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

FORMAS DE RECONOCIMIENTO, TRÁNSITOS FORMATIVOS, ASISTENCIALIDAD Y AUTONOMÍA EN JÓVENES DE UN CENTRO DE EDUCACIÓN DE JOVENES ADULTOS DE LA COMUNA PEDRO AGUIRRE CERDA.

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

Daniela Andrea Erices Jeria

Directora de Tesis: Dra. Graciela Rubio Soto

VALPARAÍSO, CHILE

2021

DEDICATORIA

Dedicado a las juventudes, quienes con su salto al torniquete despertaron a una parte de la sociedad que había perdido la esperanza de horizontes posibles.

A los-as que experimentaron la necro política siendo criminalizados-as por un sistema adultocrático, autoritario y exclusor de la vida y que aún sufren las consecuencias del castigo.

A los-as jóvenes que no dejan de creer, soñar y pensar en una educación en clave de liberación y emancipación, provocando quiebres al interior de un modelo obtuso y obsoleto.

A las juventudes de la EPJA, quienes nos dan la posibilidad de fugarnos conjuntamente, y nos extienden la invitación a construir con ellos-as, las infinitas posibilidades de una existencia justa, solidaria y libre.

A todos-as y cada uno-a de los-as educadores-as de la EPJA, quienes reafirman día a día su compromiso ético-político de contribuir a la construcción de una educación crítica, transformadora y solidaria, nunca cesando en su labor, y que junto con los “desharrapados del mundo”, de los cuales somos partes, con leemos, y reconstruimos el mundo en dignidad, compañerismo y libertad.

A todos-as y cada uno-a de Uds., va este trabajo.

AGRADECIMIENTOS

A mis ancestros, Dilia y Armando, quienes me enseñaron con su ejemplo y vida campesina, que la opresión e injusticia, no es condición natural, sino que más bien se debe combatir y destruir, y dentro de este proceso el conocimiento que complementa la experiencia vital, juega un rol importante en la liberación.

A mi familia de sangre, por entender mis ausencias, faltas de tiempo y silencios, apoyándome y mandando cariños para el alma y así poder seguir con este trabajo, sobre todo a Carolina, hermosa prima-hermana-amiga y compañera.

A mis compañeros-as de vida, seres hermosos que me acompañaron, me acogieron, ayudaron y alentaron a seguir y no parar, en especial a Cristopher, Javiera, Camila, Romina, Felipe, Dayan, Nona, Alex, por estar en el recorrido, trabajo, y cansancio después de cada sábado de estudio.

A mis compañeros-as del magister, en especial a Alejandra y Gonzalo, por el ánimo, apoyo, sonrisas, cigarros y video llamadas.

A mis compañeros-as de trabajo, Soledad y Raúl, por creer en mí y en que sería capaz de lograrlo, escuchando cada uno de mis lamentos.

A los-as estudiantes de la EPJA, por darme la esperanza día a día en la sala de clases y brindarme su experiencia como aporte a la construcción de una educación justa.

A mis amigos-as que por las decisiones y compromisos de lucha ya no están conmigo, pero que en cada minuto me acompañan.

A la Dra. Graciela Rubio Soto, por no abandonarme a pesar del tiempo, las pausas y atrasos, siendo una guía en todo este proceso.

A todos-as aquellos-s que, en cada palabra, mensaje, mail y pensamiento, confiaron en que alcanzaría la meta, y terminaría este trabajo.

Finalmente, a todos-as los que siguen sonriendo en medio de la muerte, la desesperanza y la indignación, en luz, alegría y dignidad.

RESUMEN

El proceso de juvenilización que ha experimentado la Educación con personas jóvenes y adultas (EPJA), ha implicado una serie de trasformaciones al interior de la modalidad. Debido al escaso desarrollo de investigaciones científicas sobre este tema, es urgente caracterizar las experiencias de las juventudes que llegan a la EPJA.

A través de una metodología cualitativa que consideró un tipo de estudio de caso descriptivo, se da respuesta a esta necesidad. Se analizaron los relatos de nueve jóvenes, mediante un muestreo no probabilístico, los cuales fueron organizados en tres dimensiones de análisis: relaciones intersubjetivas, estrategias de enseñanza y participación, cada una con sus respectivos ámbitos y categorías.

Los resultados permiten afirmar que al interior de la EPJA se producen formas de reconocimiento significativas, marcadas por el componente intersubjetivo que permite la reparación de las trayectorias de vida de los-as jóvenes, proyectándose a otras esferas (educación y participación); sin embargo, existen diversas expresiones de menosprecio que invisibilizan la condición juvenil, basadas en una regulación adultocéntrica que impacta las relaciones socio-educativas, cruzadas por un enfoque escolarizante, compensatorio y asistencialista.

El análisis cualitativo muestra la existencia de contradicciones al interior de la EPJA, restando el potencial de justicia educativa que posee esta. La presencia de un enfoque escolarizante y de visiones adultocéntricas en estudiantado y profesorado, impiden el reconocimiento de las juventudes al interior de la modalidad; sin embargo, los-as estudiantes, realizan una valoración positiva de las relaciones intersubjetivas, estrategias de enseñanzas y la participación, mediado estos componentes por el factor afectivo-emocional.

Palabras Claves <EPJA> <Reconocimiento> <Menosprecio> <Juventudes>

ABSTRACT Y KEYWORDS

The process of juvenileization that Education with young people and adults (EPJA) has experienced has involved a series of transformations within the modality. Due to the scarce development of scientific research that addresses this topic, it is urgent to characterize the forms that the experiences of the youths who arrive at EPJA acquire; all this in order to develop knowledge that contributes to educational communities.

Through a qualitative methodology that considered a type of descriptive case study, this need is answered. The stories of nine young people chosen were analyzed through a non-probabilistic sampling, whose testimonies were organized into three dimensions of analysis: intersubjective relationships, teaching and participation strategies, each with their respective fields and categories.

