativos*, núm. 1.
<https://www.educaciondeadultosprocesosformativos.cl/index.php/revistas/revista-n-1/2-la-educacion-en-contextos-de-encierro-una-mirada-desde-adentro>
- Zúñiga, 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*, vol. 39, núm. 2, pp. 144-159,
<https://www.redalyc.org/journal/4575/457555939009/html/>