



Facultad de Ciencias de la Educación
Magíster en Educación de Adultos y Procesos Formativos

**EXPERIENCIAS Y PROBLEMÁTICAS DE LOS DOCENTES DE EPJA PARA
LA ENSEÑANZA DE LA FORMACIÓN CIUDADANA EN UN ESPACIO
EDUCATIVO ENTENDIDO COMO INFRAESTRUCTURA SOCIAL**

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

Francisco Javier Bustamante Andrade

Director de Tesis: Dr. Eduardo Cavieres Fernández

Valparaíso, Chile
2024

RESUMEN

El propósito de la presente investigación es analizar las concepciones de un grupo de profesores de EPJA sobre el uso de su espacio educativo, considerado como infraestructura social, para la formación ciudadana. La investigación se centró en un estudio de caso basado en un enfoque empírico analítico, y diseño no experimental. El grupo de profesores participantes cumplen sus funciones en un centro educativo de EPJA ubicado en la ciudad de Valparaíso que cuenta con dos sedes, siendo la primera de éstas una casona patrimonial y la segunda un ex centro recreativo nocturno, la infraestructura de ambos espacios se encuentra bruscamente modificada para realizar funciones educativas. Las experiencias que los profesores presentan sobre sus prácticas de formación ciudadana en estos dos espacios fueron abordadas por medio de grupos de enfoque y a partir de sus análisis se dio cuenta que la realidad de los educadores al desarrollar prácticas de formación ciudadana se ve afectada por la escasa profesionalización en educación de adultos, la falta de definición de su rol docente y el contexto de la ciudad, lo que impulsa a construir alternativas educativas en favor de la formación ciudadana por medio de aspectos valóricos, unión con otros colegios de EPJA y la externalización del centro educativo hacia la ciudad, permitiendo formar ciudadanía en comunidad, redefiniendo el sentido del centro educativo de EPJA hacia una infraestructura social que traiga beneficios a todos sus asistentes.

PALABRAS CLAVES

Educación de adultos; Infraestructura social; Ciudades de Aprendizaje; Chile

ABSTRACT

The purpose of this research is to analyze the conceptions of a group of adult education teachers about the use of their educational space, considered as social infrastructure, for citizenship training. The research focused on a case study based on an analytical empirical approach and non-experimental design. The group of participating teachers perform their functions in an educational center of adult education located in the city of Valparaíso, which has two sites, the first one being a patrimonial mansion and the second one a former night recreational center, the infrastructure of both spaces is abruptly modified to carry out educational functions. The experiences that teachers present about their citizenship training practices in these two spaces were approached through focus groups and from their analysis it was realized that the reality of educators when developing citizenship training practices is affected by the scarce professionalization in adult education, the lack of definition of their teaching role and the context of the city, This leads to the construction of educational alternatives in favor of citizenship training through value aspects, union with other adult education schools and the externalization of the educational center towards the city, allowing the formation of citizenship in community, redefining the meaning of the adult education center towards a social infrastructure that brings benefits to all its attendees.

KEY WORDS

Adult education; Chile; Social infrastructure; Learning cities; Chile

TABLA DE CONTENIDOS

	Introducción	05
I.	Planteamiento del Problema	07
II.	Marco Teórico	16
III.	Metodología	44
IV.	Hallazgos	56
V.	Discusión	77
VI.	Conclusión	93
VII.	Referencias	95
VIII.	Anexos.....	114

INTRODUCCIÓN

Una de las muchas influencias internacionales relacionadas con la educación de nuestro país, es la adhesión de Chile en el año 2015 a la agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible. Esta planea por medio de grandes transformaciones, un mundo libre de pobreza, hambre, violencia y guerras; un lugar en donde las personas puedan vivir en plena calidad de derechos humanos. Para poder conseguir esta tarea titánica, el Instituto de la UNESCO para el aprendizaje a lo largo de toda la vida (UNESCO Institute For Lifelong Learning: UIL), puso marcha el año 2012 la Red Mundial De Ciudades del Aprendizaje o GNLC (Global Network of Learning Cities), cuya misión busca promover “la producción y el intercambio de conocimientos, el aprendizaje entre pares y la creación de capacidades entre sus miembros, lo que les permite mejorar las prácticas de aprendizaje a lo largo de la vida en sus ciudades.” UNESCO, 2023).

El plan de Ciudades de Aprendizaje, busca potenciar y entregar herramientas, que permitan conseguir estos tan esperados y difíciles objetivos, pero el panorama se torna complejo cuando algunas ciudades de nuestra región latinoamericana y nuestro país, no poseen los estándares mínimos, que permitan desarrollar de correcta forma aquel aprendizaje para toda la vida, que podría ser potenciado al unirse a este tipo de planes internacionales.

En nuestro país, la UNESCO reconoce ocho lugares como espacios patrimoniales a escala mundial, tres de esos lugares son ciudades y una de ellas es la ciudad portuaria de Valparaíso. El primer reconocimiento a esta ciudad se remonta al año 2003, al identificar al barrio histórico de la ciudad como “un ejemplo notable del desarrollo urbano y arquitectónico de América Latina a finales del siglo XIX” (UNESCO, 2023) y últimamente el año 2019, al ser reconocida en el área musical, como una de las ciudades creativas de la UNESCO, al generar una “contribución tangible al logro de los Objetivos de Desarrollo Sostenible mediante un pensamiento y una acción innovadores (UNESCO, 2023).

El primero de estos reconocimientos, el del barrio histórico, recibe una serie de recomendaciones en mayo del año 2022. Éstas son entregadas a las entidades correspondientes, tras la visita de representantes de la organización internacional, que luego del análisis observaron un: “deterioro causado por pérdida de habitantes, disgregación del tejido social histórico, gentrificación, sustitución del habitante original, vulnerabilidad en los componentes arquitectónicos, graffiti no controlado, inseguridad, vandalismo o deterioro en algunos inmuebles patrimoniales” (UNESCO, 2023). Estas “observaciones” presentadas por la UNESCO, en relación a la situación patrimonial de la ciudad de Valparaíso, describen bastante bien el escenario de la misma en otros espacios no patrimoniales. Actualmente se nos presenta una estructura urbana deteriorada, en la que no sólo mercados, plazas y estructuras habituales se ven afectadas por diferentes problemáticas de esta índole, sino que también colegios de jóvenes y adultos que cumplen funciones en la zona céntrica y económica de la ciudad, irrumpiendo y complejizando la misión educativa propuesta por la EPJA en nuestro país.

Desde el anterior escenario mencionado, los profesores encargados de realizar prácticas de formación ciudadana tienen una compleja tarea sobre cómo poder utilizar el espacio contextual para poder ejecutar la misión educativa de los centros de EPJA que actualmente se establecen en la ciudad de Valparaíso y de cómo aquel contexto altera, influye y modifica las prácticas educativas de los educadores participantes de los centros educativos de jóvenes y adultos. Desde la anterior situación planteada es desde donde surge la temática de esta investigación, en relación a las experiencias de profesores formando ciudadanía en un centro educativo de EPJA en la ciudad de Valparaíso. Para poder llevar a cabo esta investigación se realizaron tres focus grupales, en un periodo considerado entre los meses de mayo y agosto del año 2023 a cinco docentes de un colegio de EPJA que se encuentra ubicado en una zona patrimonial de la ciudad de Valparaíso y realiza sus funciones en una casona patrimonial y en un ex centro recreativo nocturno, ambos espacios transformados hasta convertirse en centros educativos de EPJA.

I. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

La EPJA en nuestro país y el compromiso por la educación

La EPJA se postula como una alternativa en nuestro país a personas jóvenes, adultas y adultas mayores, ofreciendo tres divisiones en su actuar pedagógico: presencial, flexible y de reinserción escolar. Estas tres modalidades cumplen su función en establecimientos definidos por el Ministerio de Educación, adaptaciones de espacios por parte de instituciones educativas subvencionadas estatalmente y en jornadas vespertinas en centros educativos regulares o también llamados tercera jornada, además la de programas de primera reinserción social en diferentes centros penitenciarios, complejos carcelarios y centros de estudio y trabajo alrededor del país (MINEDUC, 2021).

Los niveles educativos que ofrece la EPJA son los de Educación básica y Educación media y la modalidad puede impartirse a través de un proceso presencial en la que cada sección se divide de la siguiente manera: la educación básica se divide en dos niveles, el primero de ellos, denominado de inicio o alfabetización y el segundo de ellos de finalización; la educación media se divide en primer nivel medio y en segundo nivel medio respectivamente. El modelo educativo de manera general tiene una duración de cuatro años.

La malla curricular es similar a la de un colegio regular, incluyendo Lenguaje y Comunicación, Matemáticas, Ciencias Sociales, Ciencias Naturales e Inglés en los niveles de enseñanza media. Otra de las adhesiones curriculares en los niveles de enseñanza media son las asignaturas instrumentales, cuya división se realiza de la siguiente manera: Primer nivel medio cuenta con las asignaturas instrumentales de Tecnología y Convivencia Social; segundo nivel medio cuenta con las asignaturas instrumentales de Inserción Laboral y Consumo y Calidad de Vida.

La formación instrumental ofrece herramientas para desenvolverse en situaciones de la vida adulta y afrontar los desafíos a los cuales el estudiante se enfrentará en contextos concretos, como lo son la búsqueda de empleo (Inserción Laboral), actitudes valóricas ante situaciones cotidianas (Convivencia Social), desarrollo de habilidades tecnológicas (Tecnología) y la organización de sus ingresos monetarios (Consumo y Calidad de Vida).

El objetivo curricular, en relación a aspectos de formación ciudadana, declarado en la ley curricular de la educación de jóvenes y adultos en nuestro país, declara que los estudiantes “expandan y profundicen su formación general y desarrollen los conocimientos, habilidades y actitudes que les permitan ejercer una ciudadanía activa e integrarse a la sociedad” (MINEDUC, 2021).

La tarea principal con la que se relaciona a la EPJA en nuestro país es la de validación de estudios y procesos alfabetizadores, siendo la modalidad educativa principal en ofrecer una oportunidad a las personas a “un sistema educativo de calidad, adecuado a sus intereses, características y necesidades, a través de procesos educativos de calidad y pertinencia, que promuevan la formación integral y permanente” (MINEDUC, 2023). Esta modalidad educativa está orientada a desarrollar habilidades y contenidos mínimos interrumpidos por procesos de abandono escolar en algún momento de la trayectoria vital de personas que pueden ser calificadas de adultas (Espinoza, 2014).

Desde lo anterior, es necesario mencionar que, para lograr la enorme misión planeada para este tipo de modalidad educativa, se cuenta con variados programas sociales privados a los cuales las instituciones de EPJA deseen adherirse, además de los programas educativos presentados por el Gobierno Nacional y Regional sobre propuestas de inclusión e integración de la población: priorización curricular, trabajo en terreno, conexiones con residencias y programas sociales de diferentes ámbitos

Al plantearse y sostenerse la EPJA, como una solución niveladora a los daños colaterales que el sistema pueda ir dejando a nivel educativo y social, funciona de manera complementaria con planes de organizaciones gubernamentales del país, que buscan esa misma resolución positiva a la problemática planteada. Estas organizaciones, influenciadas por agendas internacionales, buscan generar por medio de programas ambiciosos una solución a la misma problemática que hasta el momento resulta inabarcable¹

Una de las mayores organizaciones internacionales es la UNESCO, que reconoce la importancia de educar para una mejor ciudadanía a escala global, basándose en los principios de Aprendizaje a lo Largo de toda la Vida promovidos por otros organismos de índole internacional. La misión planteada por la UNESCO, se encuentra en cooperación de logros con los objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), que por medio de diecisiete puntos buscan “que todos los seres humanos puedan disfrutar de una vida próspera y plena, y porque el progreso económico, social y tecnológico se produzca en armonía con la naturaleza.” (ONU, 2015).

Los ODS (Objetivos de Desarrollo Sostenible) buscan la adopción de estilos de vida que no perjudiquen al planeta, una sociedad en plenitud de derechos humanos, en igualdad entre géneros, la búsqueda de la paz, una ciudadanía mundial y la diversidad cultural, entre otros objetivos. Para poder conseguir esta realidad, se vuelve necesario que los estudiantes adquieran los conocimientos teóricos y prácticos, por medio de una educación para el Desarrollo Sostenible (ONU, 2015). Este tipo de formación involucra de igual manera a la Educación de personas jóvenes, adultas y adultas mayores, comprendiendo a ésta, como: la institución que en nuestro país se encarga de ofrecer servicios educativos a todas las personas mayores de 15 años que requieran comenzar, continuar, validar, y certificar su enseñanza básica o media (MINEDUC, 2023). Si bien el sistema

¹ Para el año 2018, la matrícula en la modalidad EPJA, ascendía a más de 140.000 estudiantes, lo que representa aproximadamente un 4% del total de estudiantes sin escolaridad completa de todo el sistema educativo de Chile.

plantea y menciona entregar las garantías necesarias para lograr el objetivo propuesto, tanto a nivel nacional como internacional, lamentablemente aún existe una problemática de base que posee la EPJA en nuestro país y que es necesario de mencionar antes de plantear la problemática investigativa, pues desde ella se deriva el foco de la misma.

Problemáticas para el cumplimiento del objetivo principal de la EPJA

El sistema de subvención que posee la modalidad de EPJA en nuestro país, no tiene en consideración las características del estudiante asistente a la modalidad y por esta razón genera insuficiencias económicas para la mejora de la misma, comprendiendo que la gran mayoría de los asistentes son estudiantes que por razones diversas no pueden asistir con regularidad presencial a clases y, limitarse a una subvención estatal solo por asistencia, que restringe y problematiza a las instituciones educativas de este tipo, solo produce mayores conflictos. De igual forma los centros de EPJA tampoco reciben la Subvención Escolar Preferencial (SEP), que es la que entrega recursos del Estado para mejorar la equidad y calidad educativa de los establecimientos educacionales subvencionados del país.

La subvención por presencialidad, que no tiene en consideración el rol estudiantil, puede producir limitaciones a los centros de EPJA en la contratación de personal especializado, lo que aumentaría aún más las posibilidades de que un estudiante pueda desertar del modelo o que pueda ser incluido en éste. Sobre esto, es posible mencionar, que en el año 2018 las cifras de deserción en esta modalidad llegaron al 32.5% de estudiantes que no finalizaron su año escolar (MINEDUC, 2018), comprendiendo que al problematizar la deserción debemos adjudicar un conjunto de factores que influyen mayormente a estudiantes que han nacido en la pobreza (Roman, 2013), siendo los motivos del abandono escolar algo que trasciende a una decisión personal del estudiante.

Esta falta de comprensión del rol estudiantil asistente a la modalidad por parte de los organismos estatales del país, genera mayores falencias económicas que no permiten ampliar y proyectar propuestas educativas llamativas que atraigan a nuevos estudiantes. Como bien sabemos la educación en Chile se encuentra en una crisis compleja, amplia y con múltiples variantes problematizadoras, pero si observamos a la EPJA podemos identificarla como el modelo educativo mayormente olvidado y precarizado (Guerrero, 2017) de nuestro país.

Estas dificultades que afectan a la EPJA, que surgen por la falta de comprensión del modelo educativo de jóvenes y adultos, aumenta cuando consideramos las problemáticas sociales que en el último tiempo han sucedido en el país. En relación a esto, me refiero a dos sucesos que han modificado las bases de la convivencia ciudadana en el país. Por un lado, lo ocurrido en el mes de octubre del año 2019 llamado Estallido Social y las consecuencias actuales que han surgido después del proceso ocurrido y sus repercusiones en la EPJA como ente formador de ciudadanos, y por otro a las consecuencias sociales dejadas por la pandemia mundial del Covid² en nuestro territorio.

Al considerar lo ocurrido durante los meses de octubre y marzo del año 2019, es necesario mencionar lo profundamente dañado que ha dejado las relaciones entre los ciudadanos habitantes del país. Si previamente a este momento de ruptura existía una crisis de legitimidad, asociada en demasía por una falta de confianza de la ciudadanía a las instituciones y a los actores políticos (Soto, 2016), posteriormente se ha transformado en un desinterés entre ambas partes, que solo podría volver a coexistir por medio de una reinversión de las consideraciones sociales. Cabe mencionar que Chile no es el único país de la región latinoamericana en reestructurar sus interacciones políticas y ciudadanas por medio de una ruptura social-institucional en las primeras décadas del siglo

² El 30 de julio de 2020 Chile era el país —sin contar microestados— con más contagios en el mundo (1.877 por 100.000 habitantes), y el octavo con más muertes (49 por 100.000 habitantes). fuente: <https://www.nytimes.com/interactive/2021/world/covid-cases.html#countries>

XXI³, ya que dentro de nuestra región estos procesos han problematizado y modificado nuestra democracia, al transformar nuestra forma de ser e interactuar entre ciudadanos y nuestra manera de convivir aspectos políticos en las democracias modernas (Cheresky, 2015).

Otro de los factores sociales que ha causado un enorme efecto en nuestras formas de relacionarnos como sociedad, llegando a modificar nuestras concepciones de ciudad y ciudadanía, tiene relación con la situación límite de la pandemia a nivel mundial de COVID. El momento de crisis vivido agudizó las desigualdades de nuestro sistema educativo, dejando a la suerte de cada uno, sobre todo en lo que respecta a las condiciones y recursos de cada familia, el desarrollo de las capacidades cognitivas, sociales y actitudinales (Navarro, 2020). El confinamiento, la constante preocupación por el clima internacional, la inestabilidad y la propuesta del gobierno denominado “quédate en casa” hizo desaparecer del discurso público la ciudad, los ciudadanos, los colectivos y las comunidades que cuidan (Rodríguez, A. y Rodríguez, M, 2020). Este desconocimiento por la ciudad, que meses antes de ser declarado el estado de catástrofe el 19 de marzo del 2020 era lugar de enfrentamientos, movilizaciones, manifestaciones de toda índole y de destrucción en un gran número de ciudades de la estructura privada y pública⁴, logró intensificar aún más aquella separación entre las personas y la ciudad.

³ Perú y la crisis en el gobierno de Pedro Pablo Kuczynski en diciembre de 2016, Crisis económica de hiperinflación en Argentina desde el 2019, crisis en Ecuador por organizaciones criminales desde el 2021, por mencionar algunos que tuvieron fuertes repercusiones a nivel social.

⁴ Cifras oficiales daban cuenta de que, hasta principios de diciembre de 2019, un total de 2.358 estructuras a lo largo del país fueron blanco de ataques desde que inició la crisis y La Cámara Chilena de la Construcción (CChC) estima -preliminarmente- que el costo de la infraestructura dañada por destrozos a lo largo del país, en el marco del estallido social acaecido desde el 18 de octubre, en aproximadamente 4.579 millones de dólares.

Profesores en la EPJA

En nuestro país, el apoyo monetario hacia los centros de EPJA no es estable y sobre todo resulta insuficiente para lograr los objetivos humanitarios y sociales propuestos (OCDE, 2020). Si bien, las leyes con respecto a temas de educación, específicamente en EPJA, recientemente se han actualizado en la búsqueda de un curriculum acorde al nuevo rol estudiantil y temporal, la EPJA continua en una franca invisibilización de las entidades correspondientes de su valoración (CONFINTEA VII, 2022) y, por lo tanto, de la comprensión del docente que realiza sus prácticas en este tipo de modelo educativo.

En lo que respecta a la formación ciudadana, es necesario mencionar que el currículum en EPJA designa a la asignatura de “Ciencias sociales” como la encargada de entregar las bases de su contenido (MINEDUC, 2008). Los componentes de formación ciudadana se centran en primer nivel de educación media (1º nivel y 2º nivel medio) y tiene como propósito motivar y hacer partícipe al estudiante de su entorno social, potenciando el pensamiento crítico y correspondiendo a su responsabilidad como ciudadano. Los profesores fomentan el cuidado del medio ambiente, la solidaridad, los derechos humanos y la democracia, a partir de estas áreas se plantean los lineamientos ministeriales que apuntan a la entrega de competencias que permitan un correcto acercamiento e inserción a la sociedad democrática, cuyo objetivo se plantea de la siguiente manera: “reconocerse como sujeto de derechos, con deberes y responsabilidades hacia el resto de la sociedad” (MINEDUC, 2008).

Los profesores desde sus diferentes asignaturas construyen conocimientos y se apropian por medio de pedagogías que potencien a sus estudiantes en su proceso de reinserción educativa y de adaptación a la sociedad. Contribuyendo no solo a potenciar las capacidades que les permitan ser sujetos de plena ciudadanía, sino también acercarlos a la vida laboral y todas sus implicancias, destacando la articulación que la escuela puede realizar por medio de proyectos del entorno y todas las comunidades que se vinculan a su quehacer pedagógico, fomentando la inclusión, el bienestar de sus participantes, el autocuidado, la

proyección del medio ambiente y la participación ciudadana por medio de actividades artísticas, deportivas y de intereses local (Osorio, 2013).

Para poder cumplir la tan grande misión en la EPJA, se necesita un apoyo sustancial por parte de las entidades correspondientes, un espacio que permita ejercer prácticas ciudadanas efectivas y las oportunidades que permitan al estudiantado asistente a los centros de EPJA lograr su inclusión en los diferentes ámbitos de la sociedad. Los educadores de los centros de jóvenes y adultos tienen una misión central en lo que respecta al desarrollo social de sus participantes y la integración de los mismos en la comunidad, lamentablemente la falta de recursos, el desconocimiento de su labor y el contexto ciudadano en que se desenvuelven, no le permiten conjugar en plenitud todas las múltiples aristas que el cumplimiento de sus prácticas educadoras buscan generar en sus estudiantes, complejizando cada vez más la misión inicial de la EPJA en nuestro país.

PREGUNTAS Y OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

A partir de estas dos perspectivas problematizadoras: la primera económica y la segunda social, es desde donde surge la temática principal de esta investigación: La EPJA como modelo formador de ciudadanos. Para poder abordar esta temática, me he situado en la ciudad de Valparaíso, fuertemente golpeada por el conflicto social presentado y que, en la actualidad, aún mantiene una condición crítica en lo que respecta a infraestructura, accesibilidad y urbanismo.

La principal razón de llevar a cabo esta investigación es observar cómo aquel deterioro de nuestro tejido social y de nuestra ciudadanía, ha afectado de manera transversal todas las instancias educativas de formación ciudadana realizadas en la EPJA, considerando de igual forma la desconfianza actual que existe de las instituciones, incluyendo las instituciones educativas, que potencia de manera negativa el objetivo principal de la EPJA en nuestro país de promover la formación integral y permanente de sus ciudadanos. Si bien, las bases

curriculares de la EPJA priorizan la formación ciudadana desde la asignatura de Ciencias Sociales en los primeros niveles de enseñanza media, destacando “la solidaridad, el cuidado por el medio ambiente, el compromiso con la nación, los derechos humanos y la democracia” (MINEDUC, 2008), también es necesario mencionar, que la modalidad reinserta en ciudadanía a estudiantes jóvenes y adultos que han sido desplazados de esta condición por diferentes factores. Por lo anterior, se comprende que la formación ciudadana es la base por la cual se implementa la EPJA en nuestro país y por ende la labor de los docentes de los centros educativos de jóvenes y adultos tienen una labor esencial en la sociedad actual.

A partir de la visión problematizadora presentada es desde donde surge la pregunta problematizadora de esta investigación:

¿Cómo comprenden los docentes de EPJA, a partir de sus propias experiencias, su tarea de formar para la ciudadanía en el contexto de un espacio educativo entendido como infraestructura social?

Para poder responder esta pregunta se plantea el siguiente objetivo general:

analizar las comprensiones que tiene un grupo de profesores de EPJA sobre el uso de su espacio educativo, considerado como infraestructura social, para la formación ciudadana

A partir del objetivo general se derivan los tres siguientes objetivos específicos:

- 1.-Describir las experiencias de un grupo de profesores formando adultos para la ciudadanía.**
- 2.-Indagar cuáles son los problemas que este grupo de profesores tiene para usar su espacio educativo para la formación ciudadana.**
- 3.-Identificar el pensamiento de profesores respecto de cómo usar su espacio educativo en cuanto a infraestructura social para formación ciudadana.**

II. MARCO TEÓRICO

1.-CIUDADES QUE APRENDEN E INFRAESTRUCTURA

1.1 Ciudad y ciudadanía, dos conceptos interrelacionados

Unificar los parámetros en los cuales las ciudades puedan ser vistas como un ente educador, es algo que resulta sumamente atractivo en lo que respecta al desarrollo, integración y valoración de los individuos que coexisten en la misma, aunque también es posible dimensionar estas acciones en el sentido que al transversalizar y unir parámetros en relación al tipo de educación que deben seguir las urbes para obtener beneficios, puede generar una exclusión de prácticas innovadoras y alternativas que puedan surgir de igual manera en beneficio del espacio urbano y los ciudadanos.

Para poder lograr acciones positivas en relación a las ciudades, es necesario involucrar los variados aspectos que deben ser tomados en cuenta para su consideración y aplicación. Estas consideraciones, al comprender las ciudades como parte fundamental del proceso educativo, resultan principales al momento de plantearnos una estrategia que pueda dar solución a las problemáticas que puedan surgir al momento de involucrar la ciudad y el aprendizaje en un mismo sentido. Para poder interiorizar esta unión, primero es necesario responder a la pregunta: ¿Qué entendemos cuando hablamos de Ciudad?

En los términos de Brenner y Schmid (2015), se plantea como una categoría teórica empírica que no existe de tal forma al estar separada de los movimientos de las personas, los recursos e información que la conectan con el campo, las ciudades, otras ciudades, los recursos informativos y las estructuras de gobierno que limitan y permiten su existencia. Desde esta perspectiva, es necesario establecer a la escuela como parte organizativa educacional de una ciudad, formando parte de la intrincada red que la misma contiene: políticas, barrios, empresas, cultura popular, entre otros, produciendo en conjunto, por medio de todas estas conexiones y variantes, efectos educativos (Nespor, 1997).

A partir de todas las conexiones que se pueden realizar en la ciudad, es posible interiorizar el concepto como un conjunto entre ciudad y ciudadanía, incluyendo no solo su dimensión física, sino también la inmaterialidad que otorgan las conexiones entre los habitantes de un espacio en común y su relación entre éstos y las estructuras que permiten su condición de ciudadanos. El reconocimiento hacia las estructuras de la ciudad y la funcionalidad que cumplen para sus habitantes es fundamental para poder interiorizar el concepto de ciudad y ciudadanía, pues de esta conexión entre ambas partes es desde donde se encuentra su importancia y significado.

Existen variaciones al interior del concepto de ciudadanía, por ejemplo, McCowan (2009) plantea que existen “tensiones” entre estas diferentes concepciones. Nos menciona que existe una primera tensión, entre quienes centran su ciudadanía en los deberes y quienes ponen el acento en los derechos, al momento de ejercer su legítima ciudadanía; una segunda tensión entre la universalidad por sobre las diferencias culturales entre la ciudadanía; una tercera tensión entre la concepción nacionalista de ciudadanía y una ciudadanía global; y una cuarta tensión entre los que se encuentran conformes con el orden que se les presentan y quienes mantienen un rol crítico de este “orden” y generan instancias de transformación para su modificación.

A partir de las concepciones sobre ciudadanía y desde una tradición liberal, la ciudadanía se limita a los atributos formales y jurídicos de quienes pertenecen a una comunidad establecida políticamente. Éstos son poseedores de derechos civiles y políticos, tales como el derecho a sufragio y la libertad de expresión. Esta perspectiva “minimalista” de ciudadanía se contrasta, según los planteamientos de McLaughlin (1992), con la de una perspectiva “maximalista”, en donde la concepción de ciudadanía involucra aspectos culturales, pertenencia a una comunidad, compromisos establecidos socialmente y una participación ciudadana activa que busca ejercer una justicia social de manera colectiva.

En relación a los derechos que involucra el concepto de ciudadano, es necesario mencionar la concepción que plantea Marshall (1998), por medio de las tres dimensiones en que se orientan los derechos del ciudadano, por el sentido de participación al interior de una comunidad. La primera dimensión se refiere a los derechos civiles: libertad de pensamiento, de fe, de propiedad, de palabra y de conclusión de contratos validados, como también el derecho a la justicia; una segunda dimensión de derechos políticos, que incluye el ejercicio de participación del poder político, como miembro y elector; una tercera dimensión que tiene relación con los derechos sociales, involucrando el derecho al bienestar económico, de seguridad en el plano social y el derecho de herencia. Esta visión comparte en gran medida lo que comprendemos como “ciudadanía”, pero no logra dar respuesta a los aspectos actuales con los que lidia la ciudad en relación a la integración de todos sus actores. Se vuelve necesario mencionar perspectivas de inclusión y aspectos culturales al interior de la definición si se desea considerar el concepto en toda su amplitud (Joung, 1990; Kymlicka, 1996; Kymlicka y Weyne, 1997).

Desde las características individuales en torno al concepto de ciudadanía, es posible observar que los aspectos materiales no son los únicos importantes para dar garante de una justicia social, pues se vuelve necesario estar consciente de las características, cualidades y actitudes individuales de los ciudadanos. A partir de lo anterior resulta necesario mencionar los derechos políticos planteados por Marshall (1998), comprendiendo a éstos en estrecha relación con el derecho a la participación en el ejercicio del poder, como miembro de la autoridad en política o como participante de un cuerpo de electores. La parte social, engloba los derechos necesarios para el mínimo de “bienestar económico” y de seguridad, para que cada ciudadano pueda tener una vida civilizada y en prosperidad. Según Buenrostro (2012), este último aspecto es el que tiene mayor relación con el sistema educativo de las ciudades y los servicios sociales, que permitan generar el ambiente propicio para una ciudadanía benefactora.

Los derechos políticos, considerados en la definición de ciudadanía de Marshall, centrados en un estado moderno neoliberal, son criticados por Buenrostro (2012), pues aquel “bienestar económico” que se menciona, recae en el concepto de propiedad privada. Sobre esto, el autor nos menciona que trae consigo problemas de desigualdad, equitatividad de recursos y por ende un deterioro sustancial de la calidad de los servicios públicos. Cuando se considera privilegiar la propiedad privada, resulta imposible para el estado garantizar niveles favorables para la ciudadanía en relación a aspectos sociales, económicos y laborales (Buenrostro, 2012), limitando el acceso a la participación y aumentando la brecha social de sus participantes. Este proceso de individualización genera problemas al momento de desarrollar una ciudadanía activa y crítica. Al dejar los bienes públicos en una arista secundaria y priorizar el bien privado por sobre éste, se produce lo que Yuren (2013) denomina una “privatización de la eticidad”, lo que produce la clausura de los espacios de uso común, de discusión y reflexión sobre asuntos de la vida pública ciudadana, limitando aún más la participación activa.

La privatización de los espacios, segrega en demasía aspectos fundamentales de la ciudadanía, sobre todo cuando lo que se busca es construir una sociedad igualitaria, que posea las mismas competencias y oportunidades para todos los participantes, logrando homogeneizar a todos los individuos en un status común y universal de ciudadano (Fariñas Dulce, 2000, 36-37). Aminorar la importancia que poseen los espacios públicos en el ejercicio ciudadano, solo puede generar problemáticas mayores a nivel social, pues compromete los aspectos físicos de ciudadanía y los aspectos inmateriales. Desde el plano educativo, es necesario impulsar una educación ciudadana que no esté solamente centrada en la explicación de las normas sociales y cívicas (ejercicios de votación, leyes, derechos y deberes), sino también que impulse la participación ciudadana, la recuperación de espacios y el cuidado por la indumentaria pública, para que así, de esta manera, la ciudadanía pueda sentir un compromiso real en la búsqueda de la prosperidad ciudadana.

1.2 Ciudades que aprenden y la infraestructura social

La idea de “ciudades del aprendizaje” se remonta al trabajo realizado por la OCDE sobre aprendizaje permanente, que luego de un tiempo se desarrolló en dos corrientes principales entre “ciudades del aprendizaje” y “ciudades educadoras”. Si bien ambas ideas buscaban la misma finalidad: potenciar a las comunidades en vías de una sociedad mucho más igualitaria, también es necesario mencionar que las dos ideas mantienen poco contacto entre sí (Longworth y Osborne, 2010). A partir de la definición de Longworth (1999) es posible interiorizar el concepto de ciudades de aprendizaje desde la idea de una comunidad, un pueblo o una región que moviliza sus recursos en todos los sectores para desarrollar todo el potencial humano posible, con el único fin de enriquecer el crecimiento personal, continuar con una cohesión social y crear prosperidad.

Esta definición, presentada en el año 1999 por Norman Longworth, amplía la visión originaria del concepto de ciudades del aprendizaje y su relación con el aprendizaje permanente, hacia una visión mucho más complementaria del mismo, en donde por medio del aprendizaje permanente en todas sus áreas y etapas de la vida, se busca el desarrollo individual y el comunitario, todo esto en relación con el fin último de la prosperidad de la comunidad que se habita, entendiendo que la educación a lo largo de toda la vida tiene una importancia central en una sociedad de conocimiento y supondría un giro educativo para mejorar y transformar el mundo (Beltrán, 2015).

Desde esta perspectiva, las ciudades del aprendizaje se plantean en un modelo basado en la gestión de la información y producción del conocimiento, planeando un modelo antagónico a las ciudades creativas basadas en un modelo de consumo cultural (Gutiérrez, 2013) y, a partir de esto, son muchas las ciudades alrededor del mundo que diseñan sus propias formas de potenciar el aprendizaje por medio de sus comunidades. Canadá, Australia y Reino Unido, plantean alternativas financiadas por entidades públicas y privadas, que lamentablemente no logran mantenerse en el tiempo debido a asuntos económicos. Muchas de las

opciones tomadas por cada uno de estos países, en relación a la formación de ciudades del aprendizaje y la producción de conocimiento, no poseían un enfoque definido y, al no existir un conjunto de características clave y ampliamente acordadas para definir una ciudad del aprendizaje, el desarrollo dependía en gran parte de iniciativas individuales, con una garantía incierta en financiamiento, participación y desarrollo que no lograba mantener su sustento en el tiempo (Kearns, 2015).