The results allow us to affirm that within the modality, significant forms of recognition are produced, marked by the intersubjective component that allows the repair of the life trajectories of young people, projecting themselves to other spheres (education and participation); however, there are various expressions of contempt that make the youthful condition invisible, based on an adult-centric regulation that impacts socio-educational relationships, crossed by a schooling, compensatory and welfare approach.

The qualitative analysis shows the existence of contradictions within the EPJA, subtracting the potential for educational justice that it possesses. The presence of a school approach and adult-centric visions in students and teachers, prevent the recognition of youth within the modality; however, the students make a positive assessment of intersubjective relationships, teaching strategies and participation, these components mediated by the affective-emotional factor.

Keywords <EPJA> <Recognition> <Contempt> <Youth>

TABLA DE CONTENIDO

DEDICATORIA ii
AGRADECIMIENTOS iii
RESUMEN iv
ABSTRACT Y KEYWORDS v
TABLA DE CONTENIDO vi
INDICE DE TABLAS ix
INDICE DE FIGURAS x
INTRODUCCION 1
CAPITULO I FORMULACIÓN DEL PROBLEMA 4
1.1 Contexto: El sistema educativo público y las juventudes chilenas. 4
1.2 La Educación con personas jóvenes y adultas en Chile y su relación con los-as jóvenes. 15
1.3 Jóvenes y liceo para personas jóvenes y adultas de la comuna de Pedro Aguirre Cerda, Región Metropolitana. 27
1.4 Justificación. 35
1.5 Problema de investigación 36
1.6 Preguntas de investigación 38
1.6.1 Pregunta general 38
1.6.2 Preguntas específicas 38
1.7 Objetivos de investigación 38
1.7.1 Objetivo general 38
1.7.2 Objetivos específicos 39
1.8 Supuesto de la investigación 39
CAPITULO II MARCO TEORICO 41
2.1 Las luchas por el reconocimiento y la justicia social. La perspectiva de Axel Honneth y las contribuciones de Nancy Fraser. 42
2.2 Enfoques para el desarrollo de la EPJA 53
2.2.1 Aprendizaje a lo largo de la vida. 56
2.2.2 Justicia educativa. 60
2.3 Perspectivas teóricas para el análisis de las juventudes contemporáneas. 64

2.3.1 Enfoque empirista sobre la juventud. 66
2.3.2 Enfoques pluralistas sobre las juventudes. 68
2.3.3 Problematizaciones sobre el rol de las juventudes. 70
CAPITULO III MARCO METODOLÓGICO 74
3.1 Paradigma. 74
3.2 Tipo de estudio. 75
3.3 Unidad de análisis. 77
3.4 Grupo de estudio. 77
3.5 Operacionalización de las categorías. 79
3.6 Técnicas de recogida de información. 85
3.7 Estrategias de análisis. 88
3.7.1 Levantamiento de categorías. 89
CAPÍTULO IV RESULTADOS 94
4.1 Análisis descriptivo 94
4.1.1 Dimensión: Relaciones intersubjetivas en la EPJA. 96
4.1.2 Dimensión Estrategias de Enseñanza 115
4.1.3 Dimensión Participación 133
4.2 Análisis en profundidad 151
4.2.1 Reconocimiento y menosprecio primario-afectivo en jóvenes de la EPJA. 151
4.2.2 Reconocimiento y menosprecio jurídico-social en jóvenes de la EPJA. 185
4.2.3 Reconocimiento y Menosprecio comunitario-solidario en jóvenes en la EPJA. 220
CAPITULO V REFLEXIONES FINALES 252
REFERENCIAS 266
ANEXOS 280
Anexo 1 Instrumento de recogida de información/ Entrevista semiestructurada de un estudio de caso “Relaciones de reconocimiento y menosprecio presentes en jóvenes de Educación de personas jóvenes y adultas (EPJA)”. 280
ANEXO 2 Categorías emergentes en dimensión Relaciones intersubjetivas en la EPJA. 282
ANEXO 3 Categorías emergentes dimensión estrategias de enseñanza. 284
ANEXO 4 Categorías emergentes dimensión participación. 286
APENDICES 287
APENDICE 1 FORMULARIO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA PARTICIPANTES 287

APENDICE 2 Entrevistas transcritas. 290

INDICE DE TABLAS

Tabla 1 Evolución Población Objetivo modalidad EPJA 19
Tabla 2 Evolución matrícula oficial modalidad EPJA regular 19
Tabla 3 Composición de estudiantes CEIA-PAC 30
Tabla 4 Evolución de matrícula Liceo CEIA-PAC..... 32
Tabla 5 Síntesis de las formas de reconocimiento social 47
Tabla 6 Reconocimiento- Redistribución, según Fraser. 50
Tabla 7 Enfoques y perspectivas de estudio de las juventudes..... 69
Tabla 8 Datos generales unidad de análisis..... 77
Tabla 9 Síntesis características del grupo de estudio..... 79
Tabla 10 Categoría reconocimiento y menosprecio primario-afectivo aplicada a la EPJA. 81
Tabla 11 Categoría reconocimiento y menosprecio jurídico-social aplicada a la EPJA..... 82
Tabla 12 Categoría reconocimiento y menosprecio comunitario-solidario aplicada a la EPJA.. 83
Tabla 13 Escalas de participación de Arnstein y Hart proyectadas al escenario de la EPJA..... 84
Tabla 14 Cantidad de preguntas por dimensiones-ítems..... 86
Tabla 15 Ajustes del panel de experto al instrumento de recogida de información. 87
Tabla 16 Matriz de registro de información para construir categorías..... 90
Tabla 17 Dimensiones y ámbitos construidos. 91
Tabla 18 Agrupamiento de los-as participantes según características comunes. 92
Tabla 19 "Ámbito: Valoración de la EPJA"..... 98
Tabla 20 "Ámbito: Relaciones intergeneracionales complejas". 104
Tabla 21 "Ámbito: Emociones en la EPJA" 108
Tabla 22 "Ámbito: Educación para la Inclusión, Diversidad e Interculturalidad". 118
Tabla 23 "Ámbito: Potencialidades y complejidades de la EPJA"..... 125
Tabla 24 "Ámbito: Formas de participación". 135
Tabla 25 "Ámbito Complejidades de la participación" 141
Tabla 26 "Ámbito: Participación proyectada" 144