Esta falta de impulso económico, necesario para hacer posible las propuestas de aprendizaje basados en ciudades del aprendizaje, encuentran respuesta en la creación de enlaces explícitos de cooperación entre los responsables de la facilitación del aprendizaje, es decir, incluyendo a todos los individuos, sin diferencias de antecedentes económicos, en especial a aquellos grupos excluidos históricamente del acceso y de los procesos educacionales (Klein y Osborne, 2008). A partir de esta visión el concepto de ciudades del aprendizaje puede ser interiorizado y aplicado en nuestra sociedad, caminando en conjunto con las propuestas de educación de adultos y aprendizaje para toda la vida, independiente de la geografía en la cual deseen ser aplicadas las bases de creación de una ciudad de aprendizaje.

La facilitación que puede otorgar el campo de la educación permanente y de adultos en relación a las “ciudades del aprendizaje” no es menor, pues de esta manera, es posible abordar los problemas de toda una sociedad debido a las múltiples redes sociales que afectan, benefician e interactúan con las personas jóvenes y adultas. Para Valdés (2019), un marco general del aprendizaje a lo largo de la vida debe considerar en primer lugar los diferentes grupos etarios, niveles de educación y modalidades de aprendizaje, incluyendo los espacios en los cuales se desarrolla ese aprendizaje, centrado en las personas y basado en los derechos humanos, para de esta manera reducir las desigualdades educativas, sociales y trayendo el reforzamiento de la cohesión social que las ciudades del aprendizaje proponen.

Si bien, por un lado, el concepto de “ciudades del aprendizaje” puede traer beneficios al promover el desarrollo de diversas formas urbanas, ampliando la participación de los ciudadanos para el mismo desarrollo de la urbe, por otro lado, es necesario mencionar que aquellas nociones economistas que no se nutren y no permiten otras alternativas, pueden contribuir a una mayor polarización al interior de la misma vida urbana. Esta ambivalencia es la principal razón del por qué el concepto de “ciudades del aprendizaje” genera sospechas desde la crítica actual, que la considera una “espuma ideológica” que solo busca adaptar e individualizar la educación a una economía neoliberal del conocimiento (Plumb, Leverman y McGray, 2007) a escala global.

Esta visión sobre las ciudades del aprendizaje es apoyada desde la crítica en relación a los resultados que ha traído su misma práctica. En los informes de ciudades de aprendizaje presentados en Estados Unidos, Ron Faris (1998) y Martin Yarnit (2000) comentan que su aplicación busca una economía de desarrollo, que suele crecer a expensas de otros valores sociales como la justicia social y la inclusión social, realizando cambios en la estructura social al impulsar de manera ideológica el desarrollo de contextos urbanos capaces de competir en una economía global.

La aplicación de las directrices que propone una ciudad del aprendizaje es criticada de igual forma por Contu (2003), al indicar que el aprendizaje en la época contemporánea, del cual forma parte la ciudad del aprendizaje, funciona en relación al apoyo de una economía liberar del conocimiento, en donde el aprendizaje se presenta como una virtud social que no puede ser cuestionada y que debe ser reconocida por sus ciudadanos como buena y beneficiosa para todos, sin generar cuestionamientos, ni interrogantes.

En este sentido Longworth (1999), defensor de los planteamientos de las ciudades del aprendizaje, reconoce parámetros sociales en los cuales busca una ciudad solidaria, que trate de incluir a toda la comunidad, mencionando a los excluidos, los excéntricos, dañados y desesperados (p.115), haciendo posible que todos podamos ser miembros de la Sociedad del Aprendizaje, sumándolos

a una revolución del aprendizaje en la que todos podamos disfrutar las ventajas de la Era de la Información, sin pensar en las características de la globalización desmedida en la actualidad y de cómo la mayoría de los habitantes más olvidados y precarizados de la ciudad son personas que poco importan a la economía internacional contemporánea (Davis, 2004).

Esta visión unilateral del aprendizaje, produce problemáticas a los excluidos y los más afectados de la sociedad, limitando la posibilidades que otras visiones puedan ser presentadas, como la de Jean Lave y Etienne Wenger (1991), quienes postulan el aprendizaje como un proceso colaborativo de negociación de significación en comunidades prácticas situadas o la de Frank Coffield (1997), quien postula una sociedad del aprendizaje que proporcione cohesión social, justicia y prosperidad económica a todos sus ciudadanos, y no riqueza a una minoría. Desde esta perspectiva las ciudades logran aprender cuando los miembros de éstas participan activamente en la definición de qué es el aprendizaje y determinan lo que es importante saber y deciden qué recursos deben ser utilizados para apoyar aquel proceso.

Estas alternativas y críticas presentadas en relación a las ciudades del aprendizaje, fragmentan su ideal postulado y tal vez solo permite visualizarlas como una moda pasajera que trata de generar proyecciones en relación a la creación de una sociedad del aprendizaje unilateral a escala mundial (Hughes y Tight, 1995), que no permite interiorizar otras concepciones de la de ciudad en un sentido de creadora de espacios, en donde se conjuguen aprendizaje e interacción y donde el fin último sea la formación de las personas y sus ciudadanos. Sobre esta capacidad creadora de espacios que posee la ciudad, es preciso nutrir su significado desde una perspectiva física, comprendiendo que la ciudadanía necesita de espacios que les permitan ejercer en pleno derecho su participación en la vida pública. Es por lo anterior, que se vuelve necesario hacer mención al concepto de infraestructura y su conexión con el plano social, resultante del reconocimiento de los ciudadanos a ciertos espacios que permiten impulsar, ejercer y potenciar aspectos sociales por medio de las infraestructuras.

El concepto de infraestructura, suele hacernos pensar en lo que los ingenieros y responsables políticos denominan “infraestructura material o física”, comprendiendo a ésta como las redes de transporte público, la electricidad, el gas, el petróleo, la comida, el alcantarillado, entre otras menciones primordiales para la vida en las ciudades. Se le suele otorgar la denominación de “infraestructuras críticas”, pues son indispensables para el funcionamiento de la sociedad (Klinenberg, 2018), pues cuando esta infraestructura material falta o falla, también se ve afectado el sentido social de la misma, que la sustenta y le da sentido desde una dimensión simbólica.

Klinenberg (2018), conforma el concepto de “infraestructura social” desde autores anteriores como Putnam (2000) y el concepto de “infraestructura cívica”, como también desde el trabajo de Oldenberg (1989) sobre espacios “inclusivamente sociables”. En resumen, la “infraestructura social” se refiere a las redes de espacios, instalaciones, instituciones y grupos que crean posibilidades de conexión social y de cómo éstas se enredan de diferentes maneras para el mantenimiento de la salud física y mental de las personas (Umberson & Montez, 2010).

Esta “infraestructura”, desde una perspectiva social, incluye todo aquello que está confeccionado por y para las personas, tanto como en su aspecto material, las actividades heterogéneas, modos de producción y formas institucionales, que conforman cómo se desarrollan, viven y conviven las personas en relación a su espacio (Simone, 2004, p. 410). La ciudad, bajo esta visión, no solo se construye desde el plano físico, sino que confluye con el actuar de sus mismos integrantes y sus contribuciones que afectan la salud y vitalidad de la misma, considerando cómo el compromiso constante de sus miembros está conectado con aquel aprendizaje permanente (Fitzgerald, H., Zientek, R., 2015).

Reflexionar sobre la idea de “infraestructura social”, no solo nos permite abarcar el conocimiento, la información y las oportunidades educativas al interior de una ciudad, sino que abarca aspectos de índole material, discursivo, social y tecnológico, incluyendo las acciones de los actores sociales que trabajan al

interior, fuera y contra aquella infraestructura (Facer & Buchczyk, 2019). A partir de la reconceptualización de infraestructura, desde una perspectiva social, es desde donde surge una “infraestructura de aprendizaje” y todo lo que conlleva dirigirla, para poder generar la conexión entre los actores que cumplen un rol en la sociedad y hacer posible un aprendizaje constante que no solo se limite al plano escolar.

Si bien, una “infraestructura social”, no se destruye de una manera tan completa, ni visible como un puente, un edificio o parte del alcantarillado, sus alteraciones en la ciudad generan fallos generacionales que resultan inconfundibles: la gente reduce el tiempo que pasa en los espacios públicos, aumenta la alteración ante la seguridad, las redes sociales se debilitan hasta desaparecer, aumenta la delincuencia; las personas mayores al ser aisladas se enferman, aumenta el consumo de estupefacientes y mortalidad juvenil por sobredosis e incrementa la desconfianza y la participación ciudadana (Klinenberg, 2018). Para Klinenberg (2018) estas infraestructuras sociales se vuelven sumamente necesarias, no solo para alimentar la vida pública, sino además para poder sostener y soportar algunos de los problemas de nuestra sociedad contemporánea, como el aislamiento social, contrarrestando diferencias, creando lugares para cada una de las personas, independiente de sus creencias, rangos etarios, preferencias sexuales o ingresos.

Los beneficios que pueden resultar poseer infraestructuras sociales fuertes, resulta funcional en la unificación actual de nuestra sociedad, sobre todo al considerar la exclusión que muchas veces genera la misma ciudad a los grupos humanos más vulnerados de nuestra población, entendiendo que todos los habitantes más segregados de nuestra sociedad tienen necesidades básicas de aprendizaje insatisfechas, que solo pueden ser conseguidas desde la satisfacción de diferentes ámbitos: el hogar, la comunidad, la escuela, los espacios educativos fuera del sistema escolar, centros cultura y recreacionales, lugares de trabajo, medios de comunicación y la cotidianeidad próspera que permita acceder a estos ámbitos (Torres, 2002).

Las ciudades pueden ser focos de experiencias enriquecedoras para la sociedad o limitar completamente las posibilidades en las cuales las personas puedan desarrollarse en pleno derecho. Algunas ciudades se ven desfavorecidas por infraestructuras fallidas, incompletas o simplemente mal gestionadas, lugares que constantemente se “reparan” con medidas improvisadas, que solo afectan directamente a los más desfavorecidos (Pieterse y Hyman, 2014; Jaglin, 2014; de Boeck, 2013; Graham, 2010; Humpfrey, 2003) o por el contrario no verse afectadas por alteraciones imprevistas, capacitando a su población y minimizando complicaciones e interrupciones de conexión con inteligencia y desarrollo de las redes infraestructurales que permitan aquel correcto funcionamiento (Lahoud, 2010; Vale y Campanella, 2005; Batty, 2013).

Esta segregación no puede ser obviada, pues es allí, en donde una infraestructura radicalmente desigual, propicia el aislamiento de las personas más desfavorecidas de nuestra sociedad (Wakefield, 2018), generando una verdadera violencia infraestructural (Harris, 2013; Rogers, 2012; Rogers & O'Neill, 2012; Salamanca, 2015). De esta manera se considera una infraestructura como un canal material en donde se ejercen prácticas de violencia ejercida de manera sistemática y de forma indirecta de un grupo de la población a otro (Farmer, 2004), demostrando que la materialidad de las ciudades y todo lo que genera divisiones en el plano urbano entre los suburbios, centros urbanos y asentamientos ilegales, desempeñan papeles de sedimentación en el sentido de las relaciones, convenciones y las prácticas sociales injustas que afectan a los habitantes de la ciudad (Caldeira, 2001).

De igual forma la violencia infraestructural debe ser comprendida en la medida que las infraestructuras deben ser consideradas procesos inconclusos, pues están sujetas a periodos de decadencia, obsolescencia, mantenimiento y constante reparación (Carse y Kneas 2019; Ramakrishnan, O'Reilly y Budds 2021) y que para evitar este tipo de violencia es necesario considerar las partes principales que conforman la “infraestructura social”, como lo son las instituciones

públicas, las escuelas, parques, bibliotecas, patios de recreo y todos los elementos que invitan a la gente a conectarse con éstas: patios, aceras, jardines comunitarios, puentes, peatonales, etc. Asimismo, son partícipes las organizaciones comunitarias que poseen un espacio físico en donde las personas puedan reunirse, como también los establecimientos comerciales que permitan adquirir bienes de consumo variados según cada necesidad (Klinenberg, 2018).

Para comprender el concepto de Infraestructura Social, debemos comprender que no solamente se presenta desde un plano físico y técnico, pues como hemos mencionado anteriormente, las infraestructuras bajo esta perspectiva se revelen como estructuras complejas, que incluyen intereses corporativos, normas reguladoras, expectativas sociales y legados históricos en su organización y periodos de abastecimiento o mejora (Greenfield, 2013; Kitchen y Dodge. 2011) que la hacen visible desde una perspectiva simbólica y parte de un relato en común de toda la población. Estas cualidades simbólicas, de la cual las infraestructuras urbanas se hacen poseedoras, representan los sentimientos de progreso, modernidad y bienestar, independiente de su funcionalidad u objetivo al cual estén destinadas. Las infraestructuras generan en la sociedad un ideal compartido, la promesa de un futuro más próspero y soportable en donde el material emblemático genera un patrimonio común imaginado y compartido por la sociedad (Harvey y Knox, 2012; Manton, 2013). La mantención o destrucción de algunas infraestructuras, modifican los ideales de la población, ya que forman parte de una historia compartida de los ciudadanos.

Saskia Sassen (2012) nos menciona, en relación a esta característica simbólica, que: “todas las grandes infraestructuras de una ciudad, desde el alcantarillado hasta la electricidad y la banda ancha, deben ser visibles”, no solo por la necesidad de revelar en la población el complejo sistema infraestructural de una ciudad, sino también su desigualdad de distribución en la población, permitiendo que se vuelva posible la tajante conclusión de que si puedes verlo es posible comprometerse (Sassen, 2012). Por otro lado, Amin (2014) nos habla que existe una “infraestructura viva”, en donde la manera en que éstas son hechas,

deshechas y modificadas estimulan un compromiso en la población, por lo tanto, se vuelven focos de activismo, poseyendo un aspecto político por su diseño y los efectos que incitan en la sociedad (Rutherford, 2008).

Larkin (2013), menciona que las infraestructuras son “poéticas”, pues representan más de lo que son por sí mismas. Una tubería no es solo una tubería, en algún lugar es una medida de cierta institución, un instrumento para el desarrollo, un puesto de trabajo o empleo, el acceso a una mejor calidad de vida. La infraestructura, cuando se considera dentro del plano social, no es solo materia y se transforma en todas aquellas actividades que la circundan, sus formas institucionales y de producción, las posibilidades móviles y provisionales de cómo vive la gente (Simone, 2014) y de cómo interactúan entre ellos.

Las infraestructuras complementan nuestra experiencia humana de la ciudad y configuran aspectos de nuestra identidad social (Tonkiss, 2013), sobre todo cuando esta infraestructura se ve afectada por el oportunismo y la improvisación, dos factores que generan efectos de resistencia e ira en la población, sobre todo cuando los servicios públicos, organizaciones sociales y sus accesos no funcionan o son inaccesibles para la mayoría de las personas, y de cómo es posible generar una población con aspectos vitales positivos y culturalmente enriquecidos, cuando las personas pueden tener un acceso eficiente al utilizar las infraestructuras urbanas (Simone, 2004; McFarlane, 2011; Sundaram, 2010; Amin, 2013a).

Esta diferenciación, entre los factores que limitan y apremian a ciertos grupos de la población, solamente por el acceso a ciertas infraestructuras, no solo se singulariza a un plano en que las comunidades puedan realizar prácticas de poder y dominación en relación a las formas en que viven en correspondencia a su entorno, sino que debemos asimilar que estas maneras de actuar, desde la “infraestructura social”, son producidas por los “modos de vida ambientales”, que son directamente generados por infraestructuras del aprendizaje (Martin, 1994).

A partir de lo anterior, se vuelve necesario mencionar que los centros de enseñanza en las ciudades son esenciales para generar, configurar y sustentar comunidades enteras. Este tipo de instituciones públicas, son las más importantes al consolidar ideales democráticos y potenciar las habilidades ciudadanas. Los centros de enseñanza son instituciones, pero también infraestructuras sociales, pues en su seno se planifica, diseña, programa y configuran las interacciones que posteriormente se llevarán a cabo en un plano público social (Klinenberg, 2018).

Las escuelas, al funcionar como elementos de infraestructura pública de primera necesidad dentro de la urbe, cumplen la compleja misión de unificar la ciudad, la política, los barrios y el aprendizaje, a través de la realización de conexiones efectivas, que puedan potenciar una adecuada infraestructura urbana conectada. Lo anterior, solo es posible de realizar, mientras sus prácticas permitan un constante rastreo de los flujos y conexiones de los y las estudiantes con sus familias, la ciudad y la cultura popular, mientras que los y las docentes y la institución generen las respectivas conexiones con las estructuras gubernamentales más amplias y la información que de ellas provenga, facilitando así su acceso, socialización y posterior aplicación en las comunidades que conforman (Livings and Sefton-Green, 2016).

Comprender la educación desde esta perspectiva, es decir como una práctica que se abastece y genera recursos educativos de y para la ciudad, es la manera en la cual es posible abordarla en toda su dimensión, como un elemento principal dentro de la “infraestructura social”, no solo por su quehacer institucional, sino en las prácticas que permitan aprehender la ciudad como un conjunto de recursos para el aprendizaje para todas las personas, logrando aprendizajes efectivos en las ciudades al considerar tres factores: participación ciudadana, procesos incluyentes en la toma de decisiones y mecanismos de coordinación que fortalezcan la unión entre los ciudadanos (Ofei-Manu, 2018). Bajo esta visión, no solo conformamos la concepción de ciudadanía desde sus derechos sociales, sino además de sus relaciones con el espacio físico que habitan los ciudadanos

y los beneficios que ciertas estructuras traen en su formación crítica y participativa. Las escuelas, como fuente principal de enseñanza y prácticas ciudadanas, no queda exenta al ser considerada una “infraestructura social” primordial en la ciudad, no solo por el hecho de generar, acercar y potenciar acciones ciudadanas, sino también como infraestructura que vincula a los ciudadanos con la ciudad.

2.-EDUCACIÓN DE ADULTOS Y CIUDADANÍA

2.1 La EPJA y su rol de formadora de ciudadanos

En el mundo globalizado en que vivimos en la actualidad, en donde la pertenencia a la tecnología digital nos define en gran parte de nuestra identidad social por la cantidad de conocimiento que manejamos, basándose en “lo que se conoce” a lo que no, nos divide socialmente en la actualidad en dos tipos o formas de entender la ciudadanía. Por un lado, tenemos la “ciudadanía global”, que incluye el acceso a la tecnología, las comunicaciones globales, el bienestar de la seguridad, derechos políticos y sociales, que se atribuyen a las democracias consideradas modernas. Por otro lado, tendríamos una especie de “protociudadanía”, asociada a la marginalidad, la exclusión de beneficios en todas sus áreas, siendo la cultural la que afecta en demasía a la falta de integración de todos los actores en los países subdesarrollados.

La EPJA, comprendida como un tipo de educación que busca la integración social educativa de las personas, centra sus esfuerzos en el grupo de personas que han sido excluidas del proceso educativo regular o no han logrado conseguir oportunidades que le permitan integrarse nuevamente en el plano social. Este tipo de modalidad, en relación a la formación ciudadana, potencia un modelo educativo con enfoque de derechos, pues de esta manera es la única forma en la cual se puede llevar a cabo su rol transformador.

Se comprende a esta modalidad, como un espacio de participación democrática, de igualdad y de libertad, en donde las personas puedan acercarse a construir ciudadanía no solo como sujetos educativos, sino como actores en un plano económico, político y cultural. Rescatar la identidad de las personas y de esta manera revalorizar la identidad de los actores que la conforman. Esta visión ya se encuentra presente, como eje central de la CONFINTEA V (Hamburgo, 1997), que especifica a la EPJA como un articulador de las competencias básicas de lectura y escritura, concientización de adultos de su aprendizaje, en cuanto a derechos y responsabilidades ciudadanas.

La Organización de Estados Iberoamericanos, de igual forma, reconoce la importancia de formación ciudadana de este tipo de modalidad educativa, al mencionar el desarrollo del proceso de formación integral que puede darse por medio de considerar las capacidades, experiencias, conocimientos, destrezas y actitudes que las personas participantes presentan frente a su propia vida. Destacan la participación activa, en los procesos de alfabetización que poseen los adultos de esta modalidad y sobre todo la apropiación de saberes socialmente válidos, que le permitan ser críticos de la realidad y de su propia situación. Enfatizar el empoderamiento, las relaciones intrafamiliares y la participación en sus propias comunidades y ciudadanía, para lograr un educando activo en la sociedad. Esta visión de la EPJA, en relación a sus alcances e implicancias sobre la formación ciudadana, se presenta en una línea que muchas veces no es la del paradigma imperante eurocentrista. Este paradigma eurocéntrico, busca replicar sujetos que puedan ser funcionales a la homogeneización, racionalidad y entendimiento de la globalización que se les presenta como “la realidad” y no incluye subjetividades, identidades locales, pensamientos de índole personal y divergente, lo que produce que una gran parte de la ciudadanía quede relegada, invisibilizada y por lo tanto en condición de opresión.

Por el contrario, para poder comprender la EPJA como formador de ciudadanía, centrado en un enfoque de derecho, es necesario plantear una perspectiva etnocentrista. Este cambio de paradigma, cuyo representante fundamental en nuestra región latinoamericana lo encontramos en la figura de Paulo Freire, concibe al ser humano desde su posición personal, situándose territorialmente, asumiendo su transitoriedad historia, reconociéndose como actor de una historia social y cultural, responsabilizándose de una carga moral y cognitiva en relación al territorio natural y cultura que habita (Pinto, 2018). Desde esta perspectiva, sólo es posible comprender al ser adulto de nuestro territorio latinoamericano desde su perspectiva antropológica y sociocultural. Considerando, para su definición, el espacio físico que habita, el espacio sociocultural y el espacio histórico/humano en que los sujetos se desenvuelven. Es por esto que, potenciar la territorialidad en la EPJA resulta principal al momento de realizar el proceso de formación ciudadana, desarrollando una conciencia crítica transformadora, que nace de la reflexión de la realidad para poder intervenir y actuar sobre ella (Pinto, 2018).

Al concebir esta visión, se replantea la EPJA desde una posición activa, no solo como modalidad, sino como una alternativa problematizadora de la realidad. Encargada, ya no de reproducir un sistema de imposición globalizante, que limita la valoración de la experiencia vital y no contribuye al cuestionamiento de la realidad, sino como una modalidad que reconoce las visiones personales de los educandos, posibilitando establecer una relación entre los mismos participantes y de esta manera comprender su posición como ciudadano y de qué manera poder cambiarla, concibiendo como un constructor de su propia historia (Zemelman ,1995), capaz de percibir y modificar su propia realidad, en conjunto con la de los demás.

Para cumplir su rol transformador, la EPJA debe centrar sus conocimientos bajo un modelo que valore lo experiencial sobre lo homogéneo, que amplíe las barreras estandarizadas hacia un fin transformador. Todo el conocimiento que se plantee a los estudiantes debe ir focalizado en la colectividad y el trabajo entre pares, por sobre la singularidad y la repetición. Revalorando la identidad, el proceso afectivo y comunitario, pues de esta manera se concientiza sobre el rol dentro de la sociedad, fomentando la participación ciudadana desde su formación, hacia su práctica activa.

2.2 Educación de adultos, ciudadanía e infraestructura del aprendizaje.

Las conexiones existentes entre Educación de adultos, ciudadanía y la infraestructura del aprendizaje forman el centro del enfoque integral para construir sociedades participativas y vibrantes. La infraestructura del aprendizaje, comprendida como un conjunto de recursos y entornos que puedan facilitar una educación continua, tiene un papel crucial, al proporcionar el contexto necesario para el desarrollo educativo de sus ciudadanos. Estas instituciones educativas, recursos digitales y espacios en donde se puede realizar aprendizaje comunitario, tienen una posición central en el acceso y la calidad de la educación de jóvenes y adultos. Una infraestructura sólida y accesible es fundamental para poder garantizar en los adultos las oportunidades para continuar aprendiendo a lo largo de sus vidas, promoviendo de esta manera, sentar las bases de una ciudadanía comprometida y capaz de enfrentar los desafíos del mundo moderno, sobre todo en lo que respecta a la integración de adultos analfabetas en nuestra población mundial y latinoamericana.

Los centros educativos de adultos buscan generar oportunidades y alternativas a los daños colaterales del sistema. Estas posibilidades obtenidas, tanto laborales como de aprendizaje, permiten repercutir en las vidas y en los medios de subsistencia de los y las estudiantes, para que de esta manera puedan mejorar sus capacidades sociales y económicas. Desafortunadamente las

políticas de austeridad reducen el potencial social y comunitario de los centros educativos (Smith. R., y O`Leary, M. 2013), limitando a generar aprendizajes y cualificaciones para el mercado laboral. Bajo esta visión, el concepto de “aprendizaje a lo largo de toda la vida”, no puede comprenderse y comprometerse en vías de una perspectiva más amplia e integral (Tuckett, 2017), que es la que se busca como objetivo principal de la EPJA.

El panorama poco alentador para las diferentes opciones de EPJA en nuestra región y las diferentes alternativas educativas que buscan dar solución a la integración educativa y social de adultos, se ve malogrado de sobremanera cuando en nuestra región latinoamericana por las escasas oportunidades, desarrollo y financiamiento, que no permiten potenciar aquel sueño integrador por medio del aprendizaje. Como se vio al principio de este capítulo, la EPJA se presenta como una opción liberadora, concientizadora e integradora de personas adultas hacia la sociedad y en plena calidad de derechos, buscando como objetivo fomentar la participación ciudadana y por ende conseguir una sociedad próspera y mucho más igualitaria.

En Chile, existe una escasa preocupación del Estado por los participantes de las instituciones de EPJA, al no recibir la Subvención Escolar Preferencial (SEP), no poseer un currículum diferenciado en constante actualización y la falta de un sistema de medición nacional que permita conocer los avances del currículum aplicado (Medina, 2000). Este desinterés, no permite generar la relevancia necesaria en Políticas Educativas, que permitan contribuir a la justicia social al interior de nuestro país, por medio de la educación del grupo de la población más precarizado y vulnerable.

La necesidad de incrementar la oferta formativa para este grupo de la población es de suma urgencia, sobre todo en lo que respecta a la mejora de los establecimientos encargados de impartirla. Si bien, las denominadas “terceras jornadas”, funcionan en establecimientos municipales, son muchos los colegios bajo el amparo de la subvención que requieren una mejora y fiscalización por parte de las entidades encargadas, además de una especialización docente

específica en lo que respecta a jóvenes y adultos, fomentando la investigación en el área para una progresión positiva en el tiempo (Di Piero, 2018).

Esta falta de apoyo, no solo repercute en la lenta disminución de los procesos alfabetizadores y de egreso escolar en la población de nuestro país, sino que daña una instancia de reconexión con las entidades sociales y civiles. En un estudio de Céspedes (2013), se insta a profundizar y mejorar la situación de la EPJA en los países de la región latinoamericana por medio de la creación y mejora de las políticas públicas en EPJA, pues de esta manera se favorece la colaboración entre el gobierno y la sociedad civil, formando docentes especializados en EPJA a cargo de instituciones de educación superior y en consecuencia, entregar una mejor oferta a estudiantes que requieran reincorporarse al sistema educativo en establecimientos con una infraestructura focalizada en adultos.

Desde esta perspectiva, la EPJA cumpliría un rol principal al momento de forjar redes de conexión en la ciudad y entre las ciudades como fuente de aprendizaje, pues en primer lugar exigiría a las instituciones y organizaciones que sean responsables de proporcionar educación a toda su población (Faure et al.,1972) y en segundo lugar, permitiría que la experiencia de los y las estudiantes aporten a la diversidad de conocimientos, siendo utilizados como puntos de partida con fines educativas y de aprendizaje para todos y todas (Scott, 2014).

Al potenciar los centros educativos de EPJA, como infraestructura de aprendizaje catalizadora de prácticas beneficiosas para una ciudadanía activa y comprometida, es una alternativa que permite replantearse el valor de este tipo de instituciones hacia una comunidad más amplia. Las escuelas pueden ser muchos más que un simple edificio, conceptualizándolas en cambio, como un posibilitador e integrador de un conjunto de interacción y procesos sociales beneficiosos para la sociedad (Ralls, 2019).

La apertura de las instalaciones escolares hacia las comunidades suele ser entorpecida y progresivamente limitadas por una política educativa centrada en los estándares, la empleabilidad y la individualización del propósito educativo, centrados en la actualidad en el logro personal y el exitismo. Este tipo de políticas suelen afectar el presupuesto de las escuelas, obligando a cerrar alternativas educativas como los centros de educación de adultos, que no logran competir en relación a sus contrapartes educativas (Ralls, 2019).

Esta visión holística de la EPJA, presentándola como un centro de unión entre y para los ciudadanos, es la que conlleva a comprender a la educación como un ámbito institucional, que produce, asimila, transmite y distribuye conocimiento. Una institución educativa que sea capaz de entregar oportunidades, alternativas de acceso y buenos resultados, para así, de esta manera, hacer efectivo el ejercicio de los derechos ciudadanos en diferentes ámbitos: salud, social, cultural, participativo cívicamente, económico, político y relacionador de todos los aspectos necesarios para la formación ciudadana (Miranda, 2003).

3.0 PROFESORES, FORMACION CIUDADANA E INFRAESTRUCTURA SOCIAL

3.1 Rol del docente de EPJA

Los espacios en donde los docentes de EPJA se desarrollan, deben cumplir un rol político, creativo y en gran medida ser lugares para el proceso de transformación de sus participantes por medio de una formación educativa crítica y profundamente democrática (Freire y Macedo, 1989), permitiendo alcanzar no solo un nivel educativo obligatorio, sino entregar las competencias necesarias para una formación ciudadana activa y participante del entorno social, que logre los objetivos planteados desde sus cimientos y permita la integración de todos los actores participantes.

En el contexto de la educación de adultos, es fundamental realizar prácticas que puedan entregar nuevas posibilidades a estudiantes que han tenido un proceso formativo truncado por experiencias personales y/o externas, es necesario posibilitar un espacio de reinserción social que sea potenciado desde el aprendizaje. Revalorar las experiencias y modelos de vida en los asistentes a los centros de educación de adultos, es principal al momento de llevarla a cabo por los docentes participantes en este proceso, potenciando y presentando una perspectiva crítica de la sociedad, pasando a constituirse como un espacio clave para poder realizar de buena manera esta gran labor hacia la sociedad (Giroux, 1999; 2013).

Los docentes de EPJA constituyen los actores claves del proceso, sobre todo en lo que respecta al cumplimiento de las acciones formativas, que no solamente tienen relación en lo que respecta a la implementación del plano curricular, sino también en la prevención del constante abandono escolar, presentando visiones, juicios y posturas sobre éste y el impacto que genera en las mismas instituciones de EPJA en las que participen o tengan relación directa. Los docentes se transforman en protagonistas en la comprensión del fenómeno, interpretando sus causas y generando respuestas pedagógicas flexibles para aminorar su impacto (Carrasco et al., 2018).

En investigaciones sobre docencia en EPJA, es posible observar una multiplicidad de roles, resultantes de los vacíos normativos con que cuenta, además de la escasez de recursos en su financiamiento (Tarabini, 2020). Muchos de los docentes deben realizar roles informales: gestión pedagógica, trabajo en terreno, acompañamiento personalizado al estudiante, implementación del currículum y funciones específicas (Carrasco et al., 2021; Suberviola, 2021), lo que no permite encasillar su rol en parámetros establecidos.

Lidiar con los problemas derivados de una subvención sujeta a cantidad de matriculados y en la constante presión de la aprobación de presupuestos por tiempo limitado, generando una planilla docente que nunca se encuentra asegurada (Carrasco et al., 2018; Opazo, 2017). Este clima constante de inseguridad y de carga laboral, genera en los docentes una carga de stress en la cual existe poca investigación, sobre todo en lo que respecta a los procesos de gestión, clima organizacional, satisfacción laboral y salud mental (Sagredo y Castelló, 2019; Suberviola y Castrejón, 2022). En este sentido, y por todo lo anterior mencionado, se requiere analizar la formación profesional inicial de los docentes de EPJA, enfatizando la importancia que estos profesores realizan, sobre todo en el sentido del desarrollo de competencias, el dominio, adaptación y transposición didáctica del conocimiento, en un marco ético y respetuoso hacia los estudiantes (Rosales, 2018). La formación inicial, ya ha sido presentada como una necesidad por Ventura (2015) y Kurlat (2016), mencionando su urgencia en el cumplimiento del objetivo de la EPJA en relación a la equidad y la reinserción educativa, sobre todo en lo que respecta la importancia de la labor social de sus educadores hacia sus educandos.

En nuestro país, las carreras que imparten pedagogía no poseen una especialización en EPJA en su malla curricular de pregrado, limitando la continua formación de los docentes en esta modalidad educativa. Cabe mencionar la existencia de programas y postgrados en algunas universidades, pero sin una formación continua que permita su especialización por parte del gran grupo de docentes en el área (Letelier, 2019), permitiendo de esta manera su especialización en el modelo educativo.

El docente en EPJA tiene un rol variable, que como bien se ha mencionado abarca un número de labores que rolan su labor de manera amplia. Lo anterior trae como consecuencia un cambio de paradigma docente en este tipo de formación educativa, en donde la figura de poder presentada por el docente en la educación tradicional se fragmenta. El profesor, desde esta perspectiva, es un articulador de los conocimientos emergentes e instituidos de los estudiantes,

ambos se encuentran en un mismo plano de adultez y por lo tanto son pares. Estudiante y profesor realizan conocimiento desde su autonomía, pasando a ser parte de un proceso formativo “entre” adultos (Pinto, 2018).

La unidireccionalidad en el plano educador-educando, resulta principal al momento de comprender los aspectos fundamentales del docente de EPJA, quien transforma esta visión tradicional y se vuelca, en palabras de Paulo Freire (1970), hacia un proceso político y social, cuyo espacio educativo está centrado en el análisis de las condiciones de vida de los sectores más excluidos y vulnerados de la sociedad. Desde esta visión el docente busca generar y permitir la apropiación de los procesos de concientización necesarios para la transformación social, lo que Freire denomina una educación para la decisión y para la liberación, dos elementos claves para generar ciudadanía.