INDICE DE FIGURAS

Figura 1 Gráfico nivel educativo jóvenes según segmentos. 10
Figura 2 Red general de dimensiones, ámbitos y categorías. 95
Figura 3 “Diagrama reconocimiento y menosprecio primario-afectivo en jóvenes de la EPJA”. 153
Figura 4 “Diagrama reconocimiento y menosprecio jurídico-social en jóvenes de la EPJA”. ... 187
Figura 5 Diagrama reconocimiento y menosprecio comunitario-solidario en jóvenes de la EPJA. 222

INTRODUCCION

El actual contexto de las sociedades contemporáneas, marcado por profundas desigualdades sociales, crisis medioambiental, sanitaria, económica y político-institucional a nivel mundial, ha provocado al interior de estas, el surgimiento de serios cuestionamientos e incertidumbres respecto sobre cómo se garantiza el desarrollo pleno para todos los sujetos. Esta situación, ha llevado a una profunda crisis de sentido, en la medida que ya "nada" ni "nadie" puede entregar las certezas para alcanzar tal objetivo. Todo lo anterior se proyecta a los sistemas educativos, estructura que, en el siglo pasado, permitía entregar sentidos, proyectos y herramientas de integración a los procesos económicos, sociales y políticos y que hoy, dado las profundas transformaciones ocasionadas por el sistema neoliberal y los procesos de globalización, también ha perdido el peso de ser una instancia de progreso e inclusión social.

Para el caso chileno, esta realidad no es excluyente, al contrario, el sistema educativo, se configuró desde la década de los noventa (y anterior a esta) -producto de las reformas políticas de la dictadura- en una institución segregadora, en donde a partir de la condición económica el acceso y derecho a la educación fue supeditado y restringido. Esta situación, provocó una "crisis de sentido", pues como resultado se produce el debilitamiento de la escuela como garante para la promoción y el desarrollo social, disminuyendo las posibilidades para cientos de jóvenes. En la actualidad, esta realidad se ve profundizada, pues la presencia de un paradigma educativo, sustentado en principios tecnocráticos, instrumentales, autoritarios y adultocéntricos, genera la expulsión y exclusión de las juventudes de las salas de clases, siendo los-as más perjudicados-as, aquellos-as que provienen de sectores populares, quienes ven reducidas e impedidas sus expectativas en relación a lo que puede ofrecer la educación.

Dentro de este contexto, y de manera particular, la educación con personas jóvenes y adultas (en adelante, EPJA), también se ve afectada. En el marco de

las reformas educativas-a partir de la década del noventa- se impuso un enfoque compensatorio y remedial, restando el potencial que durante periodos anteriores había desarrollado como modalidad educativa, sustentada en principios de transformación y cambio social. Al contrario, fue confinada, minimizada e invisibilizada dentro del sistema educativo nacional (y de la política pública educativa), reduciendo su función a lógicas de certificación y validación de estudios. Bajo este escenario, la EPJA ha experimentado múltiples embates y transformaciones, siendo una de ellas la llegada de las juventudes que el sistema regular de enseñanza expulsó. Esta situación, no menor, ha significado una reconfiguración y re significación de las relaciones educativas, las metodologías de trabajo pedagógico y del sentido de esta realidad de enseñanza, la cual, dicho sea de paso, fue pensada en "clave adulta", para una población objetivo distinta al segmento juvenil.

Los estudios sobre este fenómeno, son concluyentes en afirmar la tensión que provoca la llegada de este "nuevo estudiante" a la modalidad, sin embargo, se sitúan desde una descripción general, sin mayores análisis sobre esta situación, ni los alcances que produce en las relaciones sociales, practicas pedagógicas, procesos formativos, acciones participativas, por mencionar algunos elementos. De ahí la necesidad de indagar sobre esta realidad que se ha intensificado en el último tiempo al interior de la EPJA, ya que resulta vital, para poder seguir fortaleciendo el papel de esta realidad de enseñanza al interior de la sociedad chilena, como aporte a la justicia educativa-social (Williamson & Rodríguez, 2010; Osorio, 2013; Espinoza et al, 2016; MINEDUC, 2016b; Letelier, 2019).

La presente investigación, a través de un enfoque cualitativo indaga sobre el fenómeno en cuestión, específicamente en relación a las formas de reconocimiento y menosprecio que experimentan las juventudes al interior de la modalidad, situación que se expone en cinco capítulos. En el primero, se expone el contexto del sistema educativo nacional y el papel que juegan las juventudes al interior de este, junto con mencionar las principales características de la EPJA

en nuestro país y su relación con los-as jóvenes que llegan a ella. También dentro de este capítulo, se presenta el problema de investigación, donde se precisa y determina la pregunta articuladora del estudio: ¿Cuáles son las visiones sobre el reconocimiento y menosprecio presente en los-as jóvenes del Liceo CEIA-PAC a partir de sus experiencias educativas de EPJA? Estableciéndose a partir de esta los objetivos y supuestos para la investigación. En el segundo capítulo, se examinan los antecedentes teóricos sobre concepciones del reconocimiento y menosprecio, enfoques de trabajo para el desarrollo de la Educación con personas jóvenes y adultas y el concepto de juventudes, todo esto con el objeto de caracterizar dichos marcos referenciales y desarrollar posteriormente los análisis pertinentes.

En el tercer capítulo, se presenta el marco metodológico, donde se expone de qué manera fue desarrollado el estudio, desde un enfoque cualitativo, con un diseño de tipo de caso descriptivo. También se señalan las técnicas de recolección de información, operacionalización de categorías previas y el proceso de levantamiento de categorías, ámbitos y dimensiones de análisis.

En el capítulo cuatro, se exponen los resultados a través de un proceso de análisis descriptivo y en profundidad, de acuerdo al ordenamiento de categorías en dimensiones y ámbitos, para establecer las tendencias y matices de acuerdo a lo señalado por los-as jóvenes, contrastando con el marco conceptual usado durante el desarrollo del estudio, relevando las formas de reconocimiento y menosprecio al interior de la EPJA.

Finalmente, en el capítulo cinco se exponen las principales conclusiones y reflexiones en torno a los hallazgos, así como también se proyectan posibles estudios sobre el tema desarrollado.

CAPITULO I FORMULACIÓN DEL PROBLEMA

Si bien el fenómeno de juvenilización de la Educación con personas jóvenes y adultas en Chile, no es una situación reciente, ésta se ha intensificado en el último tiempo impactando a esta modalidad de enseñanza, en la medida que, ha implicado una re-configuración de las relaciones socio-educativas al interior de las comunidades, las cuales se constituyeron como espacio para la llegada de un mundo distinto al juvenil (Williamson & Rodríguez, 2010; Osorio, 2013; Letelier, 2019).

Para comprender el lugar que ocupan estos-as estudiantes dentro de la educación con personas jóvenes y adultas (en adelante EPJA), se debe analizar la estructura del sistema educativo público en nuestro país en la actualidad, las perspectivas teóricas que se utilizan para entender a las juventudes chilenas contemporáneas, y la manera en que experimentan el reconocimiento como sujetos de derechos con demandas e intereses particulares; también se debe considerar, la forma en que estos componentes se expresan al interior de la escuela, donde se empieza a configurar un nuevo escenario afectivo-social y político. Esta situación se desplaza hacia la EPJA, siendo que cada vez más jóvenes llegan a esta realidad educativa, interpelándola con su presencia en sus dinámicas relacionales, en sus prácticas pedagógicas y en los sentidos formativos que esta posee, pues como modalidad de enseñanza, se ha configurado como una oferta de educación para el mundo adulto, quien al parecer resiente la llegada de las juventudes a sus salas de clases.

1.1 Contexto: El sistema educativo público y las juventudes chilenas.

En Chile la evolución del sistema educativo público, se ha estructurado en distintas etapas, integrando diversos enfoques y objetivos asociados al contexto histórico y al proyecto de sociedad que se quiere ejecutar, incorporando confrontaciones, luchas y demandas de los diversos actores sociales que en el

interactúan (Insunza, 2009; Caro & Reyes, 2020). Es posible afirmar que, dicha evolución puede ser concebida como un proceso histórico en donde se plasman tensiones, desencuentros y conflictos (de poder), por imponer un proyecto educativo a nivel nacional:

> "(…) la educación pública se constituyó como una batalla cultural por el reconocimiento de la capacidad que cada pueblo tiene para auto-determinar el proyecto educativo que se quiere dar, así como el derecho a garantizar una formación integral, pertinente, cognitiva, espiritual y expansiva de todas las capacidades de sus integrantes" (Caro & Reyes, 2020, p.9).

Esta perspectiva que sitúa la evolución de la educación pública, como un proceso histórico y de lucha cultural en nuestro país, permite entender cómo se fueron implementando las políticas educativas en Chile, desde los inicios de la República hasta el día de hoy. Particularmente, el recorrido para garantizar el derecho a una educación para todos-as los-as ciudadanos-as, ha estado marcado por la pugna ideológica para definir los límites entre lo privado y lo público, donde la incorporación de los sectores medios y populares a las salas de clases, a través de la obligatoriedad de los procesos de escolaridad, significó la presencia de nuevos sentidos que se proyectaron al ámbito educativo. Se suma a ello las movilizaciones sociales reivindicativas del profesorado, estudiantes y organizaciones de la sociedad civil, las cuales interpelaron al Estado a cumplir sus demandas por una educación integral para el desarrollo pleno de todos-as los-as habitantes del territorio nacional (Redondo, 2007; Insunza, 2009, Reyes, 2009, Caro & Reyes, 2020).

A esta situación se debe agregar experiencias educativas fuera del marco escolar, que han disputado el papel hegemónico de la Iglesia y el Estado sobre la educación, y que han apuntado a una formación que permitiera al ser humano, construir una sociedad sin distinción de clases sociales, igualitaria y libre de toda forma de dominación (Reyes, 2009). Sin embargo, fue en la escuela pública donde durante todo el siglo XX, los sectores medios y populares proyectaron sus expectativas, al concebir la educación como una condición necesaria para avanzar en mejores posibilidades de desarrollo económico, justicia y participación social.

Este escenario cambiaría radicalmente con la promulgación de la Constitución política de 1980, redactada bajo un contexto de régimen dictatorial y violación sistemática a los Derechos Humanos, que vino a reconfigurar el papel del Estado, pasando de ser garante a subsidiario de los derechos sociales. El país experimentó una refundación en todos los ámbitos de la estructura social, a través de la imposición de un sistema neoliberal capitalista que impactó profundamente a la educación (Villalobos & Quaresma, 2015), lo que implicó drásticas transformaciones al sistema educativo chileno:

> "(…) privatización que traspasa gran parte del poder del Estado a la sociedad civil; aparición de la educación privada subvencionada –financiada por el fisco–; instalación de un sistema híbrido de conducción administrativa municipal y orientación técnica del Ministerio de Educación; disminución del financiamiento en educación; mantenimiento de un currículum técnico; control y reducción del currículum de profesores –dentro de una progresiva desvalorización de la formación docente–; invisibilización de los docentes, reduciéndolos a su labor en el aula" (Redondo, 2007, p. 23).