3.2 Profesores y formación ciudadana en EPJA

En nuestro país no existe una gran diferencia entre las instancias curriculares que se aplican en la educación tradicional y en la Educación de Jóvenes y adultos. Por lo anterior, es posible plantear la formación ciudadana desde una perspectiva curricular general educativa, más no en su aplicación, que como queda claro en los apartados anteriores, posee diferencias sustanciales al momento de su práctica. Si bien, el currículum plantea una guía sobre cómo realizar un trabajo de formación docente en instancias de EPJA, muchas de las prácticas que se realizan tienen a estar centradas en las experiencias del mismo estudiantado, considerando la importancia de los docentes al mediar el contenido planteado con los intereses y necesidades de los propios estudiantes.

En lo que respecta a las inclinaciones políticas de los docentes de nuestro país, estudios han demostrado que se identifican con posturas de izquierda y enseñan a sus estudiantes a la adquisición de perspectivas críticas sobre su entorno (Mangdezo, 2009). La mayoría de los profesores, según un estudio realizado por Torney-Purta (2001), focalizan sus prácticas de formación ciudadana en

correspondencia a los derechos humanos más que en aspectos de formación política o militante, destacando aspectos de la formación ciudadana desde el concepto de la “buena ciudadanía”, destacando la formación valórica individual: tolerancia, respeto y empatía; como también aspectos de mecanismos formales de participación electoral.

Estudios realizados por Reyes (2013) y Flanagan (2010), demuestran que en gran parte los profesores comprometen la falta de educación y formación ciudadana a las políticas educativas generales, que no permitirían una ampliación en el currículum oficial hacia esferas de formación ciudadana mucho más amplias, criticando las débiles motivaciones de los programas escolares de incentivar aspectos democráticos, limitando el programa de formación de los estudiantes, netamente en aspectos de cumplimiento electoral (Carr, 2012).

En contraposición, un sistema educativo que motive a la participación ciudadana, estaría orientando sus programas en la preparación de sus estudiantes para ejercer de manera colectiva su participación en instancias sociales, destacaría la concientización de aspectos críticos de la sociedad y cuestionar los límites que entrega el sistema democrático vigente (Gandin y Apple, 2012). Esta forma de participación se construye desde las experiencias vividas por los estudiantes en sus propios entornos culturales, por esta razón ya no solo se limitaría al espacio aula y sus beneficios, sino a todos los espacios públicos, comunidades y movimientos que promuevan un beneficio en términos colectivos (Carr, 2012).

Utilizar la ciudad y su planificación urbana como elementos potenciales de educación y aprendizaje, es algo que queda demostrado en el giro epistemológico de los estudios sociales en la actualidad (Batty, 2013; Ehrenhalt, 2012; Florida, 2008; Gallagher, 2013), aprovechando sus múltiples elementos estructurales, intercambios heterogéneos de su ciudadanía y sus múltiples conexiones de redes (informe Faure et al., 1972). De esta manera, se desarrollaría una comprensión profunda de nuestra democracia en las escuelas, involucrando a los estudiantes no solo en su rol electoral, sino en estancias de formación de seres críticos ante el sistema, fomentando discusiones sobre

desigualdad, estructuras de poder y políticas estatales y de cómo afectan su desarrollo como ciudadanos (O ‘Sullivan, 2012).

3.3 Acciones de formación ciudadana en EPJA

Estudios han afirmado, que la educación formal es un elemento principal al momento de la realización de transformación de la sociedad por medio del ejercicio ciudadano (Quiroz y Jaramillo, 2009; Castro, Rodríguez y Smith, 2014; Corona, 2015; Molina y Munguía, 2015; García-Cabrero y Barba, 2016; Alcántara, 2017, entre otros), aunque existen también otros estudios, que corroboran que los efectos que tiene este tipo de formación son mínimos, cuando se realiza una comparación con las acciones que se desarrollan en el ámbito no formal e informal (Benedicto y Morán, 2002; Gómez, 2015; Baronnet, 2015, entre otros).

Desde lo anterior, se proyecta una escuela que genere acciones y aprenda de aquellos espacios no formales e informales, que puedan ofrecer una alternativa real al momento de realizar prácticas de formación ciudadana, por ejemplo el uso de las redes sociales (Natal, Benítez y Ortiz, 2014; Lozano y Fernández, 2019; Chacón, Pons y Zebadúa, 2019) o espacios de formación de organizaciones indígenas y comunitarias, grupos juveniles, capacitaciones laborales del mundo civil o las mismas organizaciones vecinales (Cruz-Aguilar, 2012; Gómez, 2015; Molina, 2015, entre otros), en correspondencia a todas las acciones participativas que solo buscan el bien común y el mejoramiento de los espacios que se habitan.

Si bien, es posible crear concientización crítica desde alguna de estas alternativas, también surgen modelos que incrementan la inclusividad, potenciando aspectos democráticos y críticos con respecto a la formación ciudadana desde los mismos procesos formativos en EPJA. Las acciones de alfabetización, llevadas a cabo por las instituciones de Educación de Adultos, fomentan la transformación de la realidad y compensan las desigualdades (Miño, 2021). Estas alternativas educativas, están orientadas a la inclusión y a la equidad de las personas, logrando un desarrollo integral que permita convivir con

los demás y acceder a condiciones de vida y trabajo dignas en la ciudad (Echeita, 2019; Freire y Macedo, 1989)

Otros estudios, que priorizan la visión del estudiantado, mencionan los centros de estudiantes como una alternativa en donde es posible desarrollar la participación democrática y ciudadana. Esta instancia, que suele ser vista como un potente complemento en lo que respecta a la formación ciudadana en las instituciones educativas, han sido criticados, mencionando que el propósito final y las temáticas planteadas en sus asambleas, poco tienen que ver con el desarrollo de las habilidades sociales en sus participantes (McFarland y Starman, 2009).

En países como Suecia e Inglaterra, se menciona que muchos centros de estudiantes se dirigen por personas adultas, pero lamentablemente solamente se conforman a manera de cumplimiento de las formalidades y pautas oficiales del plan de estudio y poca influencia directa tiene en la toma de decisiones de los procesos educativos (Andersson, 2018; Garrat y Piper, 2008). En nuestro país, la realidad no se aleja mucho de los ejemplos presentados, ya que los centros de estudiantes carecen, en la gran mayoría de los casos, del apoyo de las instituciones y no tienen una real implicancia de las acciones a llevar a cabo en los procesos formativos, ni tampoco contribuyen a la democratización de las escuelas y los espacios educativos (Valenzuela, 2007).

Al interiorizarnos al plano no formal, podremos observar nuevas instancias educativas de formación ciudadana, sobre todo en lo que respecta a la educación de adultos. En gran parte, el trabajo que se realiza por medio de instancias de formación ciudadana, ocurre fuera de las instituciones y lamentablemente no se encuentra documentado a cabalidad o tiene una limitada circulación. Las políticas, programas y experiencias son muy variados y se encuentran en muchas instancias gubernamentales o de organizaciones sociales, aunque solo una pequeña parte es reconocida como “educación de adultos” (Torres, 2005).

Es posible observar este tipo de prácticas, de formación ciudadana no formal, en los trabajos de Ellsworth (2005) y los “lugares anómalos de aprendizaje”, en donde el encuentro con espacios poco habituales para la mayoría de la población, puede generar un encuentro revelador con la realidad, que potencie situaciones de aprendizaje; las experiencias educativas urbanas de Collin Ward (1978) y la combinación desde la arquitectura y el urbanismo con los educadores comunitarios; o el trabajo de Carr y Lynch (1968) sobre la “ciudad educativa”.

Otro ejemplo, lo podemos encontrar en las investigaciones de Norma Michi (2010), en relación al Movimiento de los Sin Tierra en Brasil (MST). Ella nos señala que, desde la primera instancia en que los campesinos pasan a formar parte de los campamentos del MST, se implican en instancias pedagógicas, pues se plantean variadas formas organizativas: formación política, tareas productivas, formación intencional y guiada, entre otros. No solamente se plantea una educación escolar para niños y adultos, sino que se extiende a un plano cultural, que incluye prácticas, tradiciones, sistemas de valores, ideas de lenguaje, símbolos, rituales y experiencias artísticas y mentales.

Michi (2010) nos plantea que, desde las mismas organizaciones sociales surge una intencionalidad pedagógica, que no solo busca plantear un objetivo en común a todo el colectivo, sino que genera instancias para la formación de sus miembros por medio de la transmisión de saberes (oficios, cursos talleres), intercambio de ideales entre otros miembros de la misma y otras organizaciones sociales y deliberaciones democráticas sobre la toma de decisiones (p.332).

Se desprende la idea, que las acciones de formación ciudadana no solo responden a situaciones formales, sino que incluye procesos que funcionan desde otras esferas de índole no formal. A partir de lo que anteriormente se menciona, surge una serie de desafíos que los docentes de EPJA deben enfrentar al momento de enseñar ciudadanía, sobre todo en lo que respecta a las nuevas dinámicas culturales, sociales y pedagógicas de la sociedad del conocimiento (Osorio, 2015), siendo capaces de aplicar aspectos formativos desde diversas áreas del aprendizaje.

III. METODOLOGÍA

El objetivo de esta investigación es analizar las concepciones de un grupo de profesores de EPJA sobre el uso de su espacio educativo, considerado como infraestructura social, para la formación ciudadana. Para ello esta investigación, sigue una metodología de estudio de caso. Según su definición, podemos comprenderla como una metodología investigativa empírica, cuyo objetivo de estudio es un fenómeno de características contemporáneas en un contexto real, no ficticio (Stake, 2013). Se entiende que su utilización, no busca representar una muestra de una población o un universo completo, pues no se busca generalizar estadísticamente los datos recopilados. Las categorías utilizadas buscan describir en profundidad el fenómeno bajo estudio, para contribuir a su mejor comprensión teórica. En ese sentido, continuando con Stake interesa aproximarse a la realidad desde la particularidad en cuanto aporta elementos comprensivos para entender los fenómenos de manera general.

Desde esa perspectiva, un fenómeno educativo puede ser observado bajo la visión de las experiencias de un grupo de personas, en relación a su entorno social y sus propias incidencias en ese medio, contribuyendo a comprender aquella realidad social que se intenta develar. Para dar comprensión a aquel fenómeno, esta investigación no busca generar teorías de ningún tipo, sino sólo contribuir con perspectivas contextualizadas al entendimiento del fenómeno social.

Las prácticas que permiten a los individuos generar significados es un foco principal del proceso investigativo utilizado, tratando de forjar un aporte desde las prácticas educativas e intentar proyectar variaciones positivas en la misma. El interés se centra en el desarrollo de los entes colaboradores de la investigación, para que al ser partícipes de la reflexión puedan modificar, proyectar y potenciar entre ellos mismos la interpretación de sus prácticas pedagógicas (Pérez Serrano, 2004).

La investigación tiene un carácter exploratorio, pues existe una escasez generalizada de investigaciones en EPJA que se hayan desarrollado sobre la temática planteada en específico.

En definitiva, el caso que se investiga en este trabajo está conformado por un grupo de profesores EPJA que son afectados por la infraestructura social en las que ejercen profesionalmente para preparar a sus estudiantes para la ciudadanía, y en el cómo conceptualizan este fenómeno grupalmente.

Contexto de la investigación

El contexto de investigación está dado por el establecimiento educacional en donde ejercen los profesores que conforman el caso de estudio. El establecimiento educacional está administrado por una corporación educacional que está formada por una serie de sedes educativas de EPJA en la región. Esta investigación se focaliza en dos.



El primer lugar, denominado por los participantes de la investigación como “la casa”, es una edificación que lleva once años siendo arrendada por la corporación educativa y se encuentra ubicado en la ciudad de Valparaíso en la zona céntrica-comercial. Es una casona patrimonial construida aproximadamente el año 1914 y su uso ha ido variando desde lo habitacional, comercial y antes que el centro educativo EPJA lo utilizara, ya había tenido un uso educacional por parte

de la escuela de música de la Universidad de Playa Ancha, la escuela superior de comercio, entre otras instituciones de educativas de adultos.



Atiende fundamentalmente a jóvenes y adultos de la comuna y centra su foco principal en estudiantes de las zonas periféricas de Playa Ancha. Realiza funciones administrativas durante la jornada de la mañana y durante la tarde se realizan talleres de entidades externas al colegio. También es sede de exámenes libres y durante la jornada vespertina tiene la mayor cantidad de actividad, acogiendo alrededor de 100 estudiantes, divididos entre extranjeros y chilenos, mayoritariamente adultos-trabajadores que desean validar sus estudios de manera posterior a su jornada laboral.

La segunda sede, por propia nominación de los participantes como “la disco”, es una edificación que ha sido adquirida por la corporación educativa y data de principios del siglo XXI. Son dos edificios que funcionaban, en un principio, con lógicas diferentes, pero con el paso de los años han sido unificados. En años anteriores a ser un centro educativo, en “la disco” funcionaron varios centros de diversión nocturna. El último de éstos de nombre “culpables”, debió concluir sus funciones debido a la pandemia del Covid en el año 2020. Posterior a eso, sería vendido a la corporación educativa de la cual los profesores forman parte y transformada en un centro educativo de EPJA.



Esta sede está situada en la misma ciudad de Valparaíso y se encuentra en la misma calle y a escasos metros del primer lugar. Aquí estudian jóvenes que han desertado de la educación regular durante la jornada de la mañana y la tarde. Cuenta con una matrícula de alrededor de 150 estudiantes, en los que destaca un curso de personas de tercera edad, que realiza cursos de alfabetización y de actividades lúdicas y recreativas. Al ser un espacio mucho mayor, se realizan talleres para toda la comunidad del colegio (fútbol, acondicionamiento físico, artesanía, costura, baile, música, entre otros)

Hasta el momento en el cual se realizó la investigación, ambos lugares continúan en funcionamiento y todos los participantes de la investigación realizan sus labores educativas en los dos lugares. El segundo de ellos, debido a las transformaciones que el espacio requiere, se encuentra en proceso de certificación por parte de las instituciones ministeriales y de seguridad municipal a cargo.

Participantes

El grupo de profesores participantes del estudio, posee características similares por ser docentes de los centros educacionales descritos anteriormente. Dos de ellas son mujeres y tres de ellos hombres. Sus años de trayectoria profesional varían entre los cinco y veinticinco años. De este modo, en el grupo hay una profesora de Lenguaje y Comunicación que posee diecisiete años de experiencia

en EPJA, una profesora de Ciencias Naturales que también realiza funciones de educadora diferencial con once años de experiencia, un profesor de Inglés con cinco años de experiencia en EPJA, un profesor de Ciencias Sociales con siete años de experiencia en EPJA y otro profesor de Ciencias Sociales, que también realiza funciones de UTP, con una trayectoria en EPJA de más de veinte años.

Para invitar a estos profesores se dieron ciertas características específicas, en las que destacan un espectro de experiencia temporal no similar, diferentes áreas curriculares y una trayectoria trabajando en el centro educativo a investigar al menos cinco años. Otra de las especificaciones, tiene relación con las prácticas que cada docente expuso en conversaciones previas sobre sus prácticas de formación ciudadana y la intencionalidad de querer participar en un proyecto investigativo, que pueda plasmar sus críticas y opiniones sobre el acontecer actual del centro educativo en donde realizan sus funciones.

Los participantes de los grupos de enfoque accedieron a participar voluntariamente en la investigación, siendo comunicados en un primer momento en un consejo de profesores, en donde se presentó la temática y las características que debían tener los participantes y en un segundo momento en una reunión en donde solo fueron partícipes aquellos profesores que estuvieron disponibles e interesados en colaborar. Por lo tanto, el criterio de inclusión fue el de conveniencia, en cuanto los participantes finalmente fueron aquellos a los que se pudo acceder.

Por consiguiente, se siguieron los protocolos habituales que se utilizan en las instituciones universitarias, en donde se pudo garantizar la participación voluntaria de los participantes, habiéndoles informado de los riesgos de la invitación referidos fundamentalmente a una temática que pudiese ser considerada sensible. Igualmente, se les aseguró de que se procurará preservar su anonimato y el uso de los datos recopilados para salvaguardar su confidencialidad. Consiguientemente los nombres utilizados no son los verdaderos. En relación a las directrices establecidas en el establecimiento educativo bajo el cual se contextualiza esta investigación se informó al director

en términos generales del estudio y del uso de las dependencias para realizar los grupos de enfoque, preservando que no se produjera la indebida intromisión de la autoridad sobre la expresión libre de opiniones por parte de los participantes. Asimismo, se le pidió autorización para poder invitar a los participantes en el consejo de profesores lo que a su vez transparentó las temáticas del estudio y permitió contar con la aprobación del conjunto de la comunidad educativa. Si bien, no se presentó la investigación a un comité ético acreditado; si se les solicitó a los participantes firmar extraoficialmente una carta de consentimiento informado para confirmar su interés libre por participar en la investigación.

Participantes de la investigación

NOMBRE	EDAD	ASIGNATURA	AÑOS DE EXPERIENCIA
Roberto	59 años	Ciencias Sociales /Unidad Técnico Pedagógica	23 años
Javier	30 años	Ciencias Sociales	7 años
Constanza	36 años	Ciencias Naturales / Educador diferencial	11 años
Benjamín	29 años	Inglés	5 años
Carolina	46 años	Lenguaje y Comunicación	20 años

Recolección de datos

Para poder realizar la recolección de datos, se utilizaron grupos de enfoque como elemento principal. Se entiende el grupo de enfoque (focus group) o entrevista grupal, como discusiones que permiten la interacción de los participantes sobre temáticas específicas, orientadas en relación al interés de los participantes como del investigador (Edmunds, 1999). Este instrumento sugiere un aporte investigativo, al permitir que los participantes atribuyan significados diversos en relación a un tema, idea o concepto.

Se efectuaron tres grupos de enfoque, en cada uno de los cuales se estructuraron por medio de preguntas semi estructuradas, presentadas al grupo de profesores participantes de la investigación.

Cada grupo de enfoque se realizó con una variación temporal de aproximadamente veinte días, siendo el primero de ellos el día 19 de julio y el último de ellos el día 01 de septiembre. Cada sesión duró aproximadamente entre un hora y media, con una pausa de veinte minutos, al estar dividido cada grupo de enfoque en dos partes. Las preguntas realizadas a los profesores en cada grupo de enfoque, fueron las siguientes:

FOCUS NÚMERO 01:

- 1.-** ¿Cómo creen que la política educativa define la educación de jóvenes y adultos? ¿Cuáles son los objetivos que proyecta para la modalidad de jóvenes y adultos el sistema educativo del país?
- 2.-** ¿Cuáles son las fortalezas y deficiencias que tiene la implementación de la educación de adulto en el país?
- 3.-** ¿Cómo define la política educativa a un profesor de EPJA? ¿Cuál creen ustedes que es el rol docente que se ha promovido desde la política educativa?
- 4.-** ¿Cuáles creen ustedes que debieran ser las características más sobresalientes de ser docente en un modelo educativo de jóvenes y adultos?
- 6.-** ¿Cuál es el rol docente que procuran cultivar en su asignatura en la EPJA?

7.- Desde su experiencia personal ¿Cuál es el objetivo final (más importante) que ustedes han buscado desarrollar en su práctica pedagógica?

8.- ¿Por qué es importante la formación de ciudadanos en la educación de adultos para ustedes o en su enseñanza?

9.- Ejemplos o experiencias personales promoviendo la formación de ciudadanos desde su asignatura.

FOCUS NÚMERO 02:

1.- En relación al rol institucional educativo que posee el colegio ¿Qué aspectos son los más destacables y cómo es posible observar desde el presente en vías hacia el futuro? ¿Qué planteamientos podemos generar en relación a los cambios y procesos del mismo.

2.- **A.-** Cuáles son los hitos, logros y situaciones más destacables y positivas que ha tenido el colegio.

B.- Cuáles son las situaciones y aspectos mejorables como institución educativa de jóvenes y adultos.

3.- Si pudieran escoger una acción determinante que realiza el colegio durante el año, que tenga relación con la comunidad educativa del mismo ¿cuál escogerían y por qué?

4.- En relación a su práctica ¿Cómo afecta la infraestructura del colegio en el cuál ejercen su práctica educativa?

5.- Al análisis anterior ¿Qué actividades son potenciadas al realizarse en este lugar y que cosas no pueden ser realizadas al situarse el colegio en una casa patrimonial de la ciudad de Valparaíso?

6.- ¿Cuáles son sus percepciones sobre el proceso de transformación realizado en la nueva sede conocida como “la disco”, desde un CENTRO DE RECREACIÓN a un CENTRO EDUCATIVO? ¿Qué cosas de este nuevo espacio, han servido para crear un nuevo centro educativo.

7.- ¿Piensan que el trabajo realizado ha sido oportuno en relación al tiempo y la situación social? ¿El proceso se ha realizado según lo necesario en términos educativos?

8.- En relación a “la casa” y a “la disco” ¿Existe algo que pueda complementar ambos espacios? y ¿De qué maneras existen o pueden ser creadas?

FOCUS NÚMERO 03:

1.- ¿Qué ha significado el proceso de transición de un colegio que ahora cuenta con dos espacios? ¿Cómo se complementan estos dos espacios? ¿Estos dos espacios permanecen con unas lógicas que son cerradas o tienen alguna conexión?

2.- ¿Estos dos espacios funcionan de forma separada o están tratando de cierta forma de incluirse? ¿Cómo han visto la transición de manera positiva, de manera negativa o de manera imparcial?

3.- ¿Cómo se vincula esta nueva infraestructura, este colegio denominado “la disco” con la realidad cultural de los estudiantes? sienten que hay una vinculación ¿Cómo la han experimentado ellos?

4.- ¿Cómo se utiliza esta nueva infraestructura para la formación ciudadana de los estudiantes? ¿Cómo ven que ha funcionado esta nueva infraestructura? ¿funciona para las prácticas de formación ciudadana?

5.-¿Cuáles son los desafíos para nosotros como profesores o profesoras de formar a jóvenes de adulto de la ciudad de Valparaíso, Cuáles son nuestros desafíos?

6.- ¿Cuál sería el desafío que tiene este espacio para la formación ciudadana de la ciudad de Valparaíso?

Análisis de los datos

Los tres enfoques de grupo fueron grabados y posteriormente transcritos para su análisis por separado. Se realizó, en relación a las temáticas de las preguntas, un proceso de codificación y sub-codificación de las mismas. La codificación consiste en asignar conceptos abstractos que poseen la capacidad de agrupar por separado, distintos extractos de la información registrada. El investigador tiene la capacidad de agrupar estos conceptos, relacionándolos con el fenómeno estudiado (Strauss y Corbin, 2016).

Específicamente, se utilizaron códigos de carácter deductivo, en la medida que se refieren a conceptos presentados en el marco conceptual (ciudades de aprendizaje, ciudadanía, infraestructura, rol docente, entre otros). Del mismo modo, se utilizaron códigos de carácter inductivo, entendidas como categorías emergentes asociadas a las contribuciones de los participantes que emanaba desde sus propias experiencias:

Códigos	Subcódigos
Profesores de Educación de Jóvenes y Adultos	Perfil docente
	Prácticas educativas
	Perfeccionamiento docente
	Experiencias de formación ciudadana
Colegios de Jóvenes y Adultos	Perfil de las instituciones educativas
	Conflictos de las instituciones educativas EPJA
	Formación ciudadana en EPJA
La “casona” y la “disco”	Percepciones y experiencias sobre el

	espacio
	Fortalezas y conflictos de la infraestructura
Valparaíso	Ciudad y crisis
	Educación y ciudadanía
	Prácticas de formación ciudadana en la ciudad
	Fortalezas y debilidades de prácticas ciudadanas en Valparaíso

A partir de esta codificación se pasó a un proceso de categorización, por medio del cual se agruparon los códigos afines. Ello resultó en tres categorías principales y seis secundarias de análisis:

Profesores de adultos, experiencias personales sobre formación ciudadana

- El ejercicio docente para la realización de prácticas que fortalezcan la ciudadanía en EPJA.
- Enseñanza y experiencias pedagógicas de formación ciudadana

Las experiencias problemáticas al realizar formación ciudadana en el contexto del colegio EPJA

- El contexto del establecimiento educacional para las prácticas de la formación ciudadana
- Formación de adultos en un espacio bruscamente modificado

Concepciones sobre enseñar ciudadanía en un espacio educativo considerado como infraestructura social

- Valorizando los límites de la infraestructura educacional.
- Formación ciudadana en una ciudad en crisis.

Finalmente, el proceso de categorización permitió pasar a un proceso de tematización por medio de los cuales las categorías afines se redujeron a tres temas, que en su conjunto permiten sistematizar los hallazgos respondiendo al objetivo de investigación. Estos temas son:

- 1.- El rol docente y las prácticas de formación ciudadana
- 2.- Formación ciudadana en un colegio de EPJA
- 3.- Infraestructura social y formación ciudadana en una ciudad en crisis

En términos de la triangulación de los datos esta queda validada en términos del número de participantes y el respaldo que entre ellos dan a sus respuestas y por la ejecución en tres ocasiones del instrumento de recolección de datos, separados por periodos temporales que cubren una diversidad de meses, lo que permite garantizar la coherencia de lo contribuido por los participantes

En consecuencia, en la siguiente sección hallazgos se articula un relato conformado por los tres temas resultantes. Estos temas mantienen una estructura narrativa que permite acentuar los aspectos experienciales considerados en la codificación y que es afín al enfoque investigativo.

IV. HALLAZGOS

1.-PROFESORES DE ADULTOS, EXPERIENCIAS PERSONALES SOBRE FORMACIÓN CIUDADANA

1.1 El ejercicio docente para la realización de prácticas que fortalezcan la ciudadanía en EPJA

A partir de sus diálogos, los profesores señalaban comprender a la EPJA como “una instancia de recuperación de estudios para las personas que tienen mucho rezago pedagógico y continuidad”. De igual manera, se evidencia una crítica sobre el sistema educativo sobre todo en lo que respecta a las bases curriculares, pues como menciona el profesor Roberto, refiriéndose a los lineamientos ministeriales: “toda está confuso, dado que no hay un marco curricular adecuado para la educación de adultos”. Mirado desde la asignatura de Ciencias Sociales, y su inferencia sobre la formación ciudadana, el profesor Javier dice: “es como si fueran un paso atrás siempre”. Por su parte, la profesora Carolina comenta que la mayor problemática que tienen los profesores de EPJA, para ejercer prácticas de formación ciudadana, “es la baja formación inicial docente”.

Otro factor que afecta las prácticas de formación ciudadana en EPJA, es que actualmente se contempla una modalidad que es más breve que el periodo de tiempo que se cursa en el sistema escolar regular. La profesora Carolina recuerda, sobre el anterior modelo de EPJA en nuestro país, que “tenía cuatro años, es decir (...) era muy similar a un colegio regular con la diferencia que las horas eran menos”. Se alude a ciertas asignaturas instrumentales, que permitirían un mejor desarrollo de la formación ciudadana si se contase con mayor tiempo para desarrollar este tipo de asignaturas. El profesor Benjamín hace alusión a “el ramo de Convivencia Social”, cuyo objetivo tiene directa relación con aspectos de formación ciudadana y que “cualquiera de nosotros podría hacer ese ramo, porque tenemos las armas y las herramientas para

hacerlo”. Lamentablemente, no disponen de tiempo en el currículo para ejecutarlo de una forma adecuada.

Asimismo, se planteó una falta de contexto de la EPJA por parte de los organismos ministeriales, pues “se sigue pensando como si fuera gente mayor, de cuarenta años la que viene a estos establecimientos”, lo que provoca que se generen ciertas deficiencias en la malla curricular con respecto a la formación ciudadana y de qué manera poder aplicarlas. Como resultado, no todos los profesores al momento de conectar sus prácticas con la formación ciudadana sabrían realizarlas, sobre todo en lo que respecta a la “gran cantidad de estudiantes con diversas edades”. El profesor Benjamín, comenta que: “a nosotros nos forman para trabajar con niños o adolescentes”, reforzando la falta de herramientas pedagógicas con respecto a la formación ciudadana en EPJA y la evidente descontextualización existente en la modalidad.

La aplicación de prácticas de formación ciudadana en EPJA no era sencilla de abordar, sobre todo por las características de sus estudiantes, en donde “todo lo residual cae en nosotros, los jóvenes que son marginados (...), la señora adulta que se embarazó y no tuvo la oportunidad de terminar sus estudios viene para acá, el joven trabajador que requiere cuarto medio viene para acá”. Esa pluralidad de actores es la que caracterizaba a la EPJA y, por lo tanto, a sus docentes, sobre todo en lo referido a las prácticas ciudadanas de reincorporación, con estudiantes que han sido desplazados del sistema.

Al caracterizar el rol docente de EPJA, que incorporase ciertas características que potenciaban la formación ciudadana, se resalta el rol social que cumplen los profesores en su quehacer cotidiano. Destacando que, el profesor que potencia la ciudadanía en sus estudiantes, debe ser “un profesor gestor, un profesor creativo, innovador”, que pueda contener a un estudiante cuando está “emocionalmente mal”, pues entonces “ahí tenemos un rol mucho más social”.

El rol del profesor, se comprende como “una figura muchos más cercana a los estudiantes que un docente”, sobre todo cuando tiene que interactuar con diferentes roles que provienen de diferentes realidades, por tanto, se comprende que los profesores de EPJA deben “ser un profesor gestor, de cambio o agente de cambio”, una persona consciente de las heterogéneas realidades que se le presentaban, en cada una de las jornadas en donde realice sus prácticas docentes.

Una de las fortalezas particulares que sustentaban a estos profesores en EPJA, es la tolerancia, que permite la integración de los diferentes actores de la sociedad en un mismo grupo humano. Esta capacidad integradora, era reconocida por el grupo de profesores, como la herramienta principal de formación de ciudadanos en EPJA. Con respecto a esto, la profesora Constanza menciona que: “un estudiante reaccionó de tal manera porque su historia de vida lo hizo ser así (...), por cómo lo ha pasado, cómo han sido sus papás” y, ante estas situaciones, los profesores realizaban una “reflexión mucho más holística en relación al estudiante”. Esta característica, se presenta como una de las mayores fortalezas de unión, ante la gran diversidad de estudiantes que asisten a la EPJA. Se resalta la figura de un profesor que posea características variadas, pero sobre una “base en lo social y lo psicológico”. De esta manera, se permite integrar a todos los actores asistentes a la modalidad, comprendiendo que el “modelo biopsicosocial es el que te abre las puertas” y es fundamental para alcanzar aspectos beneficiosos en torno al rol docente en EPJA.

1.2 Enseñanza y experiencias pedagógicas de formación ciudadana

De acuerdo a los profesores, el objetivo principal que buscaba la enseñanza acerca de la formación ciudadana en EPJA, es el “pensamiento crítico, el desarrollo de la expresión oral” y la motivación constante hacia los estudiantes por “la opinión y la curiosidad”, como también “instar a la reflexión” en la gran mayoría de las actividades. Se fomenta en los estudiantes el pensamiento

personal, siendo conscientes de que, para lograr este propósito, las planificaciones deben centrarse en la “gestión de los objetivos transversales que tiene que ver con los valores”.

Las experiencias manifestadas por los profesores, confirmaban varios aspectos de la formación ciudadana ya mencionados, siendo uno de ellos la valoración personal que se buscaba potenciar en los estudiantes. La profesora Constanza, sobre la confianza personal desarrollada en sus estudiantes en clases de Ciencias Naturales, comentaba que “ellos trabajan solos, por ejemplo, en las primeras semanas yo estaba ahí pendiente como: ya hagan esto (...) ahora se ponen el delantal, se ponen los guantes, empiezan a ver: no salió este cristal así ¿por qué nos salió este cristal así?”. De esta forma, mencionaban los profesores, que es posible generar confianza en los estudiantes.

La manera de trabajar de forma independiente desarrollada por los estudiantes es clave para transformarse en sujetos sociales, se complementa fundamentalmente con aspectos comunicativos. Los profesores mencionaban que, el desarrollo de la expresión oral en sus estudiantes, reforzaban aspectos de la formación ciudadana y permite generar la confianza necesaria en estudiantes afectados socialmente. El profesor Benjamín, rescataba el hecho de que: “pararse frente a un público y poder hablar en inglés”, es uno de los mayores logros de los estudiantes en su asignatura, pues mencionaba que “nosotros vivimos en una ciudad que tiene mucho turista, entonces el hecho de hacer que puedan desarrollarse en un entorno con una persona de otro país, que habla otro idioma, es muy valórico”.

La profesora Carolina, desde la asignatura de Lenguaje y Comunicación, expresaba que la personalidad y el carácter eran esenciales para lograr esta la valoración propia en los estudiantes. Se esperaba que “ellos se paren frente a un público y logren expresar, aunque sea sus sentimientos o algún conocimiento”. Manifestaban también, que la independencia les permitía ser seres críticos ante

la sociedad, de resolver sus dudas y que “tengan la capacidad propia de buscarlo, de poder preguntarlo en primera instancia y desde ahí poder plantear hacia adelante”.

Esta conciencia ciudadana, era desarrollada desde la crítica hacia el espacio que habitaban y, como mencionó el profesor Roberto de la asignatura de Ciencias Sociales, se trata “acerca de lo que ha significado la sociedad, los dolores que tiene una sociedad para llegar al momento en que está y la crisis que tiene”. Así, desde esta misma asignatura, los profesores habían realizado experiencias en relación a la formación ciudadana, destacando Roberto una serie de talleres realizados “el año pasado con la propuesta de la nueva constitución, (...) cuando comenzaron a cuestionar los derechos sociales, los derechos que se refieren a la salud, la educación, la casa” y de esta manera poder concientizar a los estudiantes de manera crítica, ante las situaciones que atravesaba el país.