La educación pasó a ser considerada un bien de mercado por sobre un derecho social, encuadrándose en la lógica neoliberal de oferta y demanda, desplazando la responsabilidad y posibilidad de educarse al propio sujeto, articulándose un sistema nacional de enseñanza cuya posibilidad de acceso dependía del ingreso per cápita del grupo familiar, ampliando las desigualdades sociales (Villalobos & Quaresma, 2015). Se agrega a ello, la perspectiva tecnocrática-gerencial que impregnó la planificación del sistema educativo chileno, cuyo proyecto de educación desde principios técnicos-instrumentales, se orientaba a habilitar a los sujetos para ingresar a las nuevas formas productivas-sociales del capitalismo neoliberal, y en donde, dicho sea de paso, la labor docente, se reconfiguraba, pasando a ser un ejecutor de la política pública, un operario del curriculum.

Con el retorno a la democracia a partir de 1990, el Estado chileno ejecutó políticas de reparación, dirigidas a reconstruir el orden y convivencia social, que permitieran subsanar la violencia estatal ejercida durante 17 años de dictadura. Como parte de estas medidas reparatorias, en el ámbito de la educación, los gobiernos de turno pusieron en marcha una serie de reformas cuyo objetivo central fue la modernización de la estructura y funcionamiento del sistema

educativo; aumentando el financiamiento para el sector público, mejorando la infraestructura de escuelas y liceos, junto con inyectar recursos pedagógicos al interior de estos. Se amplió la cobertura escolar, a la par de intencionar procesos de perfeccionamiento docente, como estrategia para disminuir las brechas sociales existentes en educación (Insunza, 2009).

A pesar de estas iniciativas, los pilares del sistema neoliberal se mantuvieron: el subsidio a la demanda, la medición y supervisión con énfasis en los resultados, la lógica de eficacia, eficiencia y de calidad desde una mirada gerencial, configurando un sistema educativo segregado económicamente, y en donde la educación pública resultó debilitada y desprestigiada hasta la actualidad (Michel, 2019; Fundación SOL, 2011; Villalobos & Quaresma, 2015). Las reformas educativas implementadas por el Estado chileno, debían responder a las aceleradas transformaciones culturales, tecnológicas, políticas y económicas que implicó para el país insertarse a la economía mundial, por lo que debían apuntar a mejorar los estándares de calidad en educación, que permitieran a los sujetos adaptarse a los nuevos ciclos productivos del capital postindustrial, financiero y tecnológico (Villalobos & Quaresma, 2015). En ese sentido, los efectos del subsidio a la demanda, determinaron que los establecimientos educacionales compitieran para captar estudiantes y obtener las subvenciones del Estado, desplegando una estructura mercantil dentro del sistema educativo nacional, responsabilizando a los propios sujetos de acceder a la oferta educacional más idónea de acuerdo a su capacidad de pago o poder de demanda:

> "La introducción de elementos competitivos entre escuelas distorsiona profundamente la naturaleza del sistema educacional y, con ello, el derecho a la educación, logrando que ciertos sectores de la sociedad sean marginados de los beneficios de la movilidad social: quien sólo puede optar por ir a una escuela municipal tiene mayores probabilidades de repitencia y deserción escolar, menores resultados académicos y menor posibilidad de continuación de estudios secundarios y de ingresar a la educación superior; por lo tanto, su inserción laboral estará determinada de antemano: accederá sólo a empleos con menores exigencias y con menores sueldos. Lo dramático de la situación es que el Estado no puede asegurarles a los ciudadanos el derecho a la igualdad de oportunidades y a acceder a una educación de calidad. Supeditados a las condiciones de mercado los propios individuos (y sus familias) deben ser quienes desarrollen las mejores estrategias para competir por obtener un servicio educacional apropiado" (Redondo,2007, p. 71).

Los componentes neoliberales ya mencionados, inscritos en el sistema educacional, condujeron al actual estado crítico de la educación pública y la construcción de lo que se ha llamado un "apartheid educativo", siendo los-as más desfavorecidos-as, los-as jóvenes de sectores populares. Estos-as han sido testigos, de cómo la escuela reproduce las desigualdades y el orden social bajo el cual se sustentan, donde la calidad de la educación a la que pueden acceder, está determinada por su condición socioeconómica (Redondo, 2007; Vera, 2013; Duarte, 2015):

> "(…) nuestro sistema de educación no sólo tiene un grave problema de equidad, sino que también de calidad, de entrega de educación diferenciada, en que los que pagan más aprenden más y los que pagan menos aprenden menos. Esto hace sin duda que efectivamente no se enseñe a todos todo lo que necesitan para su vida de infante y para su vida de juventud" (Dávila & Guiardo, 2011, p 60).

En este contexto, los-as estudiantes de escuelas públicas resintieron en carne propia las políticas implementadas por el Estado chileno, irrumpiendo en la escena nacional durante la década del 2000 (2001, 2006, 2011, 2019) exigiendo que la educación fuera un derecho para todos-as, cuestionando la calidad de ésta y evidenciando las desigualdades al interior del sistema educativo[1]. De esta manera, los-as jóvenes estudiantes emplazaron a la sociedad a ser reconocidos-as como sujetos de derechos y no como actores pasivos de la realidad, lo que condujo a que los actores que interactuaban en los espacios educativos tensionaran también su manera de concebirlos-as, de relacionarse con ellos-as y reconocerlos bajo otra mirada y prisma (Redondo, 2007).