Se comentaba de igual forma, que la formación ciudadana debía venir desde las propias experiencias de los estudiantes, rescatando sus propias vivencias y situaciones sociales. En otras palabras, develar la condición de ciudadano por medio de prácticas pedagógicas, que les hiciesen ser conscientes de su rol en la sociedad. Prácticas como la utilizada por el profesor Javier, quien al iniciar el taller de formación ciudadana relata que: “Comienzo a preguntarles a los chicos: ¿Qué hacen ellos? y los chicos se sorprenden que al ser parte del club de fútbol de su cerro, ya es parte de la formación ciudadana y ellos ya son parte de la sociedad y de la política”.

Desde las prácticas de formación ciudadana, que fomentan sujetos autocríticos de su conducta y su entorno, se destacaba una experiencia relatada por el profesor Benjamín, en donde un grupo de estudiantes realizaba un “análisis del colegio, entre todos. En el cual se exponen las fortalezas y las debilidades de nuestro establecimiento y ofrecen mejoras y maneras de mantener estas fortalezas”. Estas actividades, potenciadoras por lo demás de las actitudes que

los profesores buscan para la formación ciudadana, se basaba en “la tolerancia, saber escuchar, lograr discutir sobre la base del respeto” y de esta forma integrar a todo el grupo, valorando las diversas opiniones que puedan defender.

Las experiencias mencionadas se centraban en aspectos valóricos, pues se comenta que la formación ciudadana “no es una formación de contenidos”. Desde esta postura, se realizaba ciudadanía de manera transversal y se “puede replicar a educación sexual y varias cosas más”. El grupo de profesores era consciente de la urgencia de la formación ciudadana en EPJA, ya que la gran mayoría de los estudiantes que asistían al establecimiento solían rechazar normas sociales como respetar las leyes y de las instituciones, y en ello incidía un déficit en prácticas pedagógicas para la formación ciudadana.

En conclusión, se evidenciaba una clara función formativa y de reinserción social en los enfoques realizados por los docentes al realizar formación ciudadana. De manera particular, sobre todo en lo referido al rechazo que un gran número de estudiantes, que ahora integraban colegios de EPJA, habían tenido en anteriores etapas de su vida escolar y/o personal. Al respecto, el profesor Javier mencionaba que: “ellos lo ven así, o sea el chico no calza dentro del formato que ellos quieren y simplemente lo rajan fuera y así no funciona, y eso es algo que se plantea dentro de todos los ámbitos que tenemos como ciudadanos”.

2.- LAS EXPERIENCIAS Y PROBLEMÁTICAS AL REALIZAR FORMACIÓN CIUDADANA EN EL CONTEXTO DEL COLEGIO EPJA

Junto con compartir aspectos generales del currículo de Formación Ciudadana EPJA a partir de sus propias concepciones, los profesores evidenciaban las dificultades e impresiones que resultaban efectuar aquellas prácticas, en un espacio en proceso de transformación hacia un centro educativo.

2.1 El Contexto del establecimiento educacional para las prácticas de la formación ciudadana

Si bien los profesores estaban muy comprometidos con su tarea de formar ciudadanos, también estaban muy conscientes de una serie de problemáticas que ellos referían al espacio físico en donde los colegios de EPJA realizaban sus prácticas educativas. La gran mayoría estaban ubicados en zonas que “quedan como parte de un trayecto y por eso se han estructurado tantos colegios, en áreas comerciales que han muerto en la ciudad de Valparaíso” o también, en lugares en donde la mayoría de la ciudadanía no pensaban que se podrían realizar actividades educativas. Ejemplo de esto es referido por el profesor Roberto al realizar clases en recintos penitenciarios como los de Limache, Casablanca y La Ligua, o en regimientos militares como el Fuerte Aguayo en Con Con.

Los lugares antes mencionados, reconocidos por los profesores como “poco comunes”, son vistos de manera entorpecedora al momento de efectuar actividades que fomenten la buena convivencia, tolerancia y respeto entre sus estudiantes, valores principales que ellos mencionaban al realizar formación ciudadana. El ruido al estar “al lado de un taller dentro de la cárcel donde funcionaban sierras y nosotros estábamos como “encuevados”, ambientes en donde pareciera “entrar en el baño, todo de baldosas, olor a desagüe” o escenarios en donde “te dejaban encerrado, los reos se ponían a fumar”. Estas situaciones, son presentadas por el grupo de profesores como “lugares increíbles”, que lamentablemente no facilitan sus prácticas educativas, en beneficio de la reintegración de los estudiantes en la sociedad.

Se posee una visión crítica ante los espacios en que realizaban sus funciones, tanto en anteriores lugares como en el actual, que al igual que otros centros de EPJA de la ciudad de Valparaíso, se encuentra en una zona céntrica/comercial. Este espacio, trae beneficios y complejidades al realizar formación ciudadana en los estudiantes, pues por un lado “es amplio, tiene más espacio, tiene lugares entretenidos para que los chicos disfruten”, motivando su regularidad de

asistencia, y por otro lado “tenemos que tener cuidado que salgan mucho hacia afuera, por los “problemas” que pueden generar”.

Estos conflictos, bastante presentes en la realidad de los profesores, se referían a que, al estar en una zona céntrica, los problemas con los organismos de seguridad pública eran parte de su realidad. Mencionaban problemáticas con personas en situación de calle que pernoctan en las cercanías del colegio e incluso que han llegado a habitar un balcón externo del antiguo colegio denominado “la casa”. Asimismo, comentaban que: “ha venido carabineros a corretear los espacios de fumar que ellos tienen”, y que están detrás de edificaciones cercanas, lo que entorpecía aspectos básicos de la formación ciudadana, pues genera resistencia por parte de los estudiantes a la autoridad y al orden. La profesora Constanza, mencionaba que existían conocimiento de “la tasa tan alta de estudiantes que son delincuentes o características de esa magnitud”. Es por eso que la labor que se realizaba en el colegio es principal, para “tratar de formar esos ciudadanos como buenas personas, en el sentido de que puedan ser un aporte a la sociedad”.

A partir de una perspectiva urbana-histórica, el profesor Roberto menciona que: “nosotros llegamos a un lugar que no estaba concebido para hacer educación”. Esto hace alusión, a que el espacio en el cual actualmente se encuentra el colegio, no poseía proyecciones urbanas para convertirse en un centro educativo, pues otros espacios, específicamente un área mucho más céntrica de la ciudad, es considerada “un espacio educacional (...) porque era de tránsito teóricamente más ameno y este es el distrito comercial”.

Se menciona que “la calle Blanco es un espacio lúgubre de lo que era” y que los estudiantes “no conocieron la parte buena de la formación ciudadana”. El profesor Javier comenta que, la misma zona urbana circundante “murió en el estallido social y después la pandemia sepultó el último clavo del ataúd”. Esta situación se plantea como algo conflictivo al realizar prácticas de formación ciudadana, pues

el estudiante “lo que conoce está en crisis y que es la crisis: rallar edificios, calles sucias, gente que de una u otra forma transita desde la peligrosidad, desde la inseguridad”. El espacio conflictúa con otras circunstancias, que se derivan de la actual situación de la ciudad y que afecta a los estudiantes asistentes al centro educativo, por ejemplo, una escasa movilización nocturna, que se suma a otros problemas del espacio, que “al parecer teóricamente no les importa, pero tenemos que hacer que sí les importe”.

Otro de los fenómenos que no deja indiferente al grupo de profesores, es que en la ciudad de Valparaíso, “curiosamente casi todos los colegios adultos están situados en donde antes estaban las residencias de los burgueses, de los comerciantes”. Esta situación se plantea como un fenómeno histórico-urbano y en palabras del profesor Roberto: “de alguna manera el mundo de los cerros, está penetrando en lo que antes era la construcción arquitectónica de la burguesía anglosajona”. Este fenómeno, es referido como algo que genera problemáticas, pues al encontrarse el centro en condiciones infraestructurales críticas, “ven como una continuidad de cerro en el plan y no algo distinto, porque está igual de rayado, igual de destruido, con el mismo nivel de violencia, delincuencia”.

La mención de la crisis que atraviesa la ciudad y que dificulta en los estudiantes las buenas prácticas ciudadanas, es vista por el profesor Javier en cómo en “las últimas décadas, ser una ciudad patrimonial nos ha estancado y nos hace vender la pobreza y toda la anarquía que hay en la ciudad, a nivel arquitectónico o estructural, como algo que es comercial”. Se menciona que, al “turista les gusta Valparaíso porque se ve desordenado, porque se ve mal” y eso no permite generar la vinculación necesaria con la población asistente al colegio, pues muchas veces limita la apropiación que el estudiante tiene sobre los centros educativos ubicados en esta área.

La continuidad del espacio, generaba otras problemáticas en los estudiantes asistentes al centro educativo y es comentada por el grupo de docentes al referirse a cómo las disputas territoriales que tienen en sus barrios se replican en el plan de la ciudad. El profesor Javier comentaba que muchos de los espacios de la zona céntrica de la ciudad “se la dividen. Yo hablo con cabros acá y hay cabros que no pueden ir a cierta parte porque no pueden entrar”. Se plantea, que muchos de los ideales de la formación ciudadana, se pierden pues “no tiene la infraestructura, el equipamiento urbano y las condiciones favorables para que ese barrio sea un espacio protector”, limitando las prácticas de los docentes hacia vinculación y reinserción de los estudiantes. Al encontrarse cerca de barrios históricos y áreas públicas de esparcimiento (Parque cultural de Valparaíso, Plaza Sotomayor, Plaza Aníbal Pinto, entre otros) el establecimiento estaba inserto en la ciudad, pero dadas sus características “generaba siempre la sensación de que no estábamos siendo o haciendo una actividad del colegio, sino que era algo aparte”.

2.2 Formación de adultos en un espacio bruscamente modificado

El análisis de los profesores sobre los espacios físicos en donde se desarrollaba la educación de adultos, adquiría un tono más incisivo cuando se trataba de su propio establecimiento educacional. Este establecimiento estaba conformado por dos sedes. Estos dos espacios habían tenido en anteriores oportunidades, una cierta lógica educativa, por ejemplo, el profesor Roberto comenta que la sede que funciona en un edificio patrimonial, y que la denominaban “la casa”: “estuvo la escuela de música de la Universidad de Playa Ancha, estuvo la escuela superior de comercio”, es decir, que mantenía una estructura de aprendizaje, pero “más para una educación superior, más que el tema de adultos”. Cabe mencionar que esta estructura es un edificio patrimonial que se remonta al año 1914 y según el mismo profesor “es difícil saber qué partió siendo la otra casa. Desde el punto de vista de la historia de Valparaíso, probablemente era una agencia de comercio”.

El otro espacio, denominado como “la disco”, posee un origen aún incierto, pero el profesor Javier comenta que “al parecer era una residencia de comerciantes por la estructura, por la decoración, por la estética”. Si bien, este espacio funcionó como centro de entretención nocturno en los últimos años, existió una oportunidad en que “era un espacio entre comillas de educación, porque aquí había una guardería infantil de la Sociedad Cristiana de Jóvenes. Estamos hablando del año, antes del año 2003”.

La adquisición de este nuevo espacio, la disco, había generado una serie de situaciones contradictorias. En este sentido, si bien “hay salas que son más grandes, salas que son más pequeñas, mejor iluminadas, mejor ventiladas” y eso generaba malestar entre los estudiantes al sentirse discriminados por el espacio que utilizaban, al ser estudiantes que “vienen de un ambiente en donde también los pelotean de un lado a otro, donde los han peloteado de cinco, seis colegios”.

Los conflictos generados por la diferenciación de espacios, desiguales en términos de sus condiciones, no lograba potenciar la buena convivencia y la tolerancia, lo que lamentablemente es visto como algo que “afecta la clase, si afecta el ánimo de los chicos”. Otro factor que perjudicaba la convivencia, era mencionado por el profesor Benjamín, al comentar que: “se ha perdido la cercanía con los estudiantes, sobre todo en el recreo”, pues con la división en dos centros ya no se lograba la cercanía de tiempos anteriores cuando estaban concentrados en un solo edificio. Como lo describe, se había agrandado el espacio, pero no permitía generar “conversaciones que para la práctica pedagógica son muy beneficiosas”.

Otro factor observado por los profesores, es que este espacio al no estar pensado originalmente para el ámbito educativo, tenía serias falencias al no contar con acomodaciones, por ejemplo, un acceso universal para la integración de las personas, aspecto clave para la formación ciudadana, en beneficio de una buena comunidad. Existía una preocupación sobre este punto, ya que “debido a la

diversidad de nuestros estudiantes, vamos a tener estudiantes de alta edad y van a tener problemas para movilizarse”, aunque el colegio cuenta con un ascensor, “que igual puede unir por el tema de las clases, no siempre funciona”.

Dentro de sus análisis, los profesores se detuvieron con repetición en los desafíos que exigió adaptarse a un espacio que anteriormente había sido destinado a un centro de entretención nocturna. Consecuentemente, el hecho de que este espacio estuviese en “proceso de transformación”, producía confusión en los estudiantes. En referencia a lo anterior, el profesor Benjamín mencionaba que el edificio en sí mismo, “puede ser cualquier edificio, cualquier cosa. Incluso todavía creo que está el letrero de “Culpables”. Esta falta de identidad como establecimiento educativo, está arraigada por los estudiantes, pues “tienen super asumido que esto era una disco”. De hecho, la profesora Constanza señala que; “tenemos estudiantes que incluso estuvieron acá, no como estudiantes...carreteando. Es difícil imaginarlo”.

El grupo de profesores también reseñaban otras problemáticas, que de igual forma afectaban la formación en el centro educativo. Los profesores insistían el hecho de que este nuevo espacio carecía de reconocimiento, pues “literalmente no tenemos nada visualmente que nos marque como colegio y entiendo que esta sede, hasta que no tenga los permisos, no se puede”. Esta falta de identidad visual del colegio, se entendía por los profesores como un conflicto principal al momento de realizar sus prácticas educativas, sobre todo cuando a los estudiantes “tú les preguntas cómo se llama el colegio y te quedan mirando”, lo que no permitía proyectar en ellos permanencia, identidad y solidaridad por el espacio educativo que habitan.

Junto a lo anterior, otro punto negativo tenía que ver con la movilización de los estudiantes hacia sus hogares. Con respecto a esto, el profesor Javier nos comenta que: “nos hemos visto profundamente golpeados por el tema de la locomoción (...) como todos viven en los cerros, no todos viven en el plan”. Esta

problemática se acrecienta en la jornada vespertina, que al finalizar su periodo académico posterior a las 21 hrs, ha visto un descenso en su matrícula y en la participación en actividades del propio colegio.

Para no perder su identidad como espacio educativo, se percibía que el otro espacio, que es la sede principal, “debe mantenerse ahí como una alternativa” a las actividades de esta sede, mientras se finalizaba el proceso de transformarla en un centro educativo. Las problemáticas generadas, por el proceso de transformación del espacio, eran percibidas por el grupo de profesores insinuaban que lugares como estos “originalmente nunca fueron hechos como un establecimiento educacional y por eso se han tenido que modificar internamente”, lo que lamentablemente les juega en contra, cuando se busca la valoración y el reconocimiento de parte de la comunidad de la ciudad hacia este tipo de centro de EPJA.

3.- CONCEPCIONES SOBRE ENSEÑAR CIUDADANÍA EN UN ESPACIO EDUCATIVO CONSIDERADO COMO INFRAESTRUCTURA SOCIAL

3.1 Valorizando los límites de la infraestructura educacional

Aunque el contexto dado por el establecimiento educativo incide problemáticamente sobre la formación que se da a los estudiantes, ello no agota las percepciones de los profesores respecto de las contribuciones que este espacio físico puede aportar a los estudiantes. De partida, están conscientes de los aportes que el establecimiento, de por sí, hace para fomentar la formación ciudadana desde variadas aristas.

La primera de ellas se desprendía del trabajo grupal para favorecer el sentido de comunidad, al realizar una serie de talleres prácticos, entre los que destacan costura, cerámica, cocina y acondicionamiento físico, entre otros. Estas actividades, que van “más allá de lo que se exige como mínimo en un colegio de adultos”, permiten, según el profesor Javier, que “los estudiantes, como los

profesores, puedan compartir algo que está de forma extracurricular dentro del colegio”.

Los talleres realizados se imparten de manera optativa para estudiantes y profesores, estando dentro de las posibilidades que algunos “alumnos sean los que puedan impartir los talleres”, lo que permitiría “mostrar sus oficios, que es algo que marca el rol del colegio”. Esta instancia, potenciaba aspectos principales de la formación ciudadana, como lo es el trabajo en comunidad, la validación personal y el compromiso con una causa en común.

De acuerdo a los profesores, estos esfuerzos para la promoción de la ciudadanía, han debido entrelazarse con la adaptación a las nuevas exigencias que provienen de la infraestructura. De este modo, había un interés en particular por despertar en los estudiantes un sentimiento de permanencia, de identidad hacia la institución, lo que anteriormente resultaba posible, pero con el actual espacio más amplio que conlleva una mayor cantidad de matrícula, hace más complejo que los miembros educativos puedan interactuar y conocerse. Sin embargo, tener dos centros también representa una oportunidad. Como lo señalan los profesores, “este nuevo espacio se presenta como una mejor alternativa”, una ventaja “que tuvimos es que seguimos en la misma calle y en el mismo barrio”, “no como un nuevo colegio o como algo aparte, como una continuación”. Para la profesora Carolina, el nuevo espacio educativo, “resulta muy atrayente para los estudiantes”, sobre todo al poseer una “estructura de altillos y espacios que tiene el colegio”.

Consecuentemente, para los profesores el haber podido ampliar sus dependencias en una zona céntrico-comercial de la ciudad, es vista como algo positivo por el grupo de profesores, en relación a la demanda que pueden sostener como institución educativa, pues se comenta que “el hecho de que la sede esté en el plan de Valparaíso, nos permite tener una confluencia básicamente de chicos que vienen de todos los lugares”. Como mencionaba el

profesor Roberto, estar “más al centro y absorber más población de la prolongación del arco del Cerro es una opción, pero también es un tema de renta”, ya que no solamente se centrarían en la población de un cerro en específico, permitiendo tener estudiantes de varios lugares de la ciudad. Con respecto a lo anterior, el profesor Javier comentaba que “la población de Playa Ancha no va a ir al cerro Mariposa a clases. Entonces nos enfocaríamos solamente en la población de ese cerro, porque la gente en este lugar funciona así”.

Específicamente, la nueva sede “la disco”, mucho más amplia, favorece una mejor incorporación de los estudiantes. Como indica la profesora Carolina: “El encantamiento de los chiquillos. Que puedan tener recreos, puedan tener espacios para sus cumpleaños, que puedan comer, para ver o realizar presentaciones artísticas”. Actualmente, al considerar la amplitud de la nueva sede es posible entregar nuevas herramientas a los estudiantes, ya que “ahora al tener una propiedad, salieron muchos otros factores que antes eran más pesados, más duros, más rugosos”, lo que debería permitir modificar el espacio en su totalidad, en vías de un establecimiento educacional de EPJA que pueda tener una mayor población, mejor reconocimiento y oportunidades, en beneficio de la integración y validación de sus estudiantes.

Igualmente, con la adquisición de la nueva sede, se pudieron superar las problemáticas de tipo legal que habían surgido al querer realizar una ampliación curricular para entregar mejores herramientas de integración a los estudiantes. Por ejemplo, se comentó que en alguna oportunidad, se intentó iniciar en la sede “la casa” un curso técnico profesional “que era el de asistente de párvulo y no lo pudimos hacer, por el conservador de bienes raíces”, pues no se poseían los derechos de propiedad del espacio, “no éramos nosotros los dueños”, lo que no permitía realizar las modificaciones estructurales necesarias para la aplicación del curso técnico profesional. Desde que el colegio es dueño del espacio, estas dificultades han sido resueltas.

Junto con ampliar la oferta curricular, se ha potenciado la participación de los estudiantes en su aprendizaje. Por ejemplo, el profesor Benjamín comenta que “hay espacio para crear acá los talleres. Los talleres pueden despertar algún interés de los alumnos, les pueden buscar algún camino que los pueda guiar”; mientras que la profesora Carolina destaca “el tema de la diferenciación de salas, de espacio” aporta a la comodidad de los estudiantes al tener un lugar mucho mayor. Por su parte, el profesor Javier comenta que al poder contar con la propiedad de “la disco”, “teniendo la licenciatura, siento que se mejora el sentido de permanencia del estudiante con el colegio”.

Las modificaciones que han ido haciendo a la “disco” también han sido importantes para crear un ambiente educativo. Así, se han tomado medidas para atender a las personas con limitaciones físicas propias de las personas mayores. Ante esto la profesora Carolina comenta que “el hecho de que tengamos ascensor es un plus total (...), eso implica una realidad mucho más amplia para quienes no pueden acceder”. Un segundo aspecto tiene relación con esferas culturales y académicas que se han visto reforzadas. La instalación de un espacio utilizado previamente para actividades nocturnas ha exigido un esfuerzo mancomunado por el mejoramiento de los espacios comunes, aspecto fundamental de la ciudadanía. Sobre esto la profesora Carolina comentaba que al momento de realizar las primeras modificaciones aun existían lugares pintados de color negro, que recordaban al espacio de utilización anterior. Ante ello, los mismos estudiantes han planteado soluciones: “Bueno, nos dijeron, [hagamos] un mural, pero en realidad lo que queremos es pintar para dejarlo bonito”. La profesora menciona que “no es un grupo que participe o que le gusta hacer clases, son chicos que no participan, entonces que tengan ese pensamiento de querer arreglar su entorno lo encuentro súper significativo”. Sobre lo mismo el profesor Javier agrega respecto a las mejoras que se han realizado: “Creo que nunca había entrado a un baño en un colegio que no estuviese hecho bolsa y

que no estuviera toda rayado, todo roto, con toda el agua corriendo, es como como dar y recibir”.

En su conjunto, estas acciones han complejizado las prácticas de formación ciudadana al interior del establecimiento educativo. Los profesores sienten que el estudiante observa el nuevo espacio físico de la “disco” “como el único lugar que se cuida y todo lo demás da lo mismo, porque no es mío y ese es el problema”. Incluso se comenta que el concepto de “barrio”, en palabras del profesor Javier, como algo “súper limitado y siento que eso es precisamente toda la estructura que hace que el cabro se sienta aislado y discriminado totalmente”. Por dicha razón, los profesores van entendiendo que, desde la asignatura de Ciencias Sociales, la solución proviene desde buenas prácticas de formación ciudadana, sobre todo al prestar atención al “punto de vista del ecosistema y por eso es importante que los estudiantes se contagien de lo que significa la historia, la geografía y todos los derechos que están proliferando en Valparaíso en este momento y cuáles están siendo vulnerados”.

3.2 Formación ciudadana en una ciudad en crisis

Así como los profesores rescataban elementos positivos de la infraestructura problemática de su establecimiento educacional, también reconocían aspectos valorables de su lugar dentro de su ciudad en crisis. De partida, esta posición, no era un caso ajeno, pues en la misma zona se ha convertido en “un espacio educacional superior, por eso que el Duoc, el UCV y otros más se han instalado allí”. Estos centros educativos, proyectan una idea de formación en conjunto, sobre todo en lo que respecta a las proyecciones de los mismos estudiantes, en relación a estos centros educativos superiores. Se espera que esto genere nuevas perspectivas de formación ciudadana, pues se comenta que “se cambió la dinámica de un espacio netamente comercial o financiero a una dinámica más bien educacional”.

Igualmente, si bien se entiende que existen muchas problemáticas que limitan las prácticas de formación ciudadana, también se plantean puntos que han sido beneficiosos, desde el espacio en el cual se sitúa el centro educativo. Sobre lo anterior el grupo de docentes mencionaba que a los estudiantes “les gusta bajar al plan, porque te da otros espacios de oxigenación, otros espacios amigables, riesgosos, saludables o lisa y llanamente infractores”. Para potenciar este punto beneficioso e involucrar a muchas más personas al centro educativo, los mismos profesores buscaban generar prácticas de formación ciudadana desde el mismo plan de la ciudad, realizando conexiones con otras instituciones educativas situadas en la misma área.

Este trabajo que el grupo de profesores realizaba con otras instituciones educativas o espacios de esparcimiento era clave, ya que “las redes te amplían el espacio vital urbano” y, desde esta perspectiva permitía conectar a los estudiantes con el plan de la ciudad desde sus instituciones educativas. Se comentaban actividades que habían liderado como “el gran aporte con la [universidad] Católica, pues empezamos con las tutorías (...), lo que vamos a hacer con la facultad de Historia de la Católica y con otros centros de formación técnica”. Como resultado, se ha ampliado la visión de formación ciudadana del establecimiento educativo al estar cercano al Centro Cultural de Valparaíso, colegios hermanos como el Roberto Bravo o actividades de trabajo en red con otros centros de EPJA. De esta manera se potencia el sentido de “ampliar a un ciudadano global, dentro de la ciudad de Valparaíso”.

Un segundo punto destacado por el grupo de profesores participantes, tenía relación con las actividades culturales y deportivas que respondían a “una iniciativa de otros colegas” que realizaban desde el establecimiento educativo. Estas se encontraban enfocadas en la integración de sus estudiantes a la comunidad de la ciudad. Ello permitía alimentar un sello identitario que fortalecía al centro educativo, fortaleciendo a la comunidad fuera del espacio que habitaban

al interior del colegio y colaboraba a que los estudiantes pudiesen entender la ciudadanía desde perspectivas más amplias que su propia realidad social.

El profesor Roberto mencionaba que, la participación constante de los estudiantes en estas actividades, “no es logro de la casualidad y consiste precisamente en las actividades culturales”, indicando algunas de ellas como “una feria costumbrista (...), la feria de septiembre, el festival del cantar”. Estas acciones surgían de “la necesidad de unir, empoderar en otras facetas”. También destacaban actividades deportivas, que en un principio unificaban las jornadas de mañana y tarde del establecimiento, y “después se expandió a otros colegios”. Esta alianza entre los centros educativos de EPJA de la comuna de Valparaíso, permitía formar una comunidad unida por redes de aprendizaje, en beneficio de la formación ciudadana para sus estudiantes.

Se destacan dos experiencias. La primera, asistir al festival audiovisual “Ojo de Pescado”, respecto de lo cual la profesora Carolina comenta que los estudiantes “se vincularon y ven que igual son parte de eso. Somos parte de esto, podemos serlo”. La segunda experiencia aludía a la participación en la feria científica de la Universidad Católica, a lo que la profesora Constanza destacaba que “se abre la posibilidad de mostrar el trabajo a otros establecimientos, porque somos el único colegio de educación de Jóvenes y adultos que participa. Es interesante porque los sacaste de acá y los llevas a otro espacio más educativo”.

Otro de los factores que causaba mucha impresión por parte de los profesores, en relación a la formación ciudadana, era la identidad que los estudiantes quieren reflejar al pertenecer al colegio y se vinculaban con otros establecimientos educativos. El profesor Nicolas contaba que “cuando comenzaron a jugar a la pelota con otros colegios de EPJA, el primer reclamo que hicieron es que acá en el colegio no había un uniforme completo de curso que fuera del colegio y ellos lo querían”.

La red a la que específicamente pertenecía el establecimiento educativo llevaba por nombre Presente por Futuro, y había permitido que las actividades culturales se ampliaran a una comunidad mayor, destacándose, en el decir del profesor Benjamín “una feria en la Plaza Victoria, en la cual se exponían todos los colegios de jóvenes y adultos de Valparaíso”. Esta feria era una muestra de colegios de EPJA en torno a la formación ciudadana, específicamente en torno a la convivencia, que permitía visualizar a los colegios participantes de la red y representaba los ideales de la propia comunidad educativa de cada colegio, surgiendo desde la iniciativa de los mismos y “dejando la idea a que la próxima pueda ser una feria de oficios”.

Asimismo, los profesores acentuaban el reconocimiento de la comunidad de la ciudad de Valparaíso hacia el centro educativo. De todos los momentos mencionados con anterioridad, se destacaban entre los profesores un evento que llevaba por nombre “¡Bienvenido septiembre!”. Este acontecimiento, itinerante en diferentes plazas de la ciudad de Valparaíso, permitía la vinculación con la ciudadanía, pues se realizaban actividades en donde “muchas gente se acerca a preguntar sobre los trabajos, a participar en los juegos”, realizando “un esquinazo, en donde se va rotando a lugares: los carabineros, al Wanderers, entre otros”, logrando que el centro educativo fuese reconocido por la comunidad y permitiendo concientizar a la población sobre el trabajo realizado con respecto a la formación ciudadana del mismo colegio.

El trabajo realizado por los colegios de EPJA en la ciudad, era mencionado como algo que debería extenderse en el tiempo y auspiciarse por organismos de toda índole. Si bien el Departamento Provincial de Educación “allegó recursos para que las redes pudieran funcionar”, se volvía necesario “potenciar las actividades pedagógicas, los esfuerzos realizados por todos los colegios”, para ir en reconocimiento de las instituciones de EPJA por parte de la comunidad de la ciudad de Valparaíso.

En consecuencia, las dificultades que los profesores percibían respecto a la relación entre el establecimiento educativo y la ciudad en crisis, podrían enfrentarse a partir de la labor que estos centros educativos gestionaban para ofrecer nuevas miradas acerca de la ciudadanía a sus estudiantes: “el chico entra acá y sabe que es un espacio seguro y es un espacio en donde no puede hacer lo mismo que hace afuera”. En sus diálogos, para los profesores, era posible evidenciar que esperaban que el colegio fuese reconocido como un aporte para el sector en donde estaba ubicado, pues “uno siempre quiere una comunidad feliz, una comunidad que trabaja en armonía”, independiente de las situaciones que muchas veces se presentaban y que no siempre se valoraba la labor que los centros de EPJA realizaban.

V. DISCUSIÓN

Teniendo a la vista el marco teórico y a la luz de los resultados obtenidos, a continuación, se discuten los objetivos que conforman esta investigación. Estas concepciones que los profesores han entregado, en relación al rol docente, sus prácticas educativas sobre formación ciudadana y los aspectos infraestructurales que limitan y potencian estas prácticas, es presentado en este apartado por medio de tres secciones.

1. Las experiencias de los profesores formando adultos para la ciudadanía.

Para conocer las concepciones de los profesores respecto a su relación con la infraestructura social, era importante conocer cómo concebían su labor como formadores de ciudadanía. Al respecto, el estudio arroja una serie de elementos que ayudan a comprender esta tarea en el marco de la educación de adultos.

En ese sentido, en el marco teórico, se había reseñado una aproximación a esta labor docente. En los espacios donde los docentes de Educación de Personas Jóvenes y Adultas (EPJA) se desenvuelven, cumplen un rol político y creativo, promoviendo la transformación a través de una formación educativa crítica y democrática (Freire y Macedo, 1989). Estos educadores se convierten en protagonistas al interpretar el fenómeno y generar respuestas pedagógicas flexibles para mitigar su impacto (Carrasco et al., 2018). Realizan algunas funciones informales, como la gestión pedagógica y el acompañamiento personalizado, cargos que no se encasillan en parámetros establecidos (Carrasco et al., 2021; Suberviola, 2021). Por lo anterior se vuelve crucial el desarrollo de competencias profesionales específicas en EPJA y la formación inicial docente para cumplir los objetivos de equidad y reinserción educativa propuestos (Rosales, 2018; Ventura, 2015; Kurlat, 2016). La relación entre estudiante y profesor se basa en una autonomía compartida, como parte de un

proceso formativo "entre" adultos (Pinto, 2018), transformando la visión tradicional hacia un enfoque político y social (Freire, 1970).

En ese contexto, el grupo de profesores participantes de este estudio reconoce que su rol docente tiene múltiples áreas en la EPJA y que, a pesar de una cierta falta de especificidad en su quehacer pedagógico, deben ser “un profesor gestor, un profesor creativo, innovador”, alguien que pueda ejercer prácticas educativas desde una “base en lo social y lo psicológico”. No obstante, sienten que su desarrollo docente, sus prácticas y el logro de sus objetivos se desarrollaría de mejor manera si tuviesen mejor preparación, pues señalan que una de sus mayores problemáticas al desarrollarse como educadores de jóvenes y adultos es “la baja formación inicial docente” a la que se suman otros conflictos contextuales, como el que “se sigue pensando como si fuera gente mayor, de cuarenta años la que viene a estos establecimientos”, lo que lamentablemente repercute en su organización curricular, pues advierten que “todo está confuso, dado que no hay un marco curricular adecuado para la educación de adultos”. Todo esto genera mayores inseguridades en sus prácticas educativas al realizar dinámicas que involucren la formación ciudadana en sus estudiantes.

Consiguientemente, las experiencias que los profesores han presentado, al momento de definir sus roles y ejercer prácticas de formación ciudadana, se sitúan bajo tres aristas. Por un lado, se plantea que existen pocas y casi nulas instancias que apoyan su formación profesional inicial en aspectos de ciudadanía. Por otro lado, se presenta la crítica respecto de la identidad docente, dada por la multiplicidad de roles que deben cumplir, debido a la falta de definición de parte de las instituciones competentes. También, se hace mención a la implementación de actitudes valóricas al momento de ejercer sus prácticas en formación ciudadana.

Estas actitudes valóricas, propuestas por los profesores participantes de la investigación sobre la formación inicial docente en EPJA, es vista como una necesidad y, tal en como ya se reseñó en el marco conceptual (Ventura, 2015; Kurlat, 2016), esta falta de formación profesional, es vista como un conflicto al

realizar prácticas docentes con adultos y, en este sentido, el grupo de profesores participantes la menciona como algo de suma urgencia para el logro de los objetivos de la EPJA, en relación a la equidad de los asistentes al modelo y la reinserción educativa de los estudiantes.

En relación a lo anterior, los educadores reflexionan que al confeccionar dinámicas y aplicarlas posteriormente, aquella falta de perfeccionamiento docente en el área muchas veces los perjudica y produce situaciones que se salen de su control, ya que al no contar con las herramientas necesarias para lidiar con los conflictos que se le presentan, muchas veces generan situaciones a las cuales no estaban preparados. Esta carga de estrés, que es mencionada en la literatura analizada, aunque con muy poca carga investigativa, sobre todo en lo que respecta a la satisfacción laboral y la salud mental de los educadores ante el clima laboral (Sagredo y Castelló, 2019; Suberviola y Castrejón, 2022), se torna un factor primordial que se deriva de esta falta de perfeccionamiento en sus prácticas pedagógicas.