Los discursos que subyacen en la sociedad para hablar de estos-as nuevos-as jóvenes, oscilan entre enfoques que consideran a estos sujetos a partir de la homogeneidad y la transitoriedad psico-biológica, marcados por un fuerte sesgo autoritario y/o paternalista, así como también matrices analíticas que los sitúan como actor social específico, heterogéneo, utilizando el concepto de juventudes,

[1] Si bien durante la década de 1990, existieron movilizaciones secundarias, es durante la década del 2000 en adelante que estas logran mayor radicalidad, visibilización y articulación orgánica, logrando cristalizar el discurso hegemónico por parte del Estado en relación a la educación.

para definir el entramado de experiencias que se desarrollan, existen y coexisten dentro de este grupo en particular[2]. En nuestro país, los estudios sobre este tema, son de una trayectoria incipiente, esto debido a que recurrentemente dichas investigaciones analizaban su participación dentro de categorías sociales más amplias (adultez o infancia), por lo que su particularidad como sujeto quedada invisibilizada por la generalidad (Goicovic, 2000), siendo a partir de los años ochenta y con más desarrollo a partir de la década de los noventa que, los-as jóvenes[3]-como grupo social específico- se han constituido en sujetos de análisis (Krauskopf, 2015).

Según datos del Instituto Nacional de la Juventud, en Chile más de cuatro millones de personas son consideradas jóvenes[4]. De ellas, 30% se encuentra en edad escolar[5], es decir debiesen de estar vinculadas a alguna institución educativa, cursando algún nivel de estudio secundario. Del total de los-as jóvenes, un 57% posee enseñanza secundaria completa[6], y sólo un 28% enseñanza superior completa (INJUV, 2019).

[2] El concepto de "juventudes" será desarrollado con mayor profundidad en el marco teórico.

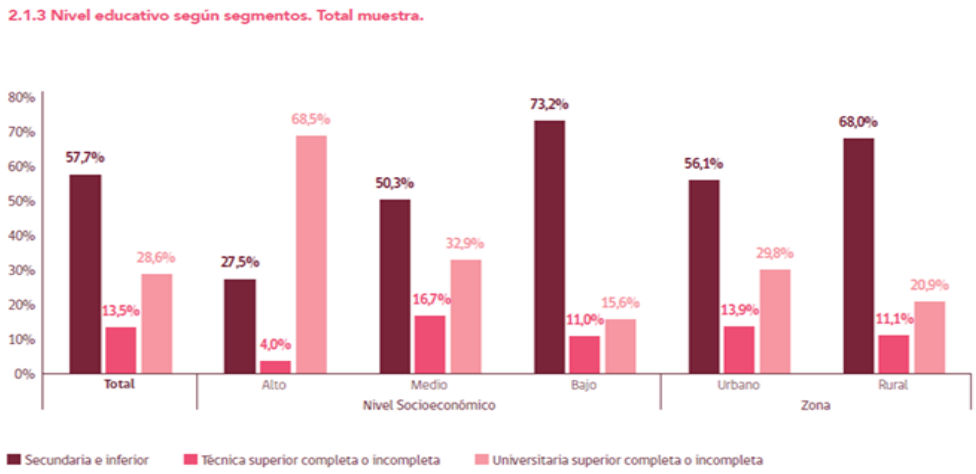
[3]Durante los años 80, los estudios sobre jóvenes se concentraron en analizar al sujeto joven popular, desde su posibilidad de generar proyectos de movilización, así como también desde la anomia y resistencia a los procesos institucionales de la época. A partir de los años 90, se desarrollan nuevas miradas y matrices analíticas para estudiar a este componente de la sociedad. Para mayor desarrollo del tema véase: "Giro cultural y estudios de juventud en el chile contemporáneo: crisis de hegemonía, mediaciones y desafíos de una propuesta", Raúl Zarzuri y Rodrigo Ganter, en *Última década.* 2018, vol.26, n.50, pp.61-88. ISSN 0718-2236. http://dx.doi.org/10.4067/S0718-22362018000300061.

[4]En Chile, se considera una persona joven a todo aquel-a que posee entre 15-29 años (INJUV, 2019).

[5] Por edad escolar, hace alusión al rango etario entre 15- 19 años. Cabe señalar que esto corresponde a una trayectoria educativa teórica, pues se sabe que las trayectorias educativas reales tienen dos años o más de intermitencia o itinerancia dentro del sistema escolar "(…) las "trayectorias escolares reales" no siempre coinciden en cada caso con la "trayectoria teórica" trazada por la escuela, lo que crea en la práctica retrasos o discontinuidades con lo esperado por el sistema educativo" (Opazo, 2017, p. 8).

[6] A pesar de los procesos de masificación y ampliación de la cobertura de la enseñanza secundaria, se producen altos grados de abandono escolar por parte de los-as jóvenes. Esta situación aumenta en los sectores más empobrecidos de la sociedad (Opazo, 2017).

Figura 1 Gráfico nivel educativo jóvenes según segmentos.



(Fuente: INJUV, 2019).

Estos datos nos hablan de una realidad que merece atención y que guarda relación con las juventudes y su relación con la escuela, en donde al parecer existe una disonancia. De acuerdo a la información que muestra el gráfico, el segmento de esta población proveniente de estratos económicos bajos, presenta trayectorias educativas incompletas, las cuales no sobrepasan en la mayoría de los casos la enseñanza secundaria. Esta situación nos habla del lugar que ocupa la escuela y la educación en sus vidas, así como también del papel de los-as jóvenes al interior de las instituciones educativas, y de cómo el tránsito por estos espacios, no garantiza mejores expectativas de vida para estos sujetos, toda vez que abandonan o no continúan estudios superiores (Thezá et al., 2013; Sandoval, 2011).

La masificación y obligatoriedad de la enseñanza secundaria, sumado a los procesos de globalización y profundización del sistema económico neoliberal, configuró para el caso chileno, la llegada de cientos de jóvenes a las salas de clases, con un perfil estudiantil distinto al de décadas anteriores, el cual estuvo marcado por miradas estereotipadas y estigmatizadoras, que lo concebían como un sujeto homogéneo, incompleto, carenciado, sumiso y que debe ser moldeado según el mundo educativo adulto. (Zarzuri, 2013). Sin embargo, las juventudes

que empiezan a habitar el sistema educativo, distan bastante de esta realidad pre-configurada y más bien corresponde a un estudiantado informado, creativo, desafiante del autoritarismo y del sistema político, conocedor de sus derechos, que se educa entre pares y con un gran manejo de las nuevas tecnologías, cruzado todo esto por componentes interseccionales de género, clase social y origen etno-cultural:

> "(…) este nuevo contexto genera tensiones, ya que precisamente el mundo adulto al interior de la escuela aún funciona con el viejo paradigma que homogeniza a los jóvenes (…) desconociendo la diversidad de jóvenes y culturas existente hoy día en las aulas" (Zarzuri, 2013, p. 200).

Esta situación ha provocado un resultado negativo para el mundo adulto escolar,"(…) por no tener al frente los alumnos que espera, fortaleciendo sus viejas prácticas y rigidizando sus antiguas normas, proclamando el imperativo de obedecerlas «para alcanzar la verdadera educación»"; pero también ha significado un resultado para el mundo joven "(…) el fracaso y la exclusión de las mayorías, el desencanto de una juventud que no se siente respetada, la reacción violenta de quienes no son reconocidos como legítimos por un sordo autoritarismo" (Sapians & Arrué, 2001, p. 50). Producto de esto, los conflictos al interior de las escuelas se intensifican, en la medida que las expectativas de ambos mundos, no se cruzan y complementan, sino que se distancian enormemente, al punto de no poder construir puentes de conexión intergeneracional (Duarte, 2001). Los alcances de estos desencuentros, se proyectan a ámbitos que sobrepasan lo formativo-académico, involucrando dinámicas relacionales intersubjetivas y componentes políticos-normativos, toda vez que la interacción entre lo juvenil y adulto al interior de la escuela, reproduce de manera significativa el orden social y sus narrativas sobre las juventudes, situándose como realidades paralelas, impidiendo la comunicación e integración entre ambos (Zarzuri, 2013).

Como resultado de lo anterior, y en el plano formativo las juventudes chilenas expresan una valoración crítica de la educación que reciben al interior de las

escuelas. En término generales, todavía se mantiene una práctica educativa, cuyos principios orientadores se rigen por el logro de los contenidos mínimos obligatorios, evaluaciones calificadas que certifican el aprendizaje, metodologías de clases basadas en la narración y exposición de un experto instruccional, ejecutando un modelo educativo que presenta la realidad de manera estática y ajena a la realidad juvenil (Pinto, 2017; Vera, 2013), en donde el papel de los-as jóvenes, como constructores de conocimiento queda invisibilizado:

> "(…) bajo esta lógica de educación no existe margen alguno para la creatividad ni para la transformación, cayendo constantemente en la absolutización de la ignorancia, donde los maestros siempre son los que saben y los entendidos como alumnos, los que no saben" (Vera, 2013, p. 32).

El uso y manejo de las tecnologías, es sin duda, una de las características significativas de las juventudes actuales, lo que implica también, el acceso a nuevas fuentes de conocimientos propiciadas por el internet y los medios de comunicación masivos, tensionando la hegemonía de la escuela como único espacio de socialización y de formación (Nájera & Valera, 2014). Esto dificulta aún más la relación entre escuela y juventud, toda vez que "(…) el relato escolar aparece como excesivamente rígido y anclado en el pasado ante los ojos de muchos estudiantes" (Reyes et al., 2010, p. 2). Si se cruza esta realidad con las características del sistema educativo público, vemos como la educación deja de tener sentido para los-as jóvenes, sobre todo para los de sectores medios y sectores empobrecidos, pues la formación recibida no garantiza el desarrollo pleno de su pensamiento y habilidades, ni mucho menos funciona como vehículo de movilidad social, terminando por abandonar el espacio educativo.

Este desajuste también se expresa en los componentes intersubjetivos, en donde la imposibilidad del encuentro intergeneracional al interior de la escuela, se profundiza cuando el mundo joven, su cultura, códigos, prácticas y lenguajes son vistos como "amenaza" (Retamal, 2018). Para el caso chileno, esta realidad se expresa en la función normalizadora, de disciplinamiento y control social que recae en los centros educativos, desde donde se refuerza la imagen de un sujeto

violento, anómico y en riesgo social, al cual se debe “enderezar”, situación que es resentida y resistida por las juventudes escolares:

> “(…) Dicha pretensión normalizadora, también es percibida por mundos juveniles, lo cual queda de manifiesto en la asociación que realizan respecto al liceo como recinto penitenciario, ya sea por las semejanzas arquitectónicas, o bien por las relaciones intergeneracionales que se establecen, donde señalan que mundos adultos cumplirían un rol policial” (Pezo, 2017, p. 84).

En relación a lo anterior, las políticas públicas[7] que regulan la convivencia al interior de las escuelas, objetivan ciertos comportamientos estudiantiles bajo el rótulo de amenaza (Retamal et al, 2019). Esta situación no es menor, ya que, incluso desde el Estado junto con los medios de comunicación masiva, se ha levantado un discurso criminalizador de las acciones reivindicativas de las juventudes secundarias chilenas, llegando incluso a judicializar expresiones, actos y propuestas políticas que estas han desplegado sobre la escena pública, reproduciendo una narrativa en donde se considera “al otro” de la relación educativa como “un enemigo interno”[8], el cual debe ser eliminado y expulsado del espacio educativo. Bajo este discurso, se invisibilizan las violencias que se producen hacia el estudiantado por parte del mundo adulto, en donde, “(…) ni la institución escolar y ni los agentes que operan en ella escapan al influjo de estos sistemas de dominación estructurales en tanto lógicas generadoras de violencias, vulnerabilidad, proletarización y opresión” (Vera, 2013, p. 79), lo que lleva nuevamente a impedir la construcción de lazos intergeneracionales, que garanticen la construcción conjunta de proyectos al interior de las escuelas.

[7] A partir del 2000, se han promulgado a lo menos 5 leyes tendientes a regular la convivencia al interior de los espacios escolares “(…) Ley sobre Violencia Escolar (2011), Ley Contra la Discriminación (2012), el Decreto No. 381 que mandata las mediciones anuales de indicadores de desarrollo personal y social de 2013, la Ley No. 20.911 que obliga la formulación de planes de formación ciudadana de 2016, y finalmente, la Ley No. 21.128 de estrategia de tolerancia cero de 2018)” (Retamal & González, 2019, p. 2).

[8] Ver: “Criminalización y violación a los derechos humanos de estudiantes en América Latina y el Caribe: reflexiones a partir de los casos de estudiantes secundarios y universitarios en Chile, Colombia, Nicaragua y Honduras”, CLADE, 2020. https://redclade.org/criminalizacion-y-violacion-a-los-derechos-humanos-de-estudiantes-en-america-latina-y-el-caribe-3/

En relación a lo anterior, una de las formas que se establecen para la colaboración intergeneracional en la escuela, se relaciona con el componente de participación. Históricamente se ha concebido a las instituciones educativas, como espacios de socialización de las normas, valores y sentidos, que dan forma a la sociedad, siendo un lugar privilegiado para la promoción de una ciudadanía crítica y activa (González, 2010). Para el caso chileno, la política pública establece normativas que regulan los grados de participación a los que pueden acceder las juventudes dentro del espacio educativo, las cuales están condicionadas por la lógica adultocéntrica, una vez que se ponen en práctica al interior de las escuelas (Calfa & Llaña, 2014). A pesar de existir una ley que oriente procesos formativos que contribuyan al fortalecimiento de una ciudadanía activa, democrática y participativa[9], los espacios para lograr tal objetivo, se orientan bajo miradas que cosifican el papel de los-as jóvenes y que sólo buscan cumplir con la normativa institucional (Escobar & Pezo, 2019). Sin embargo, coexisten con estas formas, aquellas prácticas que desde la cotidianidad los mismos-as jóvenes levantan, y que son entendidas como formas derivadas de la convivencia cotidiana entre pares, las cuales son diversas y tensionan la estructura impuesta por el mundo adulto:

> "(…) componente político, lo que les permite construir propuestas de transformación de las realidades que viven, o de aquellas situaciones que consideran como problemáticas. En ese sentido, se pueden constatar diversas prácticas (individuales y colectivas) que buscan modificar la estructura normativa con la que opera la institución escolar, o iniciativas que intentan integrar elementos que la educación tradicional y neoliberal no contempla" (Escobar & Pezo, 2019, p. 74).

Estas formas de participación, son resignificadas por los-as jóvenes al interior de la escuela, quienes utilizan el espacio y las instancias promovidas, apropiándose de ellas, para desplegar desde allí, acciones deliberativas, propositivas y pertinentes a sus intereses y necesidades. Aquí la relación entre centro educativo

[9] Se hace referencia a la ley 20.911, conocida como ley de "formación ciudadana", la cual establece que el Ministerio de Educación, tiene la obligación de proporcionar a las instituciones educativas las orientaciones y recursos pedagógicos necesarios para implementar planes y acciones de formación ciudadana, transversales al currículo escolar. Para mayor información, véase en https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1088963&idVersion=2016-03- .

y juventudes, se tensiona, pues el estudiantado ve la forma de fugar a las lógicas cosificadas de su papel dentro de la escuela. Lo anterior resulta contradictorio, dado el papel que se les reconoce a las juventudes dentro del "estallido social" del 2019, como actores que detonaron las movilizaciones y exigencias sobre el cambio necesario en las condiciones estructurales de desigualdad, opresión y crisis de legitimidad del modelo político chileno:

> "En perspectiva histórica, sostenemos que han sido de preferencia actores generacionales, particularmente jóvenes adscritos a la educación secundaria y universitaria, los que se han manifestado e impugnado mediante acción directa y tácticas de acción colectiva callejera, de fuerte factura e impacto simbólico-comunicacional; los que han dotado de organicidad al malestar, demandando no solo medidas correctivas al modelo, en este caso educacional/económico, sino también cambios estructurales en el sistema político, la economía, la gestión de la vida y los bienes comunes, entre otros" (Ganter & Zarzuri, 2020, p. 82).

En ese sentido, desde el espacio educativo, las miradas sobre las juventudes chilenas, está condicionadas por un enfoque adultocéntrico, segregador y disciplinador, lo que repercute directamente en las posibilidades de encuentros entre los actores que dentro de ella interactúan, siendo un reflejo de aquello la salida de cientos y miles de jóvenes de las salas de clases, producto de las relaciones socioeducativas, que los-as excluyen y expulsan (Opazo, 2017). Esta situación de abandono escolar, es sin duda, una problemática que ha ido en aumento, sobre todo al interior de la educación pública, donde los porcentajes de estudiantes que ven interrumpida su trayectoria escolar, es significativa (MINEDUC, 2020). Son estos-as jóvenes, quienes, al ser desplazados del sistema tradicional de enseñanza, llegan a la EPJA en búsqueda de posibilidades para terminar sus itinerarios formativos secundarios, otorgando a la educación una nueva posibilidad en sus vidas.

1.2 La Educación con personas jóvenes y adultas en Chile y su relación con