Estas cargas de estrés se acrecientan, cuando comentan que sus roles docentes son mucho más exigentes que su especialidad hacia una asignatura, pues constantemente deben realizar acciones de características informales, que muchas veces no se encuentran bien regularizadas y definidas. La gestión pedagógica, el trabajo en terreno, un acompañamiento personalizado al estudiante, entre otras (Carrasco et al., 2021; Suberviola, 2021), son planteadas como roles adscritos al rol docente de EPJA por el grupo de profesores, que podrían ser potenciados si se plantean desde una formación profesional inicial, pues lamentablemente son forjados por medio de la propia práctica y eso los lleva a situaciones que suelen decantar en problemáticas en vez de beneficios.

A pesar de todo lo anterior, e independiente de los conflictos presentados, los educadores plantean visiones personales sobre su hacer pedagógico, comentando que su rol docente en EPJA surge sobre las bases de lo “social y lo psicológico”, en un constante análisis y ayuda de las condiciones de los sectores más excluidos de nuestra sociedad (Freire, 1970), pues de esta manera sus

prácticas pedagógicas logran ser beneficiosas para los estudiantes que asisten y permite el acercamiento al modelo educativo de adultos. Sus pedagogías brotan desde la valoración y el rescate de los conocimientos previos, siendo un profesor que genera momentos educativos desde los aprendizajes experienciales de sus estudiantes, pues comprende la posición de éste como ciudadano y valora sus aspectos personales que permiten modificar su actuar, entendiendo que es constructor de su propia historia (Zemelman ,1995). Comprende que existe un rol social en su quehacer pedagógico y rescata la identidad de las personas que asisten al centro educativo, revalorizando la identidad de cada uno de ellos (Hamburgo, 1997).

Esta visión aplicada por los profesores en relación a sus estudiantes, potencia las particularidades que presenta el grupo de profesores y relatan que entre las características que deben poseer a favor de sus características destacan la tolerancia, la innovación, la creatividad y la gestión, sobre todo cuando los estudiantes vienen con experiencias negativas de anteriores modalidades o procesos educativos. Desde la literatura revisada (Rosales, 2018), se comprende que el profesor debe desarrollar competencias, dominio, adaptación y transposición de didácticas del aprendizaje, poseyendo un marco ético y respetuoso hacia los estudiantes, ideal que se mantiene en relación con las percepciones del grupo de profesores.

Las características mencionadas, difíciles de adquirir en un contexto educativo poco regularizado, solo son posibles debido a la flexibilidad que otorga esa misma falta de regulación en sus roles, logrando de esta manera transformarse en protagonistas en la comprensión de muchos fenómenos que ocurren en el aula, interpretando causas y generando respuestas pedagógicas para evitar su impacto negativo (Carrasco et al., 2018). Son conscientes que deben entregar a sus estudiantes aspectos críticos hacia la sociedad, sobre todo en lo que respecta a valorar los centros de EPJA, pues son espacios claves para la realización de prácticas de formación ciudadana, debido a la heterogeneidad de los estudiantes asistentes al modelo educativo (Giroux, 1999; 2013).

Así, esta importancia hacia los lugares donde realizan sus prácticas, surgen desde la autovaloración que otorgan a sus prácticas pedagógicas, reconociendo la importancia y la labor que cumplen, presentando experiencias que se centran en la revalorización del estudiante y en una buena convivencia que permita realizar prácticas docentes junto al grupo de educandos. Asimilan que, a pesar de que sus centros educativos no les asignan un rol definido, su labor se cumple en plena relación con el grupo curso, por lo tanto, estudiantes como profesores desarrollan conocimientos desde una mutua valoración, siendo parte de un proceso educativo “entre” adultos (Pinto, 2018).

Específicamente, en relación a su rol de formar para la ciudadanía, los profesores señalan que esta unificación y transversalidad en el aula, se basan en aspectos transversales del aprendizaje, como lo es: la expresión oral, la valoración, la conciencia ciudadana y la autocrítica. Estos pilares, que son reconocidos por el grupo de profesores como parte de la formación valórica del centro educativo, coinciden con el marco teórico presentado y las prácticas docentes en torno a la formación ciudadana enfocada en los derechos humanos, basadas en torno a los valores de la tolerancia, la empatía y el respeto, a diferencia de una formación ciudadana centrada en políticas o militancias (Torney-Purta (2001).

Cuando se menciona la formación ciudadana basada en aspectos valóricos, es presentada por el grupo de educadores como una alternativa ante las escasas herramientas que poseen en su formación profesional en educación de adultos. La formación valórica, presentada en el currículum de EPJA por medio de la asignatura instrumental de Convivencia Social, es destacada por el grupo como una asignatura que puede ser realizada por cada uno de los docentes y contiene las bases de las acciones ciudadanas que realiza el colegio.

En conclusión, para los profesores de la investigación, la profesionalización inicial docente en EPJA es una urgencia ante la falta de herramientas necesarias del contexto complejo del centro educativo. El sentido de esta profesionalización,

permitiría a los docentes ejercer prácticas de formación ciudadana en conocimiento de la diversidad del estudiantado asistente al modelo educativo y a las propias necesidades que surgen desde su accionar pedagógico, que se implementa desde alternativas curriculares a la base de los valores, rescatando aspectos principales de la EPJA sobre la tolerancia, el respeto y los derechos humanos.

2. Problemáticas de los docentes de EPJA al usar su espacio educativo para la formación ciudadana.

Para comprender las concepciones de los profesores sobre su tarea de formación considerando su infraestructura social, los profesores arrojan una serie de perspectivas, que son importantes para comprender la formación en contexto tal como se ha planteado en esta investigación.

Así, en el marco teórico se argumentó que la idea de "ciudades del aprendizaje" busca movilizar recursos comunitarios para potenciar el crecimiento personal, la cohesión social y la prosperidad (Longworth, 1999; Beltrán, 2015), aunque ha sido criticada por su asociación con el neoliberalismo (Plumb et al., 2007), lo que generaría mayor polarización y exclusión en la sociedad (Contu, 2003). La infraestructura social es esencial para contrarrestar la segregación y la violencia (Klinenberg, 2018; Farmer, 2004), donde las escuelas desempeñan un papel fundamental al configurar interacciones que fortalecen la cohesión urbana y la participación ciudadana (Klinenberg, 2018; Livings and Sefton-Green, 2016). Considerar la educación como parte de esta infraestructura social promueve aprendizajes efectivos y participativos (Ofei-Manu, 2018), reconociendo que las ciudades deben ser entornos donde los ciudadanos interactúen activamente con su entorno físico y social para un desarrollo integral (Ofei-Manu, 2018).

En el caso de esta investigación, la concepción de "ciudades del aprendizaje", desde una postura beneficiosa para toda una sociedad, se observan bastante alejadas de la realidad que los profesores detallan, sobre todo cuando se

comenta que los lugares que habitan sus estudiantes “no tiene la infraestructura, el equipamiento urbano y las condiciones favorables para que ese barrio sea un espacio protector”. A partir de esto cuestionan su propio habitar en un recinto educativo de EPJA, en donde la gran mayoría “quedan como parte de un trayecto y por eso se han estructurado tantos colegios, en áreas comerciales que han muerto en la ciudad de Valparaíso”, que son “lugares increíbles” en las que se sienten “encuevados” por la falta de infraestructura evidente, pues son conscientes que el espacio educativo es “un lugar que no estaba concebido para hacer educación” y que lamentablemente el estudiante que asiste al centro de EPJA en la ciudad de Valparaíso “lo que conoce está en crisis” y por lo tanto se ve en la obligación de coexistir con un espacio que no es amigable, no le es grato y se encuentra constantemente con una crisis que se presenta por medio de: “rallar edificios, calles sucias, gente que de una u otra forma transita desde la peligrosidad, desde la inseguridad”

En ese sentido, la realidad docente del grupo participante de la investigación, se ve afectada por el contexto en el cual realizan su quehacer pedagógico. “La disco”, como se ha mencionado anteriormente, está en un proceso de transformación, de adaptación hacia un centro educativo, es por esta razón que genera problemas, conflictos y situaciones que limitan algunas prácticas de formación ciudadana en los estudiantes, aumentando las barreras pedagógicas para poder lograr los objetivos integradores que la EPJA propone. Un espacio que intenta ser un centro educativo a partir de un centro de entretenimiento nocturno, demuestra improvisación en su proceso y, por lo tanto, según mencionan los profesores participantes, molestias en sus estudiantes y en ellos mismos.

Estas problemáticas que se presentan en un espacio tan bruscamente modificado o en vías de modificación, son dimensionadas por el grupo docente en relación al panorama general de los colegios de EPJA en la ciudad de Valparaíso. Los establecimientos, mencionan los profesores, cumplen sus funciones en casonas patrimoniales (como es el caso de “la casa” en la realidad

del colegio), lugares modificados múltiples veces o en espacios en donde resulta imposible realizar prácticas pedagógicas. Estos lugares, denominados por los profesores como “poco comunes”, son espacios que no permiten ampliar las expectativas curriculares (talleres, eventos internos, cursos técnicos, entre otros) y claramente perjudican la integración de los estudiantes hacia los centros educativos de EPJA y el compromiso por el proceso pedagógico.

Cabe mencionar, que investigación previas ya mencionan esto como una situación comprometedora al momento de realizar pedagogía en adultos (Torres, 2005), pues no solo existe una falta de recursos que permitan modificar la situación infraestructural y de espacio de los centros de EPJA, sino que muchos programas, políticas y experiencias de trabajo con adultos no son reconocidas como tal, lo que genera aún más desmedro del trabajo realizado por este tipo de centros educativos, al aumentar el desconocimiento del servicio que la EPJA presta a la comunidad y que podría verse potenciado por su reconocimiento.

Esta situación, completamente estigmatizadora de los lugares donde se realizan prácticas educativas de jóvenes y adultos, deriva en situaciones que también son identificadas por los docentes de este estudio, al señalar que los inconvenientes que presenta el colegio, conformado por dos sedes: “la casa” y “la disco”, al realizar sus prácticas de formación ciudadana, se centran en la identificación y utilización del espacio educativo por parte de los estudiantes. El grupo de profesores, refiriéndose a su realidad, hace alusión a que éstos sienten confusión al no saber cuál es el lugar en donde deben realizar sus clases, pues “la disco”, al estar en proceso de legitimación por parte de las autoridades encargadas, no puede tener ningún letrero que lo identifique con un centro educacional y aún cuenta con la señalética del centro de entretenimiento nocturno que llevaba por nombre “Culpables”. Esta situación se ve agravada al tener que lidiar con salas de diferentes dimensiones y características, que genera molestias entre los estudiantes ante la desigualdad evidente, el ruido constante de la maquinaria que realiza trabajos en horario de clases y las dimensiones espaciales enormes,

cuyas particularidades limitan el encuentro entre docentes y estudiantes que estaban acostumbrados a un espacio más reducido.

Aquellos conflictos, en relación a los espacios físicos que presenta la nueva sede del colegio, se suman al contexto externo en el cual el centro educativo se sitúa y es visto por el grupo de profesores como algo primordial que interviene en ciertas oportunidades educativas de manera negativa y, a la luz de la literatura consultada, es posible observar que en variadas oportunidades se sitúa a la EPJA en una posición trascendental en la sociedad, siendo capaz de modificar la realidad de sus participantes y su propio entorno (Faure et al., 1972; Scott, 2014; Miño, 2021), pero al cerciorarnos de las posibilidades de esos objetivos, y a la luz de la investigación y el grupo de educadores, resulta ser un modelo educativo completamente olvidado y precarizado (Guerrero, 2017) en la cual resulta poco importante reflexionar sobre los espacios infraestructurales en los cuales se desarrolla la EPJA en la ciudad.

Estas limitaciones se ven de forma aún más negativa cuando se observan los elementos contextuales con los que dialoga el espacio investigado, es posible percatarse que resulta bastante complejo realizar prácticas de formación ciudadana que puedan generar una modificación positiva en la realidad de sus integrantes, sobre todo cuando los educadores efectúan sus labores en un centro educativo en la zona céntrica-comercial de la ciudad, teniendo que lidiar en un contexto que contiene los aspectos más juzgados y desaprobados de la sociedad: venta de drogas, delincuencia, personas en situación de calle, ilegalidad, entre otros.

La ciudad es presentada en un escenario deteriorado y poco amigable, mientras que los profesores participantes de la investigación conflictúan y confrontan en sus prácticas pedagógicas relacionándose con este estado, integrando a los participantes de la modalidad asistentes, acercado sus dinámicas en vías de lograr los objetivos de ejecutar acciones en el sentido de una formación ciudadana. Esto se deja observar en la medida en que la gran mayoría de los estudiantes asistentes al centro educativo, provienen de lugares y de condiciones

sociales vulneradas, en las cuales el orden, la seguridad y la falta de oportunidades, han calado tan profundo que han generado, a partir de lo mencionado por los docentes, concepciones de desprecio por la ciudad. Resultando complejo para los profesores inculcarles el cuidado por el espacio público, la empatía social y la tolerancia, ya que en los sectores de la ciudad en donde viven la infraestructura es radicalmente desigual, lo que los segrega y aísla de la sociedad (Wakefield, 2018).

En relación con lo anteriormente expuesto y, en vista del marco teórico visitado, es posible mencionar que la infraestructura interna del espacio, la brusca transformación del mismo y el contexto en el cual se establece, genera conflictos en el quehacer pedagógico de los docentes, sobre todo en lo que respecta a la formación ciudadana en base a aspectos valóricos. Los profesores, a través de sus reflexiones son acordes a la realidad en la cual realizan sus prácticas profesionales, demostrando conocimiento del contexto que los circunda y, de igual forma, se replica en otras realidades de centros de EPJA de la ciudad de Valparaíso.

3. Concepciones docentes y el uso de su espacio como infraestructura social para formar en ciudadanía

La utilización del espacio infraestructural en el que los profesores realizan sus prácticas de formación ciudadana, es visto en relación a las proyecciones que los mismos docentes presentan en la investigación y de cómo a pesar de las condiciones en las cuales se sitúa el recinto educativo, son capaces de accionar prácticas educativas en beneficio de su comunidad.

La integración de la Educación de adultos, la ciudadanía y la infraestructura del aprendizaje es crucial para sociedades participativas y vibrantes. La infraestructura educativa, que incluye instituciones, recursos digitales y espacios comunitarios, es esencial para el desarrollo educativo y la participación

ciudadana (Faure et al., 1972; Scott, 2014). Sin embargo, la austeridad afecta la calidad y accesibilidad de la educación de adultos, obstaculizando su progreso (Smith and O`Leart, 2013; Tuckett, 2017). Mejorar los establecimientos de EPJA es fundamental para revertir esta situación (Di Piero, 2018), comprendiendo que una infraestructura social sólida respalda el aprendizaje continuo y la participación ciudadana en la Educación de adultos (Klinenberg, 2018). Fortalecer estos centros promueve una ciudadanía activa, aunque las políticas centradas en estándares y empleabilidad limitan estas oportunidades (Céspedes, 2013), por lo que resulta esencial entender la EPJA como un centro de unión entre ciudadanos, garantizando acceso equitativo a la educación y promoviendo los derechos ciudadanos (Miranda, 2003).

En relación a lo anterior, los profesores comprenden lo importante que es su espacio educativo como infraestructura social, sobre todo cuando pueden observar las reacciones positivas de sus estudiantes al permitirles esta nueva infraestructura “que puedan tener recreos, puedan tener espacios para sus cumpleaños, que puedan comer, para ver o realizar presentaciones artísticas”, lo que se complementa al tener salas de clases “que son más grandes, (...) mejor iluminadas, mejor ventiladas”. No niegan las problemáticas que surgen desde la ciudad deteriorada y plantean alternativas que van “más allá de lo que se exige como mínimo en un colegio de adultos”, pues entienden que la única manera de desarrollar su rol social en la comunidad es “potenciar las actividades pedagógicas, los esfuerzos realizados por todos los colegios” por medio de las redes de EPJA que “amplían el espacio vital urbano”.

Al observar el plano educativo y en vías de la situación proyectada, las luces que visualizan los educadores participantes de la investigación no pueden ser observadas claramente. Las dinámicas del grupo de docentes y las complejidades presentadas y dispuestas por un sistema educativo que no los rige entregando parámetros claros, produce confusiones en los mismos profesores

que se alimentan de prácticas educativas alternas y posiciones diferentes a lo planteado, siendo fuentes de conocimiento, pedagogía y validación social.

Las alternativas que el grupo de docentes utiliza son realizadas en un centro educativo brutalmente modificado, que presenta problemáticas en el sentido de la modificación infraestructural y, a base de las investigaciones teóricas sobre la curiosidad investigativa realizada, es posible observar que muchas de estos conflictos son absorbidos por el centro educativo, para generar planteamientos en la ciudad crítica, compleja y vulnerada en la que efectúan sus prácticas de pedagogía ciudadana, en relación con programas externos a los mismos centros.

Es necesario mencionar que, Independiente de las faltas de regulación presentadas, la escasa fiscalización sobre las prácticas educativas y los problemas que genera realizar acciones de formación ciudadana en un contexto y un espacio bruscamente modificado, el equipo docente continúa optimista, sobre todo cuando explican las acciones que han realizado para lograr la valoración e integración de los estudiantes, en un clima educativo que los haga sentir parte del proceso de transformación del nuevo espacio y la apropiación del mismo.

Estas acciones docentes tienen expectativas que se enfocan en la nueva sede y se relacionan con lograr por medio de ésta un mejor recibimiento hacia los estudiantes y a toda la comunidad que la rodea, pues al estar en una zona céntrica comercial, se vislumbra que el espacio pueda abrir posibilidades de integración, generando escenarios en los cuales una escuela puede ser algo más que un simple edificio, al ser conceptualizado como posibilitador de una serie de interacciones y procesos que benefician a una sociedad completa (Ralls, 2019). En este sentido, el centro educativo pasaría a ser parte de una pequeña ciudad del aprendizaje, que en contacto con otros centros educativos permitiría entregar las herramientas a sus participantes y nutrirse de esas mismas interacciones, promoviendo un espacio de seguridad y prosperidad entre sus asistentes (Valdez, 2014).

Estas uniones con otros centros educativos permiten que los estudiantes puedan reconocerse, generando identidad por el lugar de estudios y validando los procesos educativos que la EPJA genera en ellos. El grupo de educadores, plantea la heterogeneidad de los asistentes al centro educativo como algo primordial, que se ve beneficiado al poder abarcar una diversidad mayor de estudiantes que provengan de diferentes zonas de la ciudad de Valparaíso, debido al sector en el cual se encuentra ubicado el colegio. El nuevo espacio, comentan los profesores, se presenta como una opción ante el aislamiento social que muchos de sus estudiantes padecen al vivir en zonas periféricas de la ciudad y una alternativa real para muchas personas que la habitan. De esta manera y, en relación a marco teórico presentado, es posible contrarrestar las diferencias, creando un espacio que involucre a todas las personas de la sociedad, sin discriminar por sexo, edad, religión o ingresos (Klinenberg, 2018), transformando el espacio educativo en una infraestructura social.

Esta infraestructura social que genera prácticas de formación ciudadana, como se presenta en los estudios del marco teórico, puede verse limitada por el contexto, lo que incita al colegio y el grupo docente a adaptarse a las circunstancias en las cuales intentan realizar acciones de formación ciudadana. La aplicación de talleres para todas las personas que deseen asistir, futuras proyecciones de cursos técnicos profesionales y actividades en las que se externaliza y presenta a la comunidad del colegio, demuestran que el colegio se adapta a las nuevas dinámicas sociales, culturales y pedagógicas que la sociedad presenta (Osorio, 2015), modificando sus antiguas prácticas en beneficio de todos los asistentes al espacio educativo.

Las adaptaciones que el colegio proyecta como ente benefactor hacia sus estudiantes, busca también generar un impacto en la comunidad de la ciudad al llevar a cabo eventos educativos en espacios externos al centro educativo, permitiendo acercar el colegio a las personas que no son asistentes a centros de EPJA y así, de esta manera, lograr un reconocimiento de parte de la comunidad. Estas ferias de exposición, realizadas de manera independiente y colectiva en

conjunto con otros centros de jóvenes y adultos de la ciudad, han tenido diversas temáticas y han permitido utilizar a la ciudad y sus características urbanas como un espacio educativo externo (Batty, 2013; Ehrenhalt, 2012; Florida, 2008; Gallagher, 2013). Los educadores del colegio, comprenden que este tipo de actividades generan identidad entre los centros educativos y además permiten movilizar el colegio a la ciudad, expandiendo el aula a todos los espacios públicos en donde se les permita ejercer prácticas educativas (Carr, 2012).

De esta manera, los puntos positivos presentados por los profesores participantes, son vistos en relación a proyecciones que la nueva sede educativa “la disco” pueda generar en el futuro, esperando que progresivamente pueda ser un espacio que tenga las condiciones óptimas para ofrecer a sus estudiantes alternativas de integración en la sociedad y que pueda plantear estándares que le permitan competir a sus contrapartes educativas (Ralls, 2019). Un centro de EPJA que haga efectiva una educación en todas las etapas de la vida, externalizando su espacio educativo a un plano ciudadano y transformándose en una infraestructura de características sociales, que permita entregar las herramientas, alternativas y derechos a todos los ciudadanos (Miranda, 2003: 52) que deseen ser partícipes de su proyecto educativo.

4. Contribuciones del estudio a la literatura del área

La presente investigación entrega una serie de aportes a la literatura sobre educación de adultos:

Las concepciones sobre el rol docente en EPJA y su relación que sostiene en torno a la formación ciudadana, contextualizando esta área en consideración a futuras investigación que se centren en qué significa ser docente en EPJA y de qué manera la multiplicidad de roles permite generar alternativas en torno a la formación ciudadana. Existe un déficit en la literatura al formar ciudadanía en EPJA y prácticas de ciudadanía, como también en lo que respecta a ciertas

dificultades que no son tomadas en cuenta como el espacio educativo y su entorno, en relación a la influencia que estos generan en las prácticas de los profesores, lo que permitiría ampliar nuevos focos investigativos sobre cómo surge la EPJA en una ciudad en crisis o si la EPJA es una consecuencia de aquella crisis.

Otro factor importante es la utilización de los enfoques de grupo realizados durante el proceso investigativo, lo que permitió que los participantes lograran desarrollar ideas en común, proyecciones a nivel educativo y sobre todo identificar aspectos sobre su rol docente y la influencia que genera el espacio educativo en donde realizan su quehacer pedagógico. Los enfoques de grupos a diferencia de las entrevistas utilizadas en investigaciones en las que se abordan las experiencias docentes, permitieron generar un aporte a las relaciones del grupo participante y unificar puntos en común sobre sus prácticas y concepciones educativas. Es necesario reconocer las limitaciones de la metodología de caso realizadas en la investigación por la cantidad de docentes participantes, pues de cierta forma los hallazgos pueden no ser representativos por un tema de cantidad. Resultaría provechoso, para próximas investigaciones, concebir enfoques de grupos compartidos con docentes de cada uno de los centros educativos de EPJA de la ciudad, realizando focalizaciones por asignatura e incluir la perspectiva de los y las estudiantes, de esta manera se podría obtener una visión mucho más amplia de la temática investigativa.

Tal vez el aporte más relevante que pueda contribuir a futuras investigaciones en torno a la EPJA y sus prácticas de formación ciudadana, sea el abarcar aspectos de contexto ciudadano e infraestructura de los centros educativos y su influencia sobre docentes y sus prácticas educativas. Introducir conceptos como Ciudades de Aprendizaje e Infraestructura Social son un aporte al área investigada, sobre todo por la limitada y casi nula literatura en español y la menor cantidad de ellas en relación al contexto de la EPJA en Latinoamérica. Sobre lo anterior, es necesario mencionar las limitantes al respecto y plantear de forma mucho más

minuciosa de qué manera estos conceptos pueden ser unificados para una mejor comprensión de la formación en ciudadanía que los centros educativos de EPJA realizan en sus entornos. Preguntas que surgen como proyecciones investigativas a futuro resultan provechosas para cerciorar de qué forma estos conceptos pueden ser incluidos y de qué manera la realidad de este centro de EPJA, en esta ciudad, pueda ser exteriorizado a otras realidades regionales a nivel nacional o latinoamericano.

VI. CONCLUSIÓN

En base al análisis realizado en este estudio, se puede concluir que los profesores de Educación de Personas Jóvenes y Adultas (EPJA) enfrentan una serie de desafíos significativos en su labor de formación ciudadana, los cuales están intrínsecamente ligados a las concepciones que tienen sobre su rol docente y a las condiciones infraestructurales en las que desarrollan su trabajo, sobre todo porque no existe una definición clara de su rol docente y los programas curriculares no están actualizados en relación al enfoque que tiene en la actualidad el modelo educativo y las personas que asisten a éste.

Se evidencia que los profesores reconocen la importancia de su labor como formadores de ciudadanos críticos y participativos en una sociedad democrática. Sin embargo, enfrentan obstáculos considerables, como la falta de formación inicial específica en aspectos de ciudadanía y la multiplicidad de roles que deben desempeñar sin una definición clara por parte de las instituciones competentes. Esto genera inseguridades en sus prácticas educativas y dificulta la implementación de dinámicas efectivas de formación ciudadana, además de tener que lidiar con infraestructuras educacionales poco funcionales con las que cuentan la gran mayoría de los colegios de EPJA en la ciudad, el espacio urbano en condiciones de deterioro en donde estos centros educativos se establecen y la actual condición que la ciudad de Valparaíso presenta, problematizando las contribuciones y aportes que los docentes desean realizar en torno a la formación ciudadana.

Se destaca que las condiciones infraestructurales de los centros educativos de EPJA representan un desafío adicional para los profesores. La falta de recursos, la improvisación en la adaptación de espacios no concebidos originalmente para la educación y la ubicación en zonas urbanas problemáticas afectan directamente la calidad y efectividad de las prácticas educativas. Los profesores enfrentan dificultades para identificar y utilizar adecuadamente los espacios educativos, lo

que limita las oportunidades de formación ciudadana para los estudiantes y genera estrés adicional en su labor.

A pesar de estos desafíos, los educadores muestran un compromiso notable con su labor, interiorizando el contexto conflictivo en su beneficio para llevar a cabo sus prácticas pedagógicas y buscando estrategias para superar las limitaciones contextuales. Reconocen el potencial transformador de sus espacios educativos como Infraestructura Social y se esfuerzan por integrar a los estudiantes en un ambiente propicio para el aprendizaje y la participación ciudadana. Se valen de esta realidad infraestructural deteriorada para su propio beneficio, utilizando diferentes sectores públicos de la ciudad para realizar su quehacer educativo, proyectando alternativas locales, en donde una Infraestructura Social brota como opción para poder cumplir los objetivos que la EPJA propone en favor de sus participantes. A través de actividades extraescolares, adaptaciones curriculares y colaboraciones con otros centros educativos, buscan ampliar las oportunidades de formación y promover una ciudadanía activa y comprometida en beneficio de los sectores más vulnerados de la sociedad.

En resumen, este estudio resalta la importancia de abordar de manera integral los desafíos que enfrentan los profesores de EPJA en su labor de formación ciudadana, considerando tanto sus concepciones y prácticas educativas como las condiciones infraestructurales en las que trabajan. Solo mediante un enfoque colaborativo y orientado al cambio se podrá mejorar la calidad de la educación de adultos y contribuir al desarrollo de una sociedad más inclusiva y participativa.

VII. Referencias

-Alcántara, A. (2017). Educación cívica y educación ciudadana en México: una perspectiva global y comparada. *Revista Española de Educación Comparada*, (29), 220-239. <https://doi.org/10.5944/reec.29.2017.17096>

-Amin A (2013) Telescopic urbanism and the urban poor. *City* 17(4)

-Amin, A. (2014). *Lively Infrastructure. Theory, Culture & Society*,

-Andersson, E. (2018). The school as a public space for democratic experiences: Formal student participation and its political characteristics. *Education, Citizenship and Social Justice*. Advance online publication. doi:10.1177/1746197918776657

-Baronnet, B. (2015). La Educación Zapatista como Base de la Autonomía en el Sureste Mexicano. *Educação & Realidade*, 40(3), 705-723. <https://doi.org/10.1590/2175-623645794>

-Baraldo, N. (2010). Educación en y desde los Movimientos Sociales: ¿Nuevo Objeto y Nuevos Abordajes en Educación?. *Cuadernos de Educación* (8).

-Batty, M. (2013). *The new science of cities*. Cambridge, MA: MIT Press.

-Beltrán L., J. (2015). Educación a lo largo de la vida: un horizonte de sentido. *Revista Electrónica de Educación Sinéctica*, 45(1), 1-11. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-109X2015000200002&lng=es&tlng=es.

-Benedicto, J., y Morán, L. M. (2002). *La Construcción de una ciudadanía activa entre los jóvenes*. Madrid: Instituto de la Juventud.

- Buenrostro, I. (2012). La ciudadanía de T. H. Marshall. Apuntes sobre un concepto sociológico olvidado. En S. Gallego y E. Díaz (coords.)
- Brenner, N. & Schmid, C. (2015). Towards a new epistemology of the urban? City, 19(2-3), 151-182. <http://dx.doi.org/10.1080/13604813.2015.1014712> [Links]
- Buckler, C., & Creech, H. (2014). Shaping the future we want: UN Decade of Education for Sustainable Development (2005–2014) - Final report. Paris: UNESCO. Consultado en febrero de 2022 en <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002303/230302e.pdf>.
- Caldeira TPR (2001) City of Walls: Crime, Segregation, and Citizenship in São Paulo. Berkeley: University of California Press.
- Carr, S., & Lynch, K. (1968). Where learning happens. Daedalus, 97, 1277–1291.
- Car, P. (2012). Democracy, critical pedagogy and the education of educators. In P. Carr, D. Zyngier, & M. Pruyne (Eds.), Can educators make a difference? Experimenting with, and experiencing, democracy in education (pp. 23-56).
- Carse, Ashley y David Kneas. 2019. "Unbuilt and unfinished: the temporalities of infrastructure". Environment and Society 10 (1): 9-28. <https://doi.org/10.3167/ares.2019.100102>
- Carrasco, A., González, P., & Barraza, D. (2021). Prácticas de liderazgo medio en coordinadores/as de tercera jornada de la educación de personas jóvenes y adultas en Chile. Psicoperspectivas, 20(2).
- Carrasco, S., Pàmies, J., & Narciso, L. (2018). Abandono escolar prematuro y alumnado de origen extranjero en España: ¿Un problema invisible? En J. Arango,

E.Sánchez., R.Mahía&D.Moya (Eds),Anuario CIDOB de la Inmigracióny asilo, en el centro de la arena política(pp. 212-236).

-Castro, M. I., Rodríguez, A., y Smith, M. (2014). La construcción de ciudadanía en la educación media superior: un estudio de caso sobre docentes de la UNAM. México: UNAM.

-Céspedes, N. (2013). El derecho a la educación de personas jóvenes y adultas. Revista Electrónica Sinéctica, 40, 1-20.

-Chacón, K. I., Pons, L., y Zebadúa, J. P. (2019). Ciudadanías y culturas digitales en entornos globales. México: UNACH y UAQ.

-Cheresky, I. (2015). El nuevo rostro de la democracia. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

-Coffield, F. (1997) A tale of three little pigs: building the learning society with straw, in: F. Coffield (Ed.) A national strategy for lifelong learning (Newcastle, Newcastle upon Tyne University).

-Corona, S. (2015). La asignatura ciudadana en las cuatro grandes reformas del LTG en México (1959-2010). México: Siglo XXI.

-Colón, E., Jeria, J. (2017). Aprendizaje de Personas Jóvenes y Adultas desde los Movimientos Sociales: El Caso de un Movimiento Social Ambiental en la Ciudad de Cidra, Puerto Rico. Revista de Educación de Adultos y Procesos Formativos (5), 50-62. ISSN 0719-6997.

-Comisión Económica para América Latina y el Caribe.(2021). Población en situación de pobreza extrema y pobreza según área geográfica.CEPALSTAT,Bases de Datos y Publicaciones Estadísticas

- Contreras-Villalobos, T., López, V., & Lalueza, J.L. (2023). Significados de docentes de educación para jóvenes y adultos en Chile y España, sobre el abandono escolar. Archivos Analíticos de Políticas Educativas, 31(59)

- CONFINTEA VII. (2022). Consulta subregional, camino a CONFINTEA VII, UNESCO.

- Contu, A., Grey, C. & Ortenblad, A. (2003) Against learning, Human Relations, 56(8), 931_952.

- Cruz-Aguilar, A. (2012). El papel de los espacios educativos formales y no formales en los procesos de formación ciudadana de jóvenes hijos de mexicanos en Estados Unidos. (Tesis de doctorado). Universidad Autónoma del Estado de Morelos, México.

- Davis, M. (2004) Planet of slums, New Left Review,

- De Boeck F (2013) 'Poverty' and the politics of syncopation: Urban examples from Congo-Kinshasa (mimeo). Institute for Anthropological Research in Africa, University of Leuven.

- Di Pierro, M.C. (2018). Desafíos de las políticas públicas para el aprendizaje y la educación con personas jóvenes y adultas en América Latina y el Caribe. Decisio, 2, 3-9.

- Echeita, G. (2019). Educación inclusiva. El sueño de una noche de verano. Octaedro

- Edmunds, H. (1999). The focus group research handbook. The Bottom Line.

- Ellsworth, E. (2005). Places of learning: Media, architecture, pedagogy. New York: Routledge.

- Ehrenhalt, A. (2012). The great inversion and the future of the American city. New York, NY: Alfred A. Knopf.
- Elias, J. L., & Merriam, S. B. (2005). Philosophical foundations of adult education (3rd ed.). Malabar, FL: Kreiger.

- Espinoza-Díaz, Óscar, Castillo-Guajardo, Dante, González, Luis Eduardo, Loyola-Campos, Javier, & Santa Cruz-Grau, Eduardo. (2014). Deserción escolar en Chile: un estudio de caso en relación con factores intraescolares. Educación y Educadores, 17(1), 32-50. <https://doi.org/10.5294/edu.2014.17.1.2>

- Facer, K., & Buchczyk, M. (2019). Towards a research agenda for the ‘actually existing’ Learning City. Oxford Review of Education, 45(2), 151-167. <https://doi.org/10.1080/03054985.2018.1551990>

- Farmer P (2004) An anthropology of structural violence. Current Anthropology 45(3): 305–325.

- Fariñas Dulce, M. J (2000). Globalización, Ciudadanía y Derechos Humanos, Instituto de Derechos Humanos “Bartolomé de las casas” Universidad Carlos III de Madrid & Dykinson, Madrid.

- Faris, R. (1998) Learning communities: cities, towns and villages preparing for a 21st century knowledge based economy (Vancouver, Center for Curriculum Transfer and Technology).

- Faure, E., Herrera, F., Kaddoura, A., Lopes, H., Petrovsky, A., Rahnema, M., & Ward, F. R. (1972). Learning to be: The world of education today and tomorrow (Faure Report). Paris, France: UNESCO.

-Fitzgerald, H., Zientek, R. (2015) Learning Cities, Systems Change, and Community Engagment Scholarship. Learning Cities for Adult Learners, Number 145. San Francisco.

-Florida, R. (2008). Who's your city? How the creative economy is making where to live the most important decision of your life. New York, NY: Perseus.

-Freire, P. y Macedo, D. (1989). Alfabetización: Lectura de la palabra y lectura de la realidad. Paidós

-Freire, P. (1970) Pedagogía del Oprimido. Siglo XXI

-Gallagher, L. (2013). The end of the suburbs:Where the American Dream is moving. NewYork, NY: Penguin.

-Gandin, L. A., y Apple, M. (2012). Can critical democracy last? Porto Alegre and the struggle over "thick" democracy in education. Journal of Education Policy, 27, 621-639.

-García-Cabrero, B., y Barba, J. B. (Coords.) (2016). Construcción de la educación ciudadana. Miradas contemporáneas y retos futuros. México: Universidad de Aguascalientes.

-Garratt, D., & Piper, H. (2008). Citizenship education in England and Wales: Theoretical critique and practical considerations. Teachers and Teaching: Theory and Practice, 14, 481-496.

-Giroux, H. (1999). Teoría y resistencia en educación: Una pedagogía para la oposición.Siglo XXI.

-Giroux, H. (2013). La pedagogía crítica en tiempos oscuros. Praxis Educativa,17(2), 13-26.

- Gómez, M. (2015). ¿Hacia una ciudadanía pluricultural?: desafío educativo. En Díaz-E. Couder, E. Gigante y G. E. Ornelas (coords.), Diversidad, ciudadanía y educación. Sujetos y contextos (pp. 19-47). México: UPN. <http://area2.upnvirtual.edu.mx/index.php/produccion-academica/304-capitulo-de-libro-hacia-una-ciudadania-pluricultural-desafio-educativo-lic-maria-magdalena-gomez-rivera-2015>
- Graham S (ed.) (2010) Disrupted Cities: When Infrastructure Fails. New York: Routledge.
- Greenfield A (2013) Against the Smart City. New York: Do Projects.
- Guerrero, A. (2017). Educación para adultos: la cara olvidada y precarizada. La Izquierda Diario. Recuperado de <https://www.laizquierdadiario.cl/> Educación para adultos-la-cara-olvidada-y-precarizada
- Harris, A. (2013). Mumbai's underworld: Life beneath transport infrastructure. Moving Worlds, 13, 151–160.
- Harvey P and Knox H (2013) The enchantments of infrastructure. Mobilities 7(4): 521–536.
- Hiram E. Fitzgerald, Renee Zientek. Learning Cities, Systems Change, and Community Engagement Scholarship (2015). NEW DIRECTIONS FOR ADULT AND CONTINUING EDUCATION, no. 145, Spring 2015 © 2015 Wiley Periodicals, Inc. Published online in Wiley Online Library (wileyonlinelibrary.com)
- DOI: 10.1002/ace.20120

- Hughes, C. & Tight, M. (1995) The myth of the learning society, British Journal of Educational Studies,
- Humphrey C (2003) Rethinking infrastructure: Siberian cities and the great freeze of January 2001. In: Schneider J and Susser I (eds) Wounded Cities: Destruction and Reconstruction in a Globalized World. Oxford: Berg, pp. 91–107.
- Jaglin S (2014) Regulating service delivery in southern cities: Rethinking urban heterogeneity. In: Parnell S and Oldfield S (eds) The Routledge Handbook on Cities of the Global South. London: Routledge.
- Joung, I. M. (1990). Justice and the Politics of Difference. Nueva Jersey: Princeton University Press.
- Keri Facer & Magdalena Buchczyk (2019) Understanding Learning Cities as discursive, material and affective infrastructures, Oxford Review of Education, 45:2, 168-187, DOI: 10.1080/03054985.2018.1552581
- Kearns, P. (2015). Learning cities on the move. Australian Journal of Adult Learning Volume 55, Number 1, April 2015
- Kitchin R and Dodge M (2011) Code/Space: Software and Everyday Life. Cambridge, MA: MIT Press.
- Klinenberg, E. (2018). Palaces for the people: How social infrastructure can help fight inequality, polarization, and the decline of civic life. London: Penguin.
- Klein, M., y Osborne, K. (2008). The Concepts of Lifelong Learning. [Documento en línea] Disponible: <http://www.penr3l.feek.pt/pt/docs/BarcelonaKaunasprelimreading.pdf>

-Kurlat, M. (2016). Procesos psicosociales y didácticos en la alfabetización inicial de personas jóvenes y adultas: la urdimbre y la trama. *Veras*, 6(1), 69-86.

-Kymlicka, W. (1996). Ciudadanía multicultural. Una teoría de los derechos de las minorías. México: Paidós.

-Kymlicka, W., y Norman, W. (1997). El retorno del ciudadano. Una revisión de la producción reciente en teoría de la ciudadanía. *Ágora*, (7), 5-42.

-Lahoud A (2010) Introduction. In: Lahoud A, Rice C and Burke A (eds) *Posttraumatic Urbanism*. Chichester: John Wiley, pp. 14–23.

-Larkin B (2013) The politics and poetics of infrastructure. *Annual Review of Anthropology* 42: 327–343.

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

-Lave, J. & Wenger, E. (1991) *Situated learning: legitimate peripheral participation* (Cambridge, Cambridge University Press).

-Livingstone, S., & Sefton-Green, J. (2016). *The class: Living and learning in the digital age*. New York: Macarthur Foundation.

- Longworth, N. (1999) *Lifelong learning at work – learning cities for learning century*, London: Kogan Paul.

-Lozano, A., y Fernández, J. S. (2019). Hacia una educación para la ciudadanía digital crítica y activa en la universidad. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa, RELATEC*, 18(1), 175-187. <http://dx.medra.org/10.17398/1695-288X.18.1.175>.

- Martin, E. (1994). Flexible bodies: Tracking immunity in American culture from the days of polio to the age of AIDS. Boston, MA: Beacon Press.

- Marshall, T. H. (1998). Ciudadanía y clase social. Madrid: Alianza Editorial.
- Manton J (2013) 'Environmental alkalism' and the war on filth: The personification of sanitation in urban Nigeria. Africa 83(4).

- Mc Cowan, T. (2009). Rethinking Citizenship Education A Curriculum for Participatory Democracy. Bloomsbury.

- McFarland, D., & Starmanns, C. (2009). Inside student government: The variable quality of high school student councils. Teachers College Record.

- McFarlane C (2011) The city as assemblage: Dwelling and urban space. Environment and Planning D: Society and Space 29: 649–671.

- McLaughlin, T. H. (1992) Citizenship, Diversity and Education: a philosophical perspective. Journal of Moral Education, 21:3, 235-250, DOI: 10.1080/0305724920210307.

- Medina, Ó. (2000). Especificidad de la educación de adultos: Bases psicopedagógicas y señas de identidad. Educación XX(3).

- Michi, N., Di Matteo, A., Vila, D. (2012). Movimientos Populares y Procesos Formativos. Polifonías Revista de educación (1), 22-41- ISSN: 2314-0496.
- MINEDUC (2008). Estudios Sociales. Programa de Estudios, Educación Media de Adultos.

-MINEDUC (2018). Bases de datos oficiales. Recuperado de:
<https://centroestudios.mineduc.cl/2018/11/28/bases-de-datos-oficiales-2018-disponibles/>

-MINEDUC (2021) Bases Curriculares de Educación para Personas Jóvenes y Adultas Aprobada por el Consejo Nacional de Educación mediante el Acuerdo N°065-2021 Unidad de Currículum y Evaluación Ministerio de Educación

- MINEDUC, 2023. Misión EPJA. Extraído de:
<https://epja.mineduc.cl/presentacion/mision/>

-Miño, R. (2021). Iniciativas para la igualdad y la transformación de la educación secundaria obligatoria en Cataluña. Posibilidades y tensiones. Izquierdas, 50,1-22.

-MIRANDA, Francisco (2003), Necesidades humanas y educación. Una aproximación al concepto de desarrollo educativo. México: Praxis

-Molina, A, (2015). Espacios alternativos de formación en la construcción de culturas políticas: una propuesta para su análisis. Revista de Prácticas y Discursos, 4(4), 1-25. <https://revistas.unne.edu.ar/index.php/dpd/article/view/843>

- Moreno, J. (2011). El Diseño Socioinstitucional de las Ciudades en la Sociedad del Aprendizaje.Quivera. 13(1), 197-206. [Documento en línea] disponible:
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=40118420012>

-Natal, A., Benítez, M., y Ortiz, G. (Coords.) (2014). Ciudadanía digital. México: UAM-I/Juan Pablos Editor.

-Navarro, L. González, L. Espinoza, O. (2020) El sector educación bajo el estallido social y la pandemia. BAROMETRO. Chile en cuarentena Causas y efectos de la crisis política y social, 177.

<https://barometro.sitiosur.cl/barometros/chile-en-cuarentena-causas-y-efectos-de-la-crisis-politica-y-social>-Oldenberg, R. (1989). The great good place: Cafes, coffee shops, bookstores, bars, hair salons, and other hangouts at the heart of a community. Boston: Da Capo Press.

-Nespor, J. (1997). Tangled up in school: Politics, space, bodies and signs in the educational process. New York & London: Routledge.

-Norman, L., Osborne, M. (2010) Perspectives on Learning cities and regions: Policy, practice and participation. NIACE, Leicester, 2010.

-OCDE (1992) City strategies for lifelong learning, Paris: OCDE.

-Ofei-Manu, P., Didham, R. J., Byun, W. J., Phillips, R., Gamaralalage, P. J. D., & Rees, S. (2018). How collaborative governance can facilitate quality learning for sustainability in cities: A comparative case study of Bristol, Kitakyushu and Tongyeong. International Review of Education, 64(3), 373-392. <https://doi.org/10.1007/s11159-017-9667-9>.

- Oldenburg, Ray (1989). The Great Good Place: Cafes, Coffee Shops, Community Centers, Beauty Parlors, General Stores, Bars, Hangouts, and How They Get You Through the Day. New York: Paragon House. [ISBN 978-1-55778-110-9](https://www.paragonhouse.com/9781557781109).

-ONU, 2015. Agenda 2030 para el desarrollo sostenible. Extraído de: <http://undocs.org/es/A/RES/70/1>

-Opazo, A. (2017). Trayectoria escolar de los estudiantes más vulnerables del sistema educativo chileno. Centro de Estudios Mineduc

-Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE). (2020). Panorama de la educación. Indicadores de la OCDE 2020

-Osorio, J. (2015). Desafíos docentes en la Educación de Jóvenes y Adultos en Chile: hacia una agenda de conversaciones para el diseño e implementación de nuevas políticas. Extraído de <https://revistas.userena.cl/index.php/teeducacion/article/view/380/403>

-Osorio, J. (2015). La educación de personas jóvenes y adultas: re-fundamentación política y su necesario fortalecimiento ciudadano. Revista de Educación de Adultos y Procesos Formativos, 2. <http://www.educaciondeadultosprocesosformativos.cl/index.php/revistas/revista-n-2/15-la-educacion-de-personas-jovenes-y-adultas-re-fundamentacion-politica-y-su-necesario-fortalecimiento-ciudadano>

-O'Sullivan, M. (2012). Getting beyond flat-out bored: The challenges and possibilities of creating a democratic space for social justice education in publically funded schools. In P. Carr, D. Zyngier, & M. Pruyn (Eds.), Can educators make a difference? Experimenting with, and experiencing, democracy in education.

-Pérez Serrano, G. (2004). Modelos de Investigación Cualitativa en Educación Social y Animación Sociocultural (4.a ed.). Narcea.

-Pinto R. (2018). Educación entre adultos. Un protagonismo formativo del adulto latinoamericano situado. Editorial Puntáangeles.

-Pieterse E and Hyman K (2014) Disjunctures between urban infrastructure, finance and affordability. In: Parnell S and Oldfield S (eds) The Routledge Handbook on Cities of the Global South. London: Routledge.

-Plumb, D., Leverman, A. and McGray, R. The learning city in a 'planet of slums'. (2007). *Studies in Continuing Education* Vol. 29, No. 1, March 2007.

-Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (2015). Informe sobre desarrollo humano 2015. PNUD.
http://hdr.undp.org/sites/default/files/hdr_2015_report_sp.pdf

-Putnam, R. (2000). *Bowling alone: The collapse and revival of American community*. New York: Simon & Schuster.

-Quiroz, R. E., y Jaramillo, O. (2009). Formación ciudadana y educación cívica: ¿cuestión de actualidad o de resignificación? *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, (14), 123-138. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=65213214007>

-Ralls, D. (2019). Reimagining education policy: Co-operative schools and the social solidarity alternative. In T. Woodin, & L. Shaw (Eds.), *Learning for a Co-operative World : Education, social change and the Co-operative College* (pp. 154-168). UCL IOE Press .

-Ramakrishnan, Kavita, Kathleen O'Reilly y Jessica Budds. (2021). "The temporal fragility of infrastructure: theorizing decay, maintenance, and repair". *Environment and Planning E: Nature and Space* 4 (3): 674-695.
<https://doi.org/10.1177/2514848620979712>

-Rodríguez, A. y Rodríguez Matta, P. (2020). La ciudad es la protesta. *Revista de Ciencias Sociales*, 11(37), 141-163. Disponible en RIDAA-UNQ Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto de la Universidad Nacional de Quilmes
<http://ridaa.unq.edu.ar/handle/20.500.11807/3553>

-Roger Boshier (2018): Learning cities: fake news or the real deal?, International Journal of Lifelong Education, DOI: 10.1080/02601370.2018.1491900

-Rogers, D. (2012). Haussmannization in the tropics: Abject urbanism and infrastructural violence in Nicaragua. *Ethnography*, 13, 413–438. <https://doi.org/10.1177/1466138111435740>

-Rogers, D., & O'Neill, B. (2012). Infrastructural violence: Introduction to the special issue. *Ethnography*, 13, 401–412. <https://doi.org/10.1177/1466138111435738>

-Roman, M. (2013). FACTORES ASOCIADOS AL ABANDONO Y LA DESERCIÓN ESCOLAR EN AMÉRICA LATINA: UNA MIRADA EN CONJUNTO. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación* (2013) - Volumen 11, Número 2

-Rosales, M. (2018). Aportes a la formación docente para la educación de jóvenes y adultos. Córdoba: Comunic-Arte y Universidad Católica de Córdoba.

-Sagredo, E. y Castelló, A. (2019). Gestión directiva y clima organizacional en la educación de personas adultas en Chile. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 19(2), 1-23. 10.15517/aie.v19i2.36895

-Salamanca, O. J. (2015). Road 443: Cementing dispossession, normalizing segregation and disrupting everyday life in Palestine. In S. Graham, & C. McFarlane (Eds.), *Infrastructural lives: Urban infrastructure in context*. London: Routledge.

-Sassen S (2012) *Urbanising technologies*. In: Burdett R and Rode P (eds) *Urban Age Electric City Conference*. London: London School of Economics.

- Scott, L. (2014). Experience of engagement as starting point. In C. J. Boden-McGill & K. P. King (Eds.), *Developing and sustaining adult learners* (pp. 17–34). Charlotte, NC: Information.

- Simone, A. (2004). People as infrastructure: Intersecting fragments in Johannesburg. *Public Culture*, 16(3)

- Smith, R., & O’Leary, M. (2013). New public management in an age of austerity: Knowledge and experience in further education. *Journal of Educational Administration and History*, 45(3), 244–266.

- Soto, H. (2016). Ricardo Lagos Escobar: “Esta es la peor crisis política e institucional que ha tenido Chile”. *La Tercera*. Recuperado [http://www.latercera.com/noticia/ricardo-lagos-escobar-esta-es-la-peor-crisis-politica-e-institucional- que-ha-tenido-chile/](http://www.latercera.com/noticia/ricardo-lagos-escobar-esta-es-la-peor-crisis-politica-e-institucional-que-ha-tenido-chile/)

- Stake, R. (2013). *Estudios de casos cualitativos. Las estrategias de investigación cualitativa*. Ed. Morata

- Strauss, A., & Corbin, J. (2016). *Bases de la investigación cualitativa: técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Universidad de Antioquia.

- Suberviola, I., & Castrejón, N. B. (2022). Tres palabras para cambiar el mundo en educación: Mujer, igualdad y sueño. In N. Barbed & I. Suberviola. (Eds.), *Certamen Microrrelatos feministas de la Universidad de La Rioja* (11-16). Universidad de la Rioja

- Sundaram R (2010) *Pirate Modernity*. London: Routledge.

-Torres, Rosa M. (2002). Aprendizaje a lo Largo de Toda la Vida: Un nuevo momento y una nueva oportunidad para el aprendizaje y la educación básica de las personas adultas (AEBA) en el Sur.

-Torres, R. citada por Sonia Comboni Salinas / Núñez, J, (2005). Educación de adultos en América latina: Perspectivas en los albores del siglo XXI, Revista Interamericana de Educ. de Adultos. CREFAL México, 2005.

-Torney-Purta, J., Lehmann, R., Oswald. H. y Schulz, W (2001). Citizenship and education in twenty-eight countries: Civic knowledge and engagement at age fourteen [Ciudadanía y educación en veintiocho países: Conocimiento cívico y compromiso a los catorce años]. IEA.

-Tonkiss F (2013) Cities by Design. Cambridge: Polity.

-Tuckett, A. (2017). The rise and fall of life-wide learning for adults in england. International Journal

-Umberson, D., & Montez, J. K. (2010). Social relationships and health: A flashpoint for health policy. Journal of Health and Social Behaviour, 51, S54–S66.
<https://doi.org/10.1177/0022146510383501>

- UNESCO (2013). Informe de la Conferencia 21 - 23 Octubre 2013, Beijing, China .Conferencia Internacional sobre ciudades del Aprendizaje. Disponible:http://learningcities.uil.unesco.org/fileadmin/content/Publications/Conference/beijing_report_online_span__2_.pdf [Consulta: 2014, Abril 2]

-UNESCO (2013). Características Fundamentales de las Ciudades del Aprendizaje.Disponible:<http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002267/226756s.pdf>

-UNESCO, Red Mundial de ciudades de aprendizaje. 2021-2023. Extraído de:
<https://uil.unesco.org/es/aprendizaje-largo-de-vida/ciudades-del-aprendizaje>

-UNESCO, World Heritage Convention. (2023). Extraído de:
<https://whc.unesco.org/en/list/959>

-Vale L and Campanella T (eds) (2005) *The Resilient City*. New York: Oxford University Press.

-Valdés, R. (2019). El aprendizaje a lo largo de la vida para todos. Memorias segundo Festival de Ciudades del Aprendizaje. Instituto de la UNESCO para el Aprendizaje a lo Largo de Toda la Vida – UIL: Oportunidades para la implementación. Medellín.

- Valdez, I. (2014). DF será sede de las ciudades del aprendizaje de la Unesco. Disponible: http://www.milenio.com/df/ciudades_del_aprendizaje_unescodf_sede_de_ciudades_del_aprendizaje_unesco_0_335366750.html

-Valenzuela, K. (2007). Colectivos juveniles: ¿inmadurez política o afirmación de otras políticas posibles? *Década*, 26, 31-52.

-Van Manen, M. (2003) *Investigación educativa y experiencia vivida*. Barcelona: Idea books, S. A.

-Ventura, J. & Bonfin, M. (2015). Formação de professores e educação de jovens e adultos: o formal e o real nas licenciaturas. *Educ. rev.* 31(2), 211-227.

-Wakefield, S. (2018). Infrastructures of liberal life: From modernity and progress to resilience and ruins. *Geography Compass*, 12. <https://doi.org/10.1111/gec3.12377>

-Ward, C. (1978). *The Child in the City*. New York: Pantheon Books. of Lifelong Education, 36(1–2), 230–249.

- Walters, S. (2013). Testimonios. I Conferencia Internacional sobre Ciudades del

Aprendizaje.Disponible:http://www.crefal.edu.mx/decisio/images/pdf/decisio_39/decisio39_testimonio1.

-Yurén, T. (2013). Educación para la agencia. Miradas diversas, preocupaciones compartidas. En T. Yurén y C. Mick (coords.), Educación y agencia. Aproximaciones teóricas y análisis de dispositivos (pp. 23-51). México: Juan Pablos editor.

- Yarnit, M. (2000). Towns, cities and regions in the learning age: a survey of learning communities (Nottingham, Learning Communities Network).

-Yurén, T. (2013). Ciudadanía y educación. Ideales, dilemas y posibilidades de la formación ético-política. México: UAEM, Juan Pablos editor.

- Zemelman, Hugo (1995). Determinismos y Alternativas de las Ciencias Sociales Latinoamericanas, Caracas, Editorial Nueva Sociedad, Universidad Nacional Autónoma de México, Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias.

VIII. ANEXOS

Transcripción de los grupos de enfoque realizados para la investigación:

FOCUS 01.- PROFESORES DE ADULTOS, EXPERIENCIAS PERSONALES SOBRE EL MODELO EDUCATIVO

PREGUNTA NÚMERO 01:

¿Cómo creen que la política educativa define la EPJA? ¿Cuáles son los objetivos de la modalidad?

Respuestas:

ROBERTO: la educación de adultos se define como una instancia de recuperación de estudios para las personas que tiene mucho rezago pedagógico y continuidad, desde ese punto de vista la continuidad es algo que todavía está confuso, dado que no hay un marco curricular adecuado para la educación de adultos aún...está en revisión, en bastante revisión y esto obviamente, estás confusiones, estos cambios de ejes han conspirado en contra de un modelo más claro, más contundente...

Comenzamos trabajando el año noventa y nueve con un decreto 190 que encuentro era bastante bueno, tenía cuatro años, es decir: primero medio, segundo medio, tercero medio y cuarto medio. Tenemos la posibilidad de adicionar biología, perdón, química, física, historia de Chile, ciencias sociales por lo que recuerdo...y filosofía. Entonces era muy similar a un colegio regular con la diferencia que las horas eran menos igual para insertarlas en toda una jornada...entonces después se cambió, incluso habían ETEAS que se llamaban, que era EDUCACIÓN TÉCNICA ELEMENTAL DE ADULTOS los cuales eran básica, para un fuerte componente educativo para la básica y estaban primero medio y segundo medio con ETEA, que era la educación técnica elemental de adultos en los cuales se adicionan alguna especialidad artística o técnica, me acuerdo que nosotros hicimos música

PREGUNTA NÚMERO 02:

¿Cómo piensan ustedes que...no quiero ocupar la palabra estado...que las políticas ministeriales plantean la educación de adultos? ¿Cómo lo ven ustedes personalmente?

RESPUESTAS:

JAVIER: Nos definen como educación de adultos por ley como algo que ya pasó, es como si fueran un paso atrás siempre...porque la educación de adultos como ellos la plantean es como la recuerdo cuando yo era chico y estaba en el colegio y es como yo veía la educación de adultos como de afuera...como otra opción, pero estando ahora y viendo cómo ha bajado la edad de los chicos que están entrando a educación de adultos, siento que aún se sigue pensando como si

fuera gente mayor, de cuarenta años la que viene a estos establecimientos y se plantea como un dos por uno, así como para apurar por todos los años que han perdido, pero nuestra realidad hoy día es otro. Por ejemplo, de quince años que entran a primer ciclo medio y con dieciséis y diecisiete años pueden salir de cuarto medio, entonces se generan problemáticas que yo siento que chocan con cosas de la realidad y que son cosas que no se han tocado en mucho tiempo.

PREGUNTA NÚMERO 03: ¿Cuáles serían las fortalezas y las deficiencias?

CAROLINA: una de las deficiencias que tiene la educación de adultos en el país es la baja formación inicial docente que nosotros tenemos dentro de las universidades, entonces...e...llegamos a trabajar en un colegio en donde hay una gran cantidad de estudiantes con diversas edades, como mencionaba el colega...entonces en algunas ocasiones a nosotros nos forman para trabajar con niños o adolescentes...entonces considero que eso es una gran deficiencia que tiene el estado y la educación en Chile hacia los profesores...la formación inicial docente.

CONSTANZA: considero que no debería haber una carrera...o estudios, talleres, lo que sea...postgrados sobre educación de adultos, sino que debería estar integrado a la carrera misma de pedagogía...por lo menos un semestre.

BENJAMÍN: hablando de experiencias personales...a nosotros en la universidad, y yo estudie hace cuánto...seis años, nunca nos dieron en la lista de colegios para ir a hacer práctica a un colegio de adultos y se repite mucho...ahora, porque tengo una prima pequeña que está estudiando pedagogía en filosofía, ya...y si bien no está en la malla curricular, tú puedes hacer ramos pedagógicos en ciertos colegios y tampoco ningún en colegio de adultos

ROBERTO: yo veo como un factor favorable, pero no está bien delineado en las políticas, pero favorece el hecho que tengamos jóvenes. Yo no sé si separarlo de los adultos, creo que no es así, porque la experiencia que hemos tenido es más bien favorable...tenemos madres con hijos estudiando. Y sabes por qué, porque resulta que hay que analizarlo del punto de vista del crecimiento vegetativo de la población y nosotros estamos siguiendo un modelo europeo, estamos envejeciendo.

Debiera generarse un espacio, un espacio entre la misma empresa para que las personas, lo que se llamó en un tiempo la modalidad flexible. No sé si tú recuerdas (HACIA ROBERTO) que hicimos clases en CENCOSUD, los trabajadores de CENCOSUD, por ejemplo, historia era toda una semana, lenguaje, perdón...lenguaje e historia una semana. Y los colegios de adultos tendrían que adicionar el tema técnico, que es fundamental y por qué no podemos adicionarlo por lo que tú estás señalando: problemas de infraestructura.

PREGUNTA 04: ¿Cuál es nuestro perfil docente?

ROBERTO: el perfil docente nuestro está en la formación pedagógica que tenemos en las universidades, la cual acaban de señalar es débil dentro de la malla curricular, pero también le profesor, la persona...el profesor tiene que ser un profesor gestor, un profesor creativo, innovador y que de una u otra forma adopte las prácticas que recibe del mundo y esa...esa recepción del

mundo tiene que compatibilizar con sus estudiantes, me explico, porque el estudiante de nosotros nos agrega muchos insumos, sobre todo desde el punto de vista laboral y de otras especialidades, incluso experiencias de vida.

CONSTANZA: Yo creo que no hay un perfil de profesor de adultos, yo creo que nosotros nos vamos adaptando a...la situación de cada estudiante, por ejemplo nosotros de repente estamos con estudiantes que están emocionalmente mal, entonces ahí tenemos un perfil mucho mas social, mucho más flexible con ellos, como de escucha como de...brindarles una mano, brindarles un no sé...apoyo, contención...eso me pasa mucho, como que de repente nosotros somos una figura muchos más cercana a los estudiantes que un docente

BENJAMÍN: Es como un perfil super flexible

CONSTANZA: Siento que es muy heterogénea nuestra realidad, entonces no podemos ser así siempre. Así con los diferentes estudiantes que van llegando.

JAVIER: desde todos los gobiernos hacia atrás, desde el estado, hay un como un cierto abandono de la educación de adultos y eso se podría ver como una debilidad que precisamente es como si ellos no buscarán cerrar un perfil porque precisamente esa adaptabilidad y esa como...básicamente, esa como...abandono que generan, nosotros finalmente lo terminamos ocupando como una ventaja porque no nos encierran, no nos encasillan en algo o sea dentro de todo nosotros, ese mismo abandono nos genera la posibilidad de tener mucha flexibilidad en cuanto a contenido, formas de implementarlo, como podemos ordenar el plan curricular de forma manual...que es algo que no se da en la educación tradicional y al mismo tiempo es un problemática porque a raíz de lo que comentaban recién, por qué desde una universidad mandaron a un alumno a un colegio de adultos a hacer la práctica, si precisamente dentro de su malla no hay nada que lo haga trabajar dentro de la educación de adultos, deja de tener sentido y quedamos aún más aislados aún en ese sentido.

Lo bueno es la adaptabilidad que vamos desarrollando todos al estar haciendo clases acá, porque encuentro que es algo muy difícil de poder enseñar. Mientras más lo pienso creo que es muy difícil poder plantear un perfil de profesor de educación de adulto, pues es sumamente cambiante. De un año a otro los chicos cambian mucho las edades, viene gente migrante, de repente mucha gente de acá de chile. Entonces es algo que va cambiando todo el tiempo

BENJAMÍN: trabaje en un colegio tradicional, no se da mucho eso de ser pedagogo, sino que tu eres el de inglés, el de lenguaje, el de historia y esa cercanía con los estudiantes que nosotros tenemos acá como que no se ve...entonces como que claro aquí como que se cumple el rol de pedagogía a full y el apellido es el de inglés y que realmente pasa a un segundo plano a veces.

CONSTANZA: No se juzgan los estudiantes en la educación de adultos, siento que no está ni esa posibilidad de decir "a este cabro es malo" ...es un estudiante más...igual, llega...quizás le paso algo. Entendemos que cada estudiante tiene una historia de vida y que esa historia de vida lo hizo hacer y reaccionar de esa manera, yo creo que esa es una gran característica que nosotros tenemos.

ROBERTO: Es importante no abandonar el contexto histórico. La nocturna como se le conocía a la educación de adultos y la educación rural, la educación que se realizaba en diferentes

escenarios de los países, parte por un enfoque bio-psicosocial de los años 60 de Paulo Freire, de hecho hay muchas redes que se denominan o que se...de hecho la red del contexto de encierro se llama Paulo Freire y este modelo bio-psicosocial el que te abre las puertas y curiosamente ahora a partir del año 2020 es mayor la intensificación y el interés de psicológica y de trabajo social por nosotros y prueba de ellos es que tenemos más estudiantes en práctica de estas carreras. Porque precisamente quieren compensar toda esta malla que está confusa porque precisamente nosotros hacemos mucho, mucho...o sea está el profesor que incluso visita domicilios y que hace pedagogía en casa. Hay una diversidad de matices, por eso yo creo que lo que nos define a nosotros es ser un profesor gestor, no podemos adaptarnos a un currículum general que otros UTPs de colegios regulares sentencian, esto es y hay que hacerlo así ...nosotros tenemos que innovar sobre la marcha, por eso creo que lo que más nos caracteriza es ser un profesor gestor, de cambio o agente de cambio y al mismo tiempo ser un profesor creativo e innovador de acuerdo a las realidades que se nos van presentando

todo lo residual cae en nosotros, los jóvenes que son marginados en otros colegios por abc motivos van acá, los adultos...la señora adulta que se embarazo y no tuvo la oportunidad de terminar sus estudios viene para acá, el joven trabajador que requiere cuarto medio viene para acá. Entonces tenemos una pluralidad de actores...de educandos, de actores y educandos que convergen hacia nosotros, por lo mismo, no tenemos una estructura, un biotipo, un tipo de estudiante...tenemos demasiado y en la...en el aula hay una heterogeneidad increíble.

que fomente el pensamiento crítico, porque yo no me caso con el buen ciudadano. El buen ciudadano está en la constitución del 80' y establece que el chileno tiene que prepararse y tener octavo básico para ser un buen ciudadano o sea que se amolde al sistema...y no es la idea.

PREGUNTA NÚMERO 05: ¿Cuál es el objetivo final más importante que ustedes buscan desarrollar en su práctica pedagógica y en su asignatura? ¿qué es lo que ustedes buscan?

CONSTANZA: me encantaría que todos fueran científicos, que fueran todos profesores de química...a no. Me gusta que ellos se den cuenta...por ejemplo en el tema del laboratorio cuando fueron seleccionados los estudiantes para hacer los cristales...los chiquillos se entusiasmaron. Ellos trabajan solos, por ejemplo, en las primeras semanas yo estaba ahí pendiente como “ya hagan esto...” ahora se ponen el delantal, se ponen los guantes, empiezan a ver “oye...no salió este cristal así ¿por qué nos salió este cristal así?” entonces ya se está desarrollando un pensamiento científico que no lo tenían antes

también está el caso de los estudiantes que también vienen descendidos emocionalmente, por ejemplo, hay estudiantes analfabetas mujeres sobre todo...que me paso con una estudiante (nombra a la estudiante) que cuando yo la conocí ella no sabía leer mucho, estaba recién...adquiriendo su alfabetización y su personalidad era muy...disminuida y ella cambio, hizo un cambio muy drástico. Cuando tu vas...van adquiriendo más habilidades de lecto escritura (chispea dedos) hizo un giro.

ROBERTO: El fomento neto del pensamiento crítico y...la verdad que sea feliz a partir de entender las letras, de la reflexión, que tenga herramientas cognitivas y valores, eso es lo que uno más busca y desde ese punto de vista no voy a rescatar tanto lo que me pasa a mi en la asignatura, sino lo que me ha pasado a mi en el contexto carcelario que creo que lo que me ha hecho más feliz es alfabetizar a dos chicos gitanos, entonces eso te llena de gozo. Que a través del silabario, ese donde salen dos niñitos ¿cómo se llama? Silabario hispanoamericano. Que

después de las cinco, donde toda la población carcelaria ya está encerrada, estos dos niños se queden contigo tomando técito, aprendiendo a leer, yo creo que eso me ha entregado mucho más que estar haciendo clases de alta política o de la segunda guerra mundial o el explicar el neoliberalismo

BENJAMÍN: Todo parte de la gestión de los objetivos transversales que tiene que ver con los valores, yo creo que eso es lo más importante y de ahí ir viendo, por ejemplo: tomándome con lo que dijo el profe, yo fui muy feliz cuando los chicos hace un año atrás pararse frente a un público y poder hablar en inglés, para mí eso me llenó el alma y luego enseñar un inglés comunicacional, nosotros vivimos en una ciudad que tiene mucho turista, entonces el hecho de hacer que puedan desarrollar en un entorno con una persona de otro país que habla otro idioma es muy valórico o sea tiene mucho valor para mí.

CAROLINA: en mi caso es como una mezcla de todo lo que han dicho, porque el pensamiento crítico, el desarrollo de la expresión oral, yo creo que es fundamental en los chicos. En que logren expresarse más allá de su nivel de vocabulario que ya es muy disminuido, ya vamos disminuyendo todo el vocabulario en general. El tema de los medios de comunicación hace que todo sea tan instantáneo. Eso mismo yo creo que ha hecho a todos que hayamos disminuido nuestro vocabulario y más ellos, entonces el hecho, como decía el colega INTERLOCUTOR 06, que ellos se paren frente a un público y logren expresar, aunque sea sus sentimientos o algún conocimiento para mí ya es tener el trabajo hecho.

JAVIER: Que ellos entiendan que la historia es algo que parte desde la historia personal, de ellos, su familia, su casa, su barrio y va creciendo y se va expandiendo, para eso es algo base el tema de la curiosidad, ante el pensamiento crítico, que es algo que acá lamentablemente los chicos han perdido, no sienten curiosidad e interesa por nada y no es algo que se plantea como: “no es que a mí me gusta matemática y por eso no pesco historia”. Hay chicos que uno le pregunta “qué le gusta” y te responden literalmente: “NADA”. Le pueden plantear veinte cosas y a las veinte te va a decir que no. En mi asignatura el tema de la opinión y la curiosidad siempre van a ser importantes, si los chicos no saben algo que tengan la capacidad propia de buscarlo de poder preguntarlo en primera instancia y desde ahí poder plantear hacia adelante lo que se puede plantear como objetivos del estudiante. Hay chicos que buscan un interés más universitario, otros más laboral, pero plantearles un objetivo en común

PREGUNTA NÚMERO 06: ¿Por qué es importante la formación ciudadana o la educación ciudadana en la educación de jóvenes y adultos?

ROBERTO: Gran parte de nuestro público no alcanza al concepto de ciudadano, es una persona que vive influenciada, es una persona que se adecua a los moldes, no critica, no cuestiona e incluso más, fíjate que cuando dirige su sistema de crítica hacia la sociedad, lo hace en ciertos flancos no son muy definidos. Los medios y Facebook influyen mucho, no solo la televisión que ya cada vez se ve menos, sino que todo, todo es una corriente constante de influencia, de manipulación del otro y las personas requieren saber cuáles son sus derechos y las formas de deberes encajan en un molde, en un modelo y en un sistema. La gente no tiene consciencia de sus derechos y sus deberes y ahí no sé cómo lo vamos a hacer colegas con el tema de constitución que hay, que es un terreno yergo para los chiquillos leer artículos, leer situaciones que tenemos que adaptar didácticas, y desde ese punto la formación ciudadana, rescatando la

experiencia personal que tu preguntas, creo que fue el año pasado con la propuesta de la nueva constitución, que junto con otro colega hicimos un taller en el cual la energía que está oculta y sobre todo de las damas, de las chiquillas de los segundos niveles medios y parte del primer nivel cuando comenzaron a cuestionar los derechos sociales, los derechos que se refieren a la salud, la educación, la casa. Formar ciudadanos activos, críticos y que desarrollen el trabajo colaborativo y que sean innovadores, que aspiren desde el punto de vista filosófico a la felicidad que puede generar el sistema, pero para eso tiene que conocer lo que significa lamentablemente la política, la economía.

JAVIER: Para ser ciudadano en Chile hay que tener sobre dieciocho años, la gente que no tiene dieciocho años es simplemente un ciudadano en formación y no se le reconoce como propiamente tal. Eso se plantea también en el abandono que ha habido durante años de literalmente crear un apartado de formación ciudadana, que así se ve acá. De algo que está con historia, que va ligado a las humanidades y es algo que se debe tratar un año y se queda ahí. Ese es el problema, que la formación ciudadana no se ve como algo transversal, como un objetivo transversal, sino que se ve como contenido que se pasa en una asignatura, siento que eso se puede replicar a educación sexual y varias cosas más, básicamente lo ven como un cacho y lo suele tirar a una asignatura para que simplemente se pueda ver como un contenido, siendo que es algo de formación valórica, no es una formación de contenidos.

el otro día me horrorice al ver las noticias en la tele, que un chico en Santiago llevo una escopeta recortada al colegio, quedó la embarrada, pudo que otra compañera se la guardara y en vivo, dando las noticias, se informa que el estudiante quedó por “ley segura” expulsado del colegio ante la periodista le pregunta ¿Cómo va a continuar con su proceso educativo?” y dicen “no, que va continuar sus estudios en otros procesos educativos en un colegio de adultos en un dos por uno” y ellos lo ven así, o sea el chico no calza dentro del formato que ellos quieren y simplemente lo rajan fuera y así no funciona, y eso es algo que se plantea dentro de todos los ámbitos que tenemos como ciudadanos. Todo lo que no encaja simplemente se arroja hacia un lado.

CAROLINA: Es un gran trabajo el que tenemos que hacer. La tolerancia, saber escuchar, lograr discutir sobre la base del respeto es lo que también estamos fallando mal-. Y eso no solamente con los chicos con los que trabajamos, sino también nosotros mismos a veces pasamos el límite de discutir a pelear a polemizar y no saber aceptar un pensamiento distinto al nuestro. Eso yo creo que también es un tema que tenemos que debatir con los chicos, porque ellos piensan que todo se arregla peleando y también nosotros creo que nosotros también lo tenemos metido en nuestro chip. No saber discutir cualquier tipo de situación. El año pasado con primer nivel medio, que hoy en día son segundo nivel, hicimos un análisis del colegio, entre todos. En el cual se exponen las fortalezas y las debilidades de nuestro establecimiento y ofrecen mejoras y maneras de mantener estas fortalezas. Fue bastante bueno, fue muy gratificante analizar a los estudiantes el espacio en donde están. Seguramente no lo hacen mucho, la verdad nos quedamos con bastantes sorpresas. Lamentablemente nosotros teníamos que exponer esos datos en un consejo y lamentablemente nunca se pudo, nunca se pudo dar la oportunidad. Podríamos hacerlo de nuevo, pues de cierta manera es analizar el espacio en el cual estamos y eso forma parte de lo que ustedes decían: que critiquen, que analicen. Sobre todo si nos vamos a cambiar a un nuevo lugar, así que ese fue un ejemplo y una experiencia personal. Muchos de ellos siguen acá en el mismo lugar.

JAVIER: lamentablemente como educadores estamos peleando solos. El tema de la formación ciudadana no se plantea a nivel de gobierno, no se habla a nivel familiar y en muchos de los

medios de comunicación: la ciudadanía, los derechos y los deberes. Es algo que no se toca en general y esto pasa a nivel de política, la gente no sabe nada cómo funcionan las cosas a nivel de política en Chile. Yo lo que parto es algo muy simple, comienzo a preguntarle a los chicos ¿Qué hacen ellos? Y los chicos se sorprenden que al ser parte del club de fútbol de su cerro ya es parte de la formación ciudadana y ellos ya son parte de la sociedad y de la política y ellos lamentablemente no lo entienden así, de hacer la bajada del contexto y que es algo que ellos viven a diario, que no es algo nuevo o algo que tengan que aprender, sino que es algo que ellos van viviendo y van haciendo. El hecho de que ellos participen en algo, que vengan al colegio, que tomen la locomoción pública ya es parte de la ciudadanía, salvo que es totalizante. Ellos no le toman el peso, lo ven como algo muy cotidiano. Sobre todo, a nivel barrial, que lamentablemente no podemos aprovechar por el lado físico, porque el colegio está alejado. En los barrios se da algo muy fuerte, las juntas de vecinos, los centros de vecinos son algo muy fuerte, se da una fuente de información de entregar cosas y lamentablemente los chicos no se interesan por este tipo de cosas.

ROBERTO: Rescato otra experiencia, el año pasado con primer nivel medio. De una u otra forma analizamos fuentes y en la fuente está inserto el trabajo de formación ciudadana y específicamente en Valparaíso. Hicimos un contraste entre los años 1906 y el 2019, después del estado y antes de la pandemia. Entonces la huelga de 1903 y el episodio de la depresión económica. Costó un mundo y me ayudaron para que ellos lean, aplicar la literacidad. Ir a las fuentes y empezamos con fuentes orales. Diciéndoles “muéstrame fotos cuando eras cabro chico” y empezaron a buscar. Entonces se dieron cuenta que el celular no es solo para entretenerse, sino que es un registro histórico y hay fuentes. Ahora se me ocurre como mencionaba el INTERLOCUTOR 06 que Valparaíso es una ciudad con arquitectura inglesa, podemos transversalizar materias: historia e inglés y otras asignaturas más. Generando una mejor concesión con lo que es formación ciudadana, que es un todo integrado

CONSTANZA: Me acuerdo de una experiencia que tuvimos en ciencias naturales en donde los chiquillos investigaron sobre una problemática sobre su ciudad y para eso hicimos un estudio bibliográfico. Ellos tenían una opinión, pero esa opinión tenía que ser justificada con una investigación. Utilizamos Google académico en donde los chiquillos daban una opinión, pero la justificaban con la investigación de tal persona. Tenían que buscar una solución a la problemática. Hicieron encuestas dentro del curso para ver cómo era esa problemática. Por ejemplo, había una en donde se preguntaban: ¿por qué había tantos adolescentes en la educación de adultos? Hicieron una encuesta en el curso y resultó super interesante.

ROBERTO: Lamentablemente obedece a ciertas coyunturas, más que plantear lo sociopolítica. El año pasado en relación a la propuesta de la nueva constitución, se planteó como la EPJA en formación ciudadana. Eso obedece a espacios modales o paradigmas que se establecen en ciertos momentos. Yo creo que ni el ministerio ha logrado, de alguna u otra forma, la formación ciudadana como algo transversal y como algo relacionado a la historia. Lamentablemente ante ciertas coyunturas más que simplemente a algo permanente.

TEMÁTICA FOCUS 02:

COLEGIO DE JÓVENES Y ADULTOS JUAN LUIS VIVES. SEDE NUEVA “LA DISCO”, SEDE ANTIGUA “LA CASA”

PREGUNTA 01: cuáles son los hitos que han definido el perfil del colegio como centro de educación de jóvenes y adultos en la ciudad de Valparaíso algo que tenga que ver con el propio perfil que tiene relación con la formación ciudadana

CAROLINA: el tema del trato del grupo de profesores hacia los alumnos es como que distingue harto sobre la base de la opinión que los chiquillos tienen que acá somos más cercanos bueno es mi opinión Bueno yo siento que igual Nosotros somos cercanos a ellos y lo veo en algunos colegas que nos damos el tiempo de conversar con ellos mejor parar la clase y entablar algo especial con ellos por lo que se está dando en el momento

JAVIER: los talleres que imparte el colegio porque eso va más allá de lo que se exige como mínimo en un colegio de adultos y eso permite que tanto los estudiantes como los profesores puedan compartirme algo que está extracurricular dentro del colegio yo creo que ahí se podría ver como un hito que esa cercanía que plantea la CAROLINA que hay entre los profesores y estudiantes y todo el cuerpo del colegio en general se plasma en el tema de los talleres. Que hay una mezcla entre estudiantes y funcionarios y que también haya una motivación de los mismos chicos de los talleres y que al mismo tiempo puedan ser los alumnos los que puedan impartir los talleres y puedan mostrar sus oficios es algo que marca el perfil del colegio

BENJAMÍN: El día viernes se realizó una feria en la plaza Victoria en la cual se exponían todos los colegios de jóvenes y adultos de Valparaíso. Lo que me llamó la atención a mí y va de la mano con lo que dice JAVIER y CAROLINA es que había muchos alumnos, yo no sé qué cantidad de alumnos había en los otros colegios, pero si me di cuenta que el más número era el de nosotros. Hay una preparación para estar en ese lugar, el alumno se siente comprometido con el colegio y los profesores para participar, por que claro, es un día viernes en que seguramente preferían estar descansando en sus hogares, pero no. Había muchos que estaban caracterizados, con vestimenta de huaso, de china. Ahí puede uno plasmar ese compromiso del que hablaba CAROLINA, del que hablaba JAVIER.

ROBERTO: Nosotros con el complejo penitenciario tenemos, hasta este momento 780 alumnos y esta sede tiene aproximadamente 400. Los otros colegios declaran una matrícula que no supera los 200 estudiantes. No es logro de la casualidad y consiste precisamente en las actividades culturales y ustedes han sido dignos continuadores de esto, porque la idea de la feria de septiembre se nos ocurre con otro colega pasando por la plaza victoria diciendo “podríamos hacer una feria costumbrista, podríamos mostrar las artesanías que hacen en la cárcel, lo que hacemos nosotros, tu tienes un taller de cueca, eres gestor cultural” y surgió la feria de septiembre. Los campeonatos de fútbol que eran los de la jornada de la tarde contra los de la jornada de la mañana y esto después se expandió a otros colegios y todos los colegios no es que no lo quieran hacer ellos, sino que estamos liderando ese ámbito. El tema de las acciones culturales como el “festival del cantar”, siendo una iniciativa de otros colegas. La necesidad de unir, empoderar en otras facetas. La extensión de la EPJA en función contundente desde aproximadamente 10 años, porque antes se reunían los sostenedores, pero no era lo mismo. La DEPROV allegó recursos para que las redes pudieran funcionar. Desde ahí se planteó como potenciar las actividades pedagógicas, los esfuerzos realizados por todos los colegios y que mejor que llevar la experiencia

que nosotros teníamos de septiembre, llevar la experiencia del festival y pasarlo a la red y así surgió “la feria de formación ciudadana”, dejando la idea que la próxima puede ser una “feria de los oficios”.

Otro hito importante es la ampliación a otra sede, que lamentablemente salió perdiendo. Estuvimos haciendo clases en Limache, en el recinto penitenciario de Limache. Estuvimos haciendo clases y lo descontinuaron porque llegó otra directiva. Estuvimos en Limache que era muy complicado. Casablanca, estuvimos haciendo clases en la Ligua haciendo nivelación de estudio y en el fuerte aguayo. Partíamos a las seis y media de acá y llegábamos a las 12 30 a instruir a completar los estudios de los chicos que eran infantes de marina haciendo su servicio militar. Bueno, lamentablemente toda esa expansión de sedes se perdió, se tiene Rancagua obviamente, pero es super interesante como el colegio se hizo conocido a nivel regional. La participación en RED, no solo de la EPJA, sino el CESFAM, CENSE y otras más y un tema no menor que viene de la mano de la gestión son los recursos que tiene el colegio. No sé si ustedes saben, pero el colegio ganó un concurso de la UNESCO en que tres colegios de tres países fueron premiados por la alfabetización y obviamente fue un trabajo que se hizo en conjunto, se presentó un proyecto, se obtuvieron recursos. Otros proyectos del MINEDUC que han potenciado nuestra capacidad pedagógica.

JAVIER: A mí me marcó mucho porque yo entré a un curso nuevo completo de población migrante, que en este caso era haitianos. Por lo tanto, para mí fue un tema bastante chocante al principio, porque obviamente -Estaba sin pega y todo eso- y no había imaginado que mi primera pega iba a ser haciendo clases en un curso con 45 haitianos en un colegio vespertino de noche. entonces para mí igual fue como una experiencia que fue bien, cómo decirlo... enriquecedora, completa. Fue algo muy nuevo y algo que me sirvió de entrada para sumergirme por completo en cómo funcionaba el colegio en general y verlo de ahí de forma general, lo positivo y lo negativo. todo lo que tiene de bueno, compartir con gente de distintas edades, en un curso tener chicos de 15 y 16 años hasta gente de 60 a 70 y puedan compartir sus experiencias era algo muy enriquecedor, pero al mismo tiempo se generan problemáticas relacionadas a lo mismo, porque sumamente tiene que ser todo muy adaptativo en el mismo curso. llegar a tener esta gran diferencia de edad, gran diferencia cultural entre los chicos. uno básicamente tiene que segmentar la clase en distintas etapas o en distintos niveles para todos. casi todos se va dando con un plano bueno, pero por el otro lado también va de un lado al otro básicamente es eso, la adaptabilidad que vamos desarrollando todos.

CONSTANZA: una experiencia negativa que me pasó aquí en el establecimiento con una apoderada siento que en ocasiones el colegio está tan acostumbrado a trabajar con adultos que se olvida mucho el tema del Trato con los apoderados Y apoderados entonces cuando pasó este conflicto con esta señora yo me sentí muy mal tenía miedo y estaba súper asustada porque pensé que ella me iba a venir a pegar o ella me iba a hacer algo nunca me había pasado yo llevo 12 años trabajando y nunca había tenido un conflicto con una apoderada Entonces cuando planteé esto al colegio sentí que no tuvieron las herramientas para poder trabajar con ella directamente porque muchas veces hay estudiantes adultos y como no hay reuniones de apoderados Entonces se pierde el vínculo con la familia en ocasiones Entonces yo creo que eso es lo que deberíamos reforzar para que no pase en algún futuro una situación similar

CAROLINA: Yo tengo una experiencia negativa que me ha marcado durante todo el proceso de situaciones parecidas que han ocurrido, que es la primera vez que hubo un arma, una pistola acá adentro. Tuvimos que llamar a los carabineros, todos estábamos muy asustados, muchos

lloramos y eso me quedó marcado. Decir “chuta” para donde vamos con los chiquillos. Esto fue producto de que en un curso había un chico con un arma. Una pistola, y una chica del mismo curso sabía y denunció y le dijo al profesor jefe. El profesor jefe dijo “¿Qué hacemos?” y bueno, tuvimos que llamar a carabineros. Carabineros vino, allanó y la entrada de carabineros y el hecho de que nosotros estamos para cuidar los chiquillos y ahora tenemos que nosotros mismos...era la primera vez que teníamos que llamar a carabineros por una situación así, bueno...había habido peleas y cosas así, pero estábamos recién con el tema que nosotros como colegio no podemos arriesgarnos a hacer algo y hay que llamar a un externo...carabineros en este caso. El sentimiento de miedo, de no saber qué hacer y decir “chuta” la persona saca el arma y...ver a carabineros, ver a los chicos allanados. Que todo se saliera de nuestro control como profes fue super fuerte.

BENJAMÍN: El año 2021, en mi primera salida pedagógica fue ir al cerro Mauco con los estudiantes y ahí fue maravilloso, ahí yo recién pude conocernos y formar ese vínculo que creo que hasta el día de hoy tengo con los chiquillos. teníamos que hacer varias cosas en las que todos éramos pares, tuvimos que saltar una reja, tuvimos que ver varias cosas. Entonces ahí se empieza a formar un vínculo entre actividades, todos éramos pares. Llegar arriba fue una odisea, porque igual no es tan fácil. No se ve muy alto, pero hay que caminar bastante. Ahí está mi experiencia positiva. Hice un switch en mi mente y dije “quizás tengo que ir más por este camino que por el que iba yendo”.

PREGUNTA 02: escoger una acción determinada, en la cual la comunidad del colegio y la comunidad de la ciudad de Valparaíso pueda reconocer que nosotros somos un colegio de jóvenes y adultos

ROBERTO: fíjate que a pesar de que es masivo el tema del deporte, el fútbol en la cual se reúnen más de 80 estudiantes, la mayoría masculinos de los colegios. A los que comúnmente la gente dice “cerebro de pelota”, también se genera cierta tensión, porque van barras, tenemos que estar los profesores. Ojalá que puedan intercambiar banderines que sería lo lógico. Es un espacio de convivencia grato, pero que lamentablemente se desarrolla intramuros, en un gimnasio, en una cancha. lamentablemente está más circunscrito a ellos. Por otra parte, el festival del cantar también no son más de 30 personas las que participan, los talentosos, los que pueden cantar, tocar algún instrumento, pero también sigue siendo intramuros. en el INSOMNIA una vez lo hicimos. también la feria de la RED es interesante, es que los lugares no son los adecuados, porque siento que la Plaza Victoria dónde va más gente es en la tarde, donde están los chicos que andan en patines, en skate o la gente que se pone a vender. al ser en las mañanas la gente va de paso, deambula a hacer un trámite. Entonces yo creo que eso, a pesar de ser una actividad en RED, tiene esas complicaciones, no obstante, bienvenido septiembre es una feria en la que prácticamente la muestra es amplia. Lenguaje coloca los trabajos de los chiquillos. la colega puso unos trabajos muy buenos, hicimos juegos, la comunidad participa y hay comunidad, mucha gente se acerca a preguntar sobre los trabajos a participar en los juegos, algunos son bastante entretenidos para algunos, sobre todo cuando se coloca algo étlico. La gente juega las argollas, la gente participa. Va gente que es de ahí de la ciudad. Recuerdo que una vez una pareja que se había casado se puso a bailar. el canto y como es septiembre, con la primavera la gente está más contenta, con un ánimo diferente y nosotros logramos precisamente insertarnos ahí, en la felicidad que acontece en septiembre y en nuestro día nacional.

JAVIER: De cierta manera es como llevar el colegio a las personas. Es interesante que adultos, participan en un lugar donde otros adultos participan,

CAROLINA: Pensando también que hay un esquinazo, en donde se va rotando a lugares: los carabineros, al Wanderers

PREGUNTA 03: “la casa” y “la disco” ¿de qué manera afecta el hecho de realizar clases en un espacio tan bruscamente modificado?

JAVIER: INTERLOCUTOR 03: Yo encuentro es un tema bien complejo, pero tiene una explicación muy simple: en ningún momento se hace o se plantea a nivel de colegio el tema de las modificaciones, por ejemplo: se crea una sala de clases y en ningún momento se habla con alguien que haga clases para ver si el espacio físico se está adaptando de una buena manera o no. Acá estamos en una sala en donde el enchufe está al otro lado de la puerta y si hay que enchufar algo el cable queda atravesando la puerta, donde la pizarra está frente a la ventana y refleja en la pizarra. Esas cosas las maneja un profe porque es el que hace clases en la sala, no necesariamente un “maestro” porque él no tiene cómo saberlo tampoco. Encuentro que la problemática va en algo práctico. El espacio nuevo es una disco y se tuvo que transformar por completo, que no era el espacio ideal desde un principio, pues se tuvo que fraccionar para crear las salas, crear los espacios y ha hecho de algo que todavía está en marcha, no es algo que está terminado. Lamentablemente se tomó la decisión de cambiarnos a mitad de camino, por tanto, ha sido literalmente un peloteo de cambiar de sala constantemente, cambiar de sala constantemente y volver a la antigua y regresar a a la nueva. Es algo complejo, porque los chicos vienen de un ambiente en donde también los pelotean de un lado a otro, donde los han peloteado de cinco, seis colegios. Los echan de la casa y los mandan a la casa de la tía, del amigo y traerlo al colegio y ese mismo chico que lo han peloteado toda la vida, pelotear de una sala a otra o de una sede a otra sin darles mucho tiempo de aviso siento que no está bien. Afecta la clase, si afecta el ánimo de los chicos. Hay salas que no están completamente adaptadas, que no tienen buena iluminación. Eso genera somnolencia, genera problemas al hacer clases. Los chicos se dan cuenta que no todo el colegio está adaptado de la misma forma: hay salas que son más grandes, salas que son más pequeñas, mejor iluminadas, mejor ventiladas. Eso genera problemas entre ellos, porque ellos también se dan cuenta que se está improvisando un poco. Encuentro que ahí recae la mayor problemática de estar de una sede a otra.

CONSTANZA: A mí me gusta el cambio a la nueva sede. Efectivamente hemos tenido que adaptarnos, pero por ejemplo no me molesta el brillo de la pizarra. Igual estoy en las salas que son más bacanes y estoy super a gusto. A mí me toca la sala de primero A y a mí me encanta. No me hago atados con la luz, si hay cortinas o no. A mí me cargan las cortinas, pero filo las pusieron porque hay otros colegas que les molesta. Me gusta trabajar acá porque parece más un establecimiento que la casa de enfrente. Lo único que cambiaría sería el tema de que claramente no tenemos un espacio para que los estudiantes tengan un recreo normal, pero igual se generó el espacio para que jueguen pingpong. Claramente al principio igual era chistoso, de repente estábamos acá o en la casa y los chiquillos me preguntaban por WhatsApp: ¿Dónde nos toca? ¿En la disco o en el colegio? Y yo decía: ¿en la disco? A claro. Entonces me di cuenta que ellos tienen super asumido que esto era una disco. Pero no parece ya una disco, se hicieron todos los esfuerzos posibles para que el colegio esté bien y yo estoy cómoda. A mí no me afecta personalmente en mis prácticas, porque yo estoy en salas que son cómodas, incluso hasta el

laboratorio me parece que está bien adaptado, faltan algunas cosas, pero ya está...está el laboratorio, se pensó en abrir el espacio para la ciencia. Tal vez no es la mejor opción, tal vez no está ventilado, no tenemos para instalar gas o prender fuego, pero se pensó. Soy muy flexible en eso.

CAROLINA: Debo destacar que ha sido cansador el hecho de que de pronto “a estamos en un lugar nuevo, un espacio que te acomode, estar en una sala donde llegue el sol, ver el mar” es bonito, pero después de un rato de cambio para acá, cambio para allá igual cansa. Pensando que mi forma de estar es cachureo, cambiarme de sede ha sido incómodo. En la mañana trabajamos aquí, en la tarde allá, entonces tenía que ir con todas las cosas para acá. Buscar las cosas en la mañana...igual cansa. Es un desgaste físico, pensar que tengo que llegar diez minutos antes para ir a buscar las cosas. En la rutina se hace cansador, tedioso. En si no me afectó tanto. A pesar del ruido que los maestros hacen con las máquinas mientras trabajan...molesta. Siento que estoy acostumbrado a eso, es la dinámica que ha tenido el colegio. yo estoy adaptado a ese tipo de situaciones.

BENJAMÍN: Quería destacar el hecho que se ha perdido la cercanía con los estudiantes sobre todo en el recreo, ya que este la ser un lugar más grande...y los chiquillos están abajo y nosotros arriba en la sala de profesores, no tenemos ese contacto de que uno vaya a la cocina y ellos estén pidiendo la colación se generaban conversaciones que para la práctica pedagógica son muy beneficiosas.

ROBERTO: Yo siento que los temas de la infraestructura o de los edificios en los cuales hemos estado. Hemos hecho clases en lugares increíbles, se acuerda el segundo piso de la cárcel de Limache. Estábamos haciendo clases y el ruido...te dejaban encerrado, los reos se ponían a fumar pito ahí que se yo. He hecho clases en el 104...fue horrible. En días de invierno -y en esos tiempos se escribía con tiza. El pizarrón que era de tiza no se podía escribir, se llenaba la sala de gente que no era, hemos hecho clases en espacios increíbles. Yo creo que como se generan los cambios es donde está el problema. Me explico. La sede blanca 992, tiene orígenes también educacionales, funcionó la escuela de comercio superior, funcionó antes la escuela municipal de música de playa ancha. La realidad es de un instituto un tanto más adulto y está bien. Ahora qué limitaciones tiene: el espacio. No puede albergar personas con discapacidad o capacidades diferentes, el acceso es bien complejo. Entonces siempre ha sido un espacio educacional. Se han hecho modificaciones: dónde está la sala de tecnología había un escenario enorme, era un salón en donde había varias presentaciones artísticas, ahí está la impronta: escuela de música. Era un espacio también acogedor y yo recuerdo cuando lidiamos con no sesenta o noventa alumnos, sino con cien alumnos y se permitía fumar al interior del colegio, era todo toxico. Salíamos con la ropa pasada a pucho, pero todos estaban ahí. Los chicos cuando había frio se quedaban ahí, no salían a fumar...lo que fumarán. Entonces el espacio igual era acogedor por la cercanía, pero indudablemente si este edificio de ahora está destinando a ampliarse, crecer y recibir un público mucho más diverso, mucho más inclusivo y también más heterogéneo en general. Estoy de acuerdo con lo planteado, porque de una u otra forma es amplio, tiene más espacio, tiene lugares entretenidos para que los chicos disfruten, pero se pierde el contacto, salen no saben dónde están, tenemos que tener cuidado que salgan mucho hacia afuera por los problemas que pueden generar, en fin. Una serie de situaciones que están perjudicando el hecho educativo. Hay salas que yo encuentro que no están habilitadas para nada para el acto educativo. Salas muy encerradas, sin luz. Por eso siento que la idea de la corporación de mantener ambos edificios es excelente, de hecho, ahora hay un curso de la municipalidad que arrendó el local para gente de veinte, veinticinco años. De hecho, acá hay salas que yo no ocuparía y el Ministerio les

va a decir que no, nos va a decir que no. Falta mucho por hacer, pero se entiende la idea. La idea es mejorar, perfeccionar. Los cambios deben ser graduales. Si me hubiesen preguntado a mí no me hubiese cambiado a toda la gente hasta que estuviera todo bien. Hasta que la hubiésemos probado los profesores, hasta que hubiéramos visto los aspectos negativos que puedan generarse. Por ejemplo, una vez los chiquillos escuchaban muchos más a la colega que a mí, entonces son situaciones que deben colocarse las protecciones para aislante de ruidos y una serie de hechos que forman parte de un cambio, pero también se entiende por qué el cambio: el encantamiento de los chiquillos.

PREGUNTA 04: CÓMO ESTE LUGAR PUEDE SER UN POCO MÁS CERCANO PARA SUS PRÁCTICAS

JAVIER: yo creo que este espacio es infinitamente mejor que el de al frente. El tema fue que quizás nos apuramos mucho en hacer el cambio, yo creo que es por ese sentido. La principal problemática, ya que el tema de las salas se puede solucionar, sino que la gran problemática está separada en dos y la única conexión es a través del sótano y eso es una problemática. Los estudiantes están en un espacio en clases y se tiene que trasladar bajando todo el colegio y pasando por el sótano, pasando por todo el resto del edificio y poder tener su recreo. Eso inevitablemente nos separa, básicamente es como si fueran dos locales distintos. La mayoría se queja sobre lo mismo, pues resulta una lata tener que bajar todos los pisos del colegio, tener que ir al otro lado del colegio y quedan totalmente separados. Muchas veces no puedo ir al recreo, pues muchos chicos prefieren quedarse en la sala, entonces quedan como dos grupos distintos y no se puede dejar un grupo solo e ir al otro. tenemos que repartirnos para estar con ellos y compartir con ellos. Una idea sería poder intentar tener una conexión entre ambas estructuras o que sea más simple el paso de un espacio a otro.

BENJAMÍN: Si bien está el tema del ascensor que igual puede unir por el tema de las clases, no siempre funciona. Tenemos el caso de don Jaime, señora Anita...que el otro día la vi subiendo la escalera y es complicado. La situación. Debido a la diversidad de nuestros estudiantes vamos a tener estudiantes de alta edad y van a tener problemas para movilizarse igual es complicado. Así que claro, encontrar la manera de unir ambos locales sería lo ideal.

ROBERTO : Fíjate que la idea radica en la propiedad, de hecho, no pudimos tener un curso de nivel medio técnico justamente por la propiedad. Al no estar inscrito en el conservador de bienes raíces por nosotros no pudimos...de forma jurídica el ministerio nos rechazó. El edificio de blanco 992 se puede modificar siempre y cuando no afecte el casco externo, pero de hecho puedes hacer más salas, puedes sacar paredes. El hecho de ser propietario de un lugar es lo que te permite modificar incluso la parte externa, desde la pintura, hasta colgar balcones, macetas, no se. Igual estamos estrechos, porque estamos en un callejón estrecho, porque blanco y Errazuriz es un callejón estrecho, pero está bien.

PREGUNTA 05: SALIENDO DEL PLANO DOCENTE. ¿QUÉ SIGNIFICA PARA USTEDES HACER CLASES EN UNA DISCO?

BENJAMÍN: Tuvimos que salir a eso de las 18 hrs por afuera del frontis del colegio y era muy difícil imaginar que en ese lugar se ejercen prácticas pedagógicas, es complicado imaginarse. Uno ve...y puede ser cualquier edificio, cualquier cosa. Incluso todavía creo que está el letrero de "culpables". Claro, tenemos estudiantes que incluso estuvieron acá, no como estudiantes...carreteando. Es difícil imaginarlo.

JAVIER: por lo mismo es genial, porque al ser una disco era un espacio sumamente abierto. Estábamos todos chatos de estar hacinados en la sede anterior, porque tenía ese problema que era muy peculiar que el colegio era grande, pero hacia arriba, pero todo el espacio, todas las salas era estrecho en cantidad, en cambio encuentro que acá estamos al revés, que por fin tenemos un espacio en donde podemos abarcar “harto”. Por la estructura de altillos y espacio que tiene el colegio para los chicos es interesante, hay muchos recovecos...a mí me da mucha risa porque un gran número de alumnos le dice “catacumbas” a la parte de abajo del colegio, cuando tienen que bajar. Para mí es interesante, más allá de las cosas que se pueden mejorar y se van a mejorar, por fin tenemos un espacio amplio y eso ha sido genial. Es genial la mezcla de las cosas que se conservaron que eran de la disco anterior junto con las que se integraron para ser una sala de clases, que a los mismos chicos les llama la atención, muchas pinturas, muchas cosas del techo, lo mismo el lado del escenario que justo coincidió que eran de Valparaíso. Siento que eran cosas muy distintas que se pudieron compatibilizar en general.

CONSTANZA: yo nunca vine a carretear acá a la disco, entonces no es significativo. Para mí es un colegio. Si hubiese venido a carretear acá sería como “o yo he venido aquí”, sería otra la situación, pero como nunca vine para acá no me genera un conflicto.

CAROLINA: Yo agrego que tampoco vi el lugar desde otra perspectiva, el colegio nada más. Lo que comentaba el colega, hemos trabajado en Limache, donde estábamos al lado de un taller, donde funcionaban sierras y nosotros estábamos como encuevados con los cabros, hemos trabajado en la cárcel...no me acuerdo que modulo era, era como entrar en el baño, todo de baldosas, olor a desagüe. Para mí esto es super normal, que allá ha sido una disco “bien”, pero me parece como colegio entre las otras experiencias que han sido más chocantes...tener que hacer clases en un lugar con olor a baño no es lo mejor.

PREGUNTA 06: ¿EXISTE ALGUNA CONEXIÓN ENTRE ESTOS DOS ESPACIOS?

JAVIER: Encuentro que la gran ventaja que tuvimos es que seguimos en la misma calle y en el mismo barrio. Porque encuentro que fue muy distinto cuando se intentó con la sede en calle Esmeralda que, pese a que no estaba tan lejos, era otra calle, otra cuadra y encuentro que nosotros ni los chicos se sintieron cómodos y a gusto con el establecimiento, porque justamente era como una puerta entre medio de una farmacia y una librería. Era un espacio que no era de nosotros. Entonces acá, al estar literalmente al cruzar la calle en el nuevo colegio, siento que automáticamente para los chicos lo vieron como una nueva sede, no como un nuevo colegio o como algo aparte, como una continuación y cruzar a la sede nueva. Eso fue bien interesante.

CAROLINA: A Pesar que en Esmeralda era un instituto, estaba adecuado para eso, era más lejano pues teníamos que alejarnos, era frío, la entrada era extraña. Teníamos patio, aunque a mí me daba miedo pues decía que se iba a venir encima el cerro, pero yo no lo sentía tan acogedor. Esto lo siento mucho más cercano.

ROBERTO: Este espacio se adecua más a la idea de colegio. Cuando estuvimos también en Urriola se tuvo que hacer modificaciones también. Ahora hay un restaurante, no sé qué hay ahí. En Urriola era una situación muy difícil, muy estrecho, chocando con los estudiantes y se tuvo que hacer una modificación de espacio.

La sede la tuvimos desde el 2003 y lleva bastante tiempo. Es la sede central, no creo que se dejen de hacer clases en corto plazo, pues allá sigue la jornada vespertina, en la mañana hay

otros cursos e imagínense que la mayoría de la gente viene durante la mañana. Tenemos la alternativa de que un tercer nivel pueda funcionar allá. Un tema es la percepción nuestra y otro es la percepción del estudiante, yo creo que parte de ver cómo se sienten ellos y cómo se sienten al frente. Un tema para nosotros es que estamos cómodos acá, el tema es ver cómo están ellos. Si la respuesta es favorable hay que reforzar. Yo creo que no es necesario dejar a corto plazo la sede de enfrente, ampliar a las personas con discapacidad auditiva, que de algún modo la otra sede se presta para que estén cómodos.

FOCUS 03.- RELACIONES PERSONALES CON LOS PROFESORES Y LA RELACIÓN CON EL NUEVO ESPACIO TRANSFORMADO: LA DISCO

PREGUNTA 01: que ha significado el proceso de transición de un colegio que ahora cuenta con dos espacios. Cómo se complementan esos dos espacios: uno patrimonial- en este caso la casa. Ciertamente y otro que tenía uso recreativo como la disco. sabemos que este también es un edificio patrimonial, entendiendo que esto es una reutilización del espacio que antes era una disco ¿estos dos espacios permanecen con unas lógicas que son cerradas o Tienen alguna conexión?

ROBERTO: La verdad es que deseamos verlo como una conexión, porque en primer lugar es importante el colegio, desde mi punto de vista, que mantenga la otra sede, esto nos da muchas garantías otras posibilidades y otras garantías, por ejemplo, nosotros Tratamos de iniciar un curso TP que era el asistente de párvulo no lo pudimos hacer, porque el conservador de bienes raíces... no éramos nosotros los dueños. no podíamos acceder pues era una sociedad diferente, entonces ahora al tener una propiedad salieron muchos otros factores que antes eran más pesados, más duros, Más rugosos, para desde el punto de vista legal se complementan, porque hay un transitar de otro lugar todavía, Es más desde el otro lugar partió desde una lógica de instalar clases o sea un nivel de un CFT. antes de ahí estuvo la escuela de música de la Universidad de playa ancha, estuvo la escuela superior de comercio, Entonces siempre Tuvo una estructura más de clases, quizás más para de una educación superior más que el tema de adultos...por la escalera y todo lo demás, es difícil saber qué partió siendo la otra casa. desde el punto de vista de la historia de Valparaíso, probablemente en una agencia de comercio. tiene una típica construcción inglesa si ustedes se fijan, La regulación de la temperatura es porque los ingleses sabían construir precisamente casas o habitaciones para equilibrar la temperatura en verano Y en invierno. no es ni fría ni calurosa y ésta curiosamente antes de ser disco, antes también era un espacio entre comillas de educación, porque aquí había una guardería infantil de la CJ de la sociedad cristiana de jóvenes. estamos hablando del año... antes del año 2003. abajo en la planta baja había una guardería infantil de la CJ, para todas las mamás de los , para las trabajadoras de la sede que está ahí en blanco y también había un uso netamente, quizás parcialmente educacional o de acogida o de guardería la CJ. sociedad cristiana de jóvenes... el YMCA la YMCA que es y YOUNG MEN CHRISTIAN ASSOCIATION. desde ese punto de vista de un edificio de antigua data, este debe ser de 1900... que fue anterior de 1880 y tanto o sea la estructura de la calle blanco, la que sigue prácticamente intacta.

JAVIER: igual como que ayuda entre comillas que literalmente la otra sede esté al frente, porque se siente literal como una continuidad. simplemente es cruzar la calle. fue lo mismo que hablamos como la otra sede de Esmeralda nunca lo sentimos como una sede, porque estaba alejada del colegio y parecía aún menos un colegio como este. Entonces para saber esa cosa que

mentalmente llegábamos al lugar y no lo sentías como parte del colegio, entonces acá se dio como una continuidad que es más como natural. Pese que al igual que ambos edificios funcionaron anteriormente como colegios, ambos tienen la misma problemática, ya que originalmente nunca fueron hechos como un establecimiento educacional y por eso se han tenido que modificar internamente, pero la desventaja es que acá podemos modificar todo y al frente no

BENJAMÍN: Bueno a mí me pasa algo similar que el interlocutor número 03, ambos trabajamos en las tres jornadas y vespertino aún sigue funcionando la sede al frente, aparte de que vemos la misma personas o sea yo llego al lugar y veo la misma gente que veo acá, lo único que cambia es el perfil de alumno, que igual tenemos entendido de que son distintos el que el vespertino que el de la tarde y la mañana. entonces como que en la transición estamos en un espacio nuevo, pero como que yo mentalmente todavía estoy allá. todavía vengo el día martes estoy acá hasta las 6 de la tarde y después me voy para allá entonces Y terminó la jornada. de alguna manera u otra corresponde más a un establecimiento educacional que es la casona del frente

PREGUNTA 02: Cómo se vincula esta nueva infraestructura este colegio la disco con la realidad cultural de los estudiantes siente que hay una vinculación Cómo han experimentado ellos que les cuentan al ver el espacio, Experimenta Cómo se sienten ellos cómo se vincula con la realidad cultural de ellos. Cómo han visto de su apropiación dentro del espacio

CAROLINA: Lo que yo veo es que en el hecho de la sala...que son como el espacio que más usan, digamos que es una sala del curso como saben. claro son diferentes las miradas, ya que a los que les tocaron las salas de allá están felices la mayoría dice vemos el mar, Mira la vista profe, nos llega el solcito y acá los chicos están totalmente degradados. Ahora yo siento que ellos igual se acomodan al tema de transitar por los lugares les gusta, el hecho de que haya lugares definidos... para bueno el laboratorio no lo usan aún, pero los talleres. sienten que es algo nuevo y algo bueno creo que como el tema de la diferenciación de sala de espacio como el espacio permanente para ellos para el uso de las asignaturas, porque claro Hay unas salas muy buenas con mucho espacio, como hay otras que no. Entonces ellos dicen Por qué entonces como qué hicimos Por qué nos toca esta sala los de acá de la acá le dan mucho porque no tienen ventanas

ROBERTO: En primer lugar, retomando la pregunta o la consulta anterior todo proceso de transición es inevitablemente complejo ahora desde el punto de vista. Eso es parte de sociocultural que generan los chicos y a las chicas los adultos y adultas este nuevo cambio, a un cambio que está en transición obviamente surgen reflexiones bastante interesantes. Quizás es un espacio que no ha abandonado lo que significa como tú decías la vivienda pareada, espacio pareado que inevitablemente tiene que concurrir, pero ese espacio de suyo más atractivo porque hay diversión, entretención que en el otro espacio no existen, Como por ejemplo jugar Pimpón tener un espacio para explayarse lo que hemos en el PME hemos tratado de llamar los recreos entretenidos. ese punto de tratar de hacerlo así ese punto de vista es mejor pero curiosamente ahora que lo mencionas, el espacio ya es mucho más democratizador las salas están casi todas bien iluminadas a sesión de una que ya no es sala y es donde ahora se coloca una especie de comedor. eso era la falla del sistema porque la básica estaba como bien encajonada atrapada y una habilidad estaba atrapada por todas las paredes no había iluminación ventilación y todo lo que implica aquello pero ese espacio desde cierto punto de vista es mucho más viable desde ese punto de vista y claro parece un espacio mucho más discriminador porque aquí estamos en el

segundo nivel es que bueno Ahora tiene un poquito de más gente, pero que tenía más gente curiosamente los que tienen más gente decantando el proceso a través del año de la cantidad da para todos da para todos. Hay una causa curiosidad que el segundo sé que tiene una sala muy amplia tiene cuatro estudiantes y está salada del segundo al que tiene nueve. Entonces te das cuenta entonces el punto de vista la rotación ahora se podría dar pero son procesos que decantan conforme aumenta o reduce la cantidad de estudiantes, Por ejemplo si hay diferentes salas y están compartiendo en inglés supongamos y va a venir para acá ya entonces partió desde una lógica Honestamente matemática y geométricamente mal Lamentablemente hay espacios como en todas partes que son más alentadores más democratizadores de la gente más discriminatorios de la gente misma entonces yo te digo que esta sala no me gusta para nada no lo encuentro adecuada para para todo punto de vista no no no cumple para conseguirse.

Pregunta 03: Cómo se ha utilizado esta nueva infraestructura para la formación ciudadana de los estudiantes.

JAVIER: Yo encuentro que igual como todo tiene una parte buena tiene una mala lo mismo que hablábamos al principio el hecho de que se la sede esté en el plan de Valparaíso nos permite tener una confluencia básicamente de chicos que vienen de todos los lugares pero al mismo tiempo vuelve complejo el ir y devolverse del colegio en muchos casos sobre todo lo que son los casos de vespertino por ejemplo nos hemos visto profundamente golpeados por el tema de la locomoción y que con los chicos como todos viven en los cerros no todos viven en el plano terrible del espacio propiamente tal se invierte Pero por otro lado creo que todos nos tocó trabajar mayoritariamente al frente teníamos el problema de que no había espacio para poder hacer ningún tipo de actividad y que todas las actividades del colegio se hacían fuera del colegio y eso generaba siempre la sensación de que no estábamos siendo o haciendo una actividad al colegio sino que era algo aparte en cambio acá teniéndole parte la licenciatura siento que se mejora Un mejor seguido de permanencia del estudiante con el colegio de asociar las actividades de las actividades no solamente era lo académico y estar en la sala con estar dentro del colegio y eso genera un sentimiento de permanencia mucho mayor

CAROLINA: De hecho, hoy día estaba hablando con los de primero estábamos hablando de los proyectos de convivencia social y Noé día bueno unos chicos del curso me decían nosotros queremos pintar queremos pintar la sala. tenían el pensamiento de un mural, pero ellos me decían Bueno nos dijeron un mural, pero en realidad lo que queremos es pintar para dejarlo bonito. entonces fue como hoy Qué lindo que te preocupes de tu entorno. “Entonces mire, no es porque nosotros hemos rayado sino porque la única raya esta no la hice yo”, me decía el alumno que estaba sentado. me dijo “Es porque igual Mire el techo ese estaba así desde antes”. Entonces igual de alguna forma tienen esa sensación de que esto es nuestro, de que es de ellos y que quieren ser parte de eso. Él le impuso Entonces igual un grupo que tampoco es dentro del mismo curso no es un grupo que participe o que le gusta hacer clases era la Noelia Alexis son chicos que no participan entonces que tengan esa ese pensamiento de querer arreglar su entorno no encuentra súper significativo Y eso que no están

JAVIER: Pero es cosa de ver o entrar a los baños- Creo que nunca había entrado un baño de hombres en un colegio que no estuviese hecho bolsas y completamente rayado, todo roto, con toda el agua corriendo. es como que es como dar y recibir

Dado a la crisis que atraviesa la ciudad de Valparaíso de qué manera nosotros ponemos nuestro granito de arena al tener un colegio de jóvenes y adultos para formar ciudadanos

ROBERTO: la mayoría de los colegios, a excepción de los colegios construidos por la sociedad de constructores de edificios educacionales formados en 1960, se mueven por el factor de la Renta. Yo pienso que cuando uno va buscar un lugar, siento que cuando la sostenedora encuentra ese lugar en la calle URRIOLO. Hay una tesis de un geógrafo urbano, que es Harvey, que dice que el pobre está atrapado en el espacio urbano, mientras que el Rico domina el espacio urbano. Curiosamente casi todos los colegios adultos están situados en donde antes estaba la residencia de los burgueses, de los comerciantes, de alguna manera el mundo de los cerros está penetrando antes de lo que era la construcción arquitectónica de la burguesía anglosajona que era lo que tenían las capitanías acá. Eso está bien porque forman parte del crecimiento de la ciudad y forman parte del tejido urbano. con lo que señala con la formación ciudadana es importantísimo contagiarse de lo que es la ciudad y es indudablemente se vincula con las salidas pedagógicas, se vincula con el conocer, se vincula con el que una y otra forma diseminar la cultura JLV en la ciudad y uno de los actos que tenemos de formación ciudadana son los que tenemos por excelencia o lo que ya se están ejecutando lo que se están por ejecutar: la famosa feria, la actividad en feria costumbrista que vamos a realizar pronto y eso es una forma también de mostrar o evidenciar los derechos que se nos están inculcando desde el punto de vista pedagógico a la comunidad, el derecho de participación, el derecho de proveer a la gente, el derecho también de protección y aquí estamos cumpliendo la protección. Así es un espacio donde los chicos lo sienten protegido, lo sienten amigable, los sientes necesariamente o espiritualmente necesariamente satisfactorio. tenemos que proyectarnos como cuando tú ves la UCV o otras proyecciones que tienen hacia Valparaíso cómo lo hacen, como nosotros alimentamos de dejar ese punto de vista. Espero que se vuelva a volver a realizar el ir a los barrios gente el traslado sus escenarios el saber cómo es la ciudadanía porteña que se vincula con la con el ámbito democrático Y tiene más participación. es de suyo interesante y estar conociendo cultural que desde hace mucho tiempo y que ahora están enfrentados. Desde esa crisis y es el cómo que ellos ejercen esa crisis como siempre en esa crisis, porque nosotros lo que empezamos allá claro sientes esa nostalgia de eso no quiero dejar este edificio. me pasó Aquí está parte de nuestra vida es muy interesante muchas cosas bonitas que ya no, hay recuerdos nostalgia personas que se fueron Ay todo el mundo, pero el chico de acá sobre todo el adolescente está viendo desde que él se coincidió hacia lo cognitivo lo emocional está en crisis, entonces lo que conoce está en crisis y que es la crisis radio edificio calle sucia gente que de una u otra forma a transita desde la peligrosidad, desde la inseguridad, escasa movilización. y eso al parecer teóricamente no les importa, pero tenemos que hacer que sí les importe. yo siento que hay que partir por lo siguiente no sé si el interlocutor número 03, hay que ir a las fuentes ahí desde el punto de vista histórico. que era este barrio antes, que era este edificio antes. Ratonear en la SEVERIN, ir a buscar al mercurio. saber cómo era, Cómo se movía este mundo que fueron el mundo en el cual nosotros no estábamos. Era muy atractivo en los 80 y 90, quizás el 2000 No, pero el 80 y 90 era un mundo muy atractivo. la Calle Esmeralda, la calle Blanco es un espacio lúgubre de lo que era, no conocieron la parte buena de la formación ciudadana

JAVIER: Es que igual es un tema complejo, porque igual volviendo un poco de la pregunta anterior encuentro que acaba en Valparaíso siempre tenía una problemática para mí es doble. A mí me gusta mucho Valparaíso, pero nunca me ha gustado cómo se vende Valparaíso. Honestamente el sentido patrimonial que tiene Valparaíso yo encuentro que murió hace años y que ha sido Lamentablemente un lastre en toda la última década o en las últimas décadas ser una ciudad patrimonial nos ha estancado y nos hace vender la pobreza y toda la anarquía que hay en la ciudad a nivel arquitectónico o estructural como algo que es comercial, algo que es turista les gusta Valparaíso Porque se ve desordenado porque se ve mal y a mí me ha pasado porque lo he visto y no le he dicho gente de afuera que literalmente les gusta ver Valparaíso sucio,

Valparaíso rayado y Valparaíso en caos y en anarquía total porque es algo que ellos no ven a ninguna otra parte, Pero ellos lo ven en su visión de turista, de venir acá y estar una semana e irse. no de vivir acá. Todos los que nos conocíamos acá la calle Blanco murió en el estadio social y después de la pandemia sepultó el último clavo del ataúd y todo este tramo junto con calle Esperanza murió. Y si nosotros lo vemos salvo un par de negocios y nosotros todo en esta calle murió a nivel de negocios, a nivel de comercio y yo creo que esa misma protección del espacio Valparaíso siempre sea por crisis, hay una gran crisis económica una gran crisis a nivel político o a nivel o comercial...hay una serie de quiebras abandonada en edificios y la gente utiliza ese edificio para otro fin. Siento que esa apropiación va más que nada por el tema de adaptabilidad y por el tema de que Valparaíso nunca va a tener un orden o nunca va a tener o una básicamente la formación ciudadana tiene que ir en que al paraíso no fue fundado como ciudad, no tiene un plan estructural, nunca lo ha tenido, nunca ha tenido un orden lógico... Más allá del plan... que literalmente tuvieron que rellenar el mar para poder tener un plan de un lugar plano y plantear la línea del tren y tener una Avenida línea recta. Se plantea de que esto se nació de una forma desordenada a un nivel estratosférico y siento que lamentable te ayudo a esta hora es algo que se evidencia mucho más en el plan, creo que se equipara mucho más como es la vida en el cerro. antiguamente pasaba algo muy similar en viña de que el plan y el centro era una zona aparte y de una cierta altura del Cerro hacia arriba cambiaba drásticamente: suciedad, calle, delincuencia. ahora siento que se transformó en algo bien transversal, que los chicos bajan el plan y ven como una continuidad se cerró en el plan y no algo distinto porque está igual de rayado, igual de destruido, con el mismo nivel de violencia, delincuencia y todo el tema o todo lo malo que se podría haber. Yo siento que los chicos lo ven casi como una continuidad natural bajar de su cerro al plan, ya no es como algo distinto como antes, de que se marcaba, así como muy fuerte el cambio visual entre el plan y el cerro. Ahora siento que el plan de Valparaíso quedó como tirado simplemente ya hace un par de años y como está abandonado se ha reflejado mucho y muchísimo en el plano arquitectónico.

ROBERTO: pero este espacio no es educacional, no es escolar. Avenida Argentina fue construida para almacenar diferentes establecimiento educacional en contra de la escuela Alemania hasta la que está en Simpson todo eso y el eje se consigue así la ciudad el que consigue la ciudad la consigue así como un espacio educacional y este comienza desde la Católica a un espacio educacional superior, por eso que el Duoc, el UCV y otros más se han instalado allí, ahora que de pronto se hayan instalado locales como Automotriz y otras cosas más, algunas iglesias de diferentes signos. Está la liga de Los masones también ahó era concebido como un espacio educacional porque la de tránsito teórico más ameno y este al Distrito comercial, Entonces nosotros llegamos a un lugar que no estaba concebido para hacer educación. El duoc se instaló después, antes era la ratonera... era un lugar netamente comercial aquel y nosotros ayer nos tomamos esta parte y ahora tenemos la UC al lado tenemos 12 cfd Y de pronto surgimos nosotros Entonces estamos como dijimos nuestra impronta como Los Atrevidos de los colegios adultos, que estaban en un espacio muy diferente mucho más de alto nivel. Eso...eso es una apuesta muy interesante, capaz que se cambió la dinámica de un espacio netamente comercial o financiero a una dinámica más bien.

JAVIER: Perdón Pancho Igual me fui a la volada, porque quería precisamente llegar eso sabía que esa era la pregunta. pero lo que es básicamente que yo creo que el tema formativo del alumno tiene que ir en precisamente sacar y yo en ese sentido quizás discrepamos un poco, a mí no me gusta el concepto de barrio, lo encuentro súper limitado y siento que eso es precisamente toda la estructura que hace que el cabro se sienta aislado y discriminado totalmente. ese sentimiento principalmente a su barrio, porque ellos no lo ven como nosotros... lo vemos de un lado

académico, el sentido de barrio Valparaíso que es bonito y cuidar tu entorno. Ellos ven el sentido de pertenencia de barrio, de pertenecer a una familia, de pertenecer a un grupo de amigos, de pertenecer a una pandilla. De tener ese el lugar físico como el único lugar que se cuida y todo lo demás da lo mismo porque no es mío y ese es el problema, pero si yo llego al tema de que ellos están Lamentablemente o para bien o para mal trasladándose Esa visión del barrio al plan, pero eso es un problema, porque se lo dividen. yo hablo con cabros acá y hay cabros que no pueden ir a cierta parte porque no pueden entrar

ROBERTO: Sabes lo que pasa, es que depende de la concepción que se le asigna al barrio. El barrio en primer lugar es un espacio protector. el tema es otro... es que no tiene la infraestructura, el equipamiento urbano y las condiciones favorables para que ese barrio sea un espacio protector. ahora ese es un punto de vista, Pero hay que analizarlo en el tema de la formación ciudadana, desde el punto de vista del ecosistema y por eso es importante que los estudiantes se contagien de lo que significa la historia, la geografía y todos los derechos que están proliferando en Valparaíso en este momento y cuáles están haciendo y vulnerados. por eso el primer acercamiento respecto a lo que pasa con la ciudad lo que pasa con Valparaíso viña, desde el 80 90, transitados desde ciudades industriales a sus ciudades están buscando una identidad al comercio o ahora último al turismo. El turismo es una estrategia, no es Valparaíso patrimonial, son algunos espacios: Concepción, la plaza Aníbal pinto, el museo cielo abierto y eso es lo que el turista le gusta. No entiendo lo que busca es otra cosa, lo que busca el museo abierto la hora que se han plasmado ahí y cuando uno ve cuando uno ve estos tours le muestran eso, el paso de emigrantes y todo lo demás es eso... Valparaíso bien tenido, bien tenido igual que Roma, igual que París porque en París hay baños cada cuadra porque igual los franceses orinan harto y dejan sucio... para que hablar de Venecia Jajaja. Eso es lo que el turista viene a buscar, eso es lo que le llama la atención... estas casas grandes con altillo donde se cuelga la ropa. El gato que está sobre el tejado, ese tipo de cosas. Lamentablemente el ecosistema es reutilizable, que es lo que Valparaíso está tratando de reinventarse después de esos episodios de crisis muy frecuentes y un tema lamentablemente es ahora el tema del turismo. Se fueron las agencias navieras, la banca se trasladó a Santiago, se controla desde allá y es la organización políticos social y económico ...y eso Valparaíso le pasó, Le pasó por causación acumulativa, por estar tan cerca de Santiago, fue la que salió más perjudicada resumiendo desde el punto de vista hay que educar al chico desde la formación ciudadana y al tema del ecosistema en general ahí tenemos todo que aportar y perfectamente puede ser un trabajo colaborativo como sentimos nosotros que le falta a los chiquillos ,Cuáles son los problemas que ellos ven en cambiarlo como plantea, JAVIER del Barrio porque el barrio es pobre, por qué el barrio es agresivo, porque tiene este entorno problematización general en su conjunto desde el punto de vista socioeconómico desde el punto de vista político, desde el punto de vista de la ornamentación estético sociodemográfico, porque se está envejeciendo, porque la ciudad dormitorio que él pueda tener para el año 2030 una comunidad juvenil, porque la gente está poblando su espacio qué es lo que va a pasar con Valparaíso, creo que es un tema que se deja a nivel de amplia asambleas de centros de educación superior, pero solamente sería interesante que lo habláramos nosotros

CONSTANZA: en primer lugar, creo que uno de los principales desafíos que nosotros tenemos como establecimiento de Jóvenes y adultos... Es la tasa tan alta de estudiantes que tenemos de estudiantes que son delincuentes o características de esa magnitud. Entonces el objetivo principal es tratar de formar a esos ciudadanos como buenas personas, en el sentido de que puedan ser un aporte a la sociedad.

BENJAMÍN: se da también por el hecho de que hay espacio para crear acá en los talleres, los talleres pueden despertar algún interés de los alumnos. le pueden buscar algún camino que lo pueda guiar o lo pueda dar como sacar de su vida no sé si delictual es el concepto, pero para una ruta negativa. pueden buscar intereses en esos espacios de repente está el tema del ping pong. lo que ahora se empieza a entusiasmar por el Ping Pong y puede buscar ese camino y pueden participar de una escuela pueden participar de un torneo y así es mismo que yo veía el otro día Edgardo realizar figuras de yeso. Entonces el tipo estaba entretenido con eso y de repente puede vivir de eso la implementación de espacio de los talleres y actividades programática puede ser un buen guía para los alumnos, para los estudiantes qué más tienes

CAROLINA: En cuanto a espacio así físico, yo siento que el hecho de que tengamos ascensor es un Plus total porque somos lo único que tenemos ascensor. Todos los otros colegios no tienen ascensor, eso implica una realidad mucho más amplia a quienes no pueden acceder.

CONSTANZA: Incluso cuando mencionaste delante lo de la católica... cuando los niños de laboratorio, cuando llegaron a la católica como que cambiaron un poco la actitud... así como que se van más ordenados, como que hablan distintos. porque están súper entusiasmados porque ahora les toca presentar en la feria científica de la católica y Ellos están haciendo sus maquetas. hemos trabajado bastante, nos quedamos los martes y los miércoles de las 11 a las 4 están súper entusiasmados... Además se abre la posibilidad de mostrar el trabajo a otros establecimientos, porque somos el único colegio de educación de Jóvenes y adultos que participa. es interesante Porque te sacaste acá y lo llevas a otro espacio más educativo

CAROLINA: con respecto a las actividades de ayer... había muchos. escuché a varios que hablaban de por qué vamos a ir para qué de cuando estaba sentado dijeron "Ah 20 nos vamos a estar escuchando 20 cuestiones" de las que van y de repente que una y otra ahí y se empezaron a reír y comentar que "chistoso". Se ríen de eso y se vinculan y ven que igual son parte de eso. Somos parte de esto, podemos serlo.

ROBERTO: Ayuda, pero no es solo eso. Porque antes de esta estructura de una y otro forma el colegio destaca. La percepción hace que se tenga otra percepción. Hay un tema interesante, yo la otra vez me puse a pensar en la reunión que fuimos el día viernes, me dio la impresión que cuando llega el colegio los demás piensan: llegaron los recursos. Se piensa que porque hay recursos se hace, pero no sé si verán la calidad. Podemos hacer muchas cosas, pues tenemos 842 estudiantes en contra de 200 100 estudiantes, por eso no creo que la idea del colegio, la esencia del colegio trasciende. No el Juan Luis Vives asociado con recursos, esa es mi percepción al reunirnos con ellos.

JAVIER: Yo siento que al menos con la experiencia que he tenido con otros colegios, otros contextos, que son mucho más seguros, de otros lugares se portan mucho peor que acá, pues si bien los chicos son violentos entre ellos jamás he visto un caso de un estudiante pegándole a un profesor o con el mismo colegio. Siento que los chicos...pese a que puedan ser muy conflictivos, hayan estado cogoteando antes de ingresar al colegio...el chico entra acá y sabe que es un espacio seguro y es un espacio que no puede hacer lo mismo que hace afuera. Si hemos tenido algún problema, y han pasado cosas...acá tenemos chicos que roban, entran acá al colegio y no hacen nada, pues se sienten seguros. Saben que hay un código, que si se mandan una embarrada acá lo pierden. Muchos de los chicos bajan muy temprano de sus cerros y andan todo el día dando vuelta por el plan, por viña y suben de noche de vuelta. Todos los que estamos acá, nos quedamos toda la tarde y los estudiantes vienen a pedir el baño, a buscar comida, a estar y

pasan por el colegio y sienten que el colegio es un lugar seguro. Ahora con algo mucho más práctico y me dio mucha curiosidad es que cuando comenzaron a jugar a la pelota con otros colegios de EPJA, el primer reclamo que hicieron es que acá en el colegio no había un uniforme completo de curso que fuera del colegio y ellos lo querían. Porque ellos veían que colegios más chicos que este les pasaban poleras, short, medias... todos igual y nosotros no tenemos. Lo otro es el año en que se regalaron unas poleras del colegio y los chicos reclaman todo el resto del año de por qué no se habían dado más poleras y querían la polera del colegio. Había chicos que eran mayores y les gustaba el uniforme. Había chicos que querían esa polera porque no tenían otra ropa que ponerse y esa polera o ese uniforme les ayudaría bastante. Siento que el colegio queda bastante corto en algunas cosas, siento que los chicos... el colegio en sí lo conocen, pero tú les preguntas cómo se llama el colegio y te quedan mirando. Literalmente no tenemos nada visualmente que nos marque como colegio y entiendo que esta sede, hasta que no tenga los permisos no se puede poner el letrero gigante y eso. Siento que no damos tanta importancia al sello por así decirlo y que esté más presente en más cosas. Ese sentimiento de pertenencia les nace, la estructura y el diferenciarse de eso. Siento que nosotros nos dejamos un poco cojo por lo mismo, al considerarlos de adultos dejamos de lado esa parte del colegio de menores, de jóvenes que les es muy importante.

Cómo superar las restricciones que surgen de la escasez de espacios físicos en donde construir espacios educativos en el centro de la ciudad. Por ejemplo, si bien hay una... de llevar el espacio al lugar en donde están los estudiantes: el cerro, los espacios. Escoger este espacio tiene una razón económica, de espacio... económica. Cómo podemos superar esas restricciones que se plantean.

JAVIER: El problema es de urbanismo. Mientras Valparaíso siga siendo una ciudad patrimonial hay muchos espacios que están congelados y van a seguir congelados eternamente porque no se pueden tocar. De hecho, lo que se ha planteado durante años, que viene acá del colegio de arquitectos de la católica, es que Valparaíso debería pedir una prórroga de ciudad patrimonial y tener por lo menos unos cinco a seis años para reestructurar todo el centro de Valparaíso. Dejar realmente lo que es patrimonial, porque la gente confunde lo que es simplemente antiguo con algo que es patrimonial y no se conlleva netamente con eso. El tema va en que como el perfil de nosotros es un tema netamente adaptativo, por que de hecho el ministerio está haciendo todo lo contrario, está sacando la educación de adultos del barrio porque precisamente de aquí al otro año ya se acabaron todas las sedes vecinales y por ley se van a acabar todas las clases de educación de adultos y reinserción en estructuras que no sean literalmente un colegio. Eso es un tema que es complejo, porque igual nosotros funcionamos de una manera práctica, porque si fuéramos a un cerro tendríamos población de ese cerro, porque la población de playa ancha no va a ir al cerro mariposa a clases. Entonces nos enfocaríamos solamente en la población de ese cerro, porque la gente en este lugar funciona así. En cambio, al hacer clases en el plan de la ciudad queda como parte de un trayecto y por eso se han estructurado tantos colegios de espacios comerciales que han muerto en la ciudad de Valparaíso, por lo mismo... atraer un número mayor de gente.

ROBERTO: Porque efectivamente nosotros hemos conocido gente de SAN ROQUE y otros más que no, no quisieron venir por ningún motivo. La sede se justifica en ciertos entornos, por ejemplo, la gente que viene a las 18 y que necesariamente no va a bajar. Esa gente requiere de una atención in situ, a domicilio, el asunto es que esto se cumpla eficazmente, regularmente, se cumpla y sea fiscalizada. Por eso el ministerio está haciendo refractaria al continuar con esta medida o la rechaza, pero del otro punto de vista, con otros chicos, con TNE y todo lo demás les

gusta bajar. Les gusta bajar al PLAN porque te da otros espacios de oxigenación, otros espacios amigables, riesgosos o lisa y llanamente infractores. Depende de lo que el chico baje. Entonces yo siento que ambas situaciones son necesarias, ahora cómo vincularnos más...lo indispensable es el trabajo en redes. Las redes se amplían con el espacio vital urbano, lo que está haciendo el gran aporte con la católica, pues empezamos con las tutorías, está lo que realiza CONSTANZA, está lo que vamos a hacer con la actitud de historia de la católica y con otros centros de formación técnica. Hay puntos que son en común, como el parque cultural ex cárcel, también está las posibilidades de espacios deportivos del Roberto Bravo. Son situaciones como conectar todos estos puntos para ampliar a un ciudadano global dentro de la ciudad de Valparaíso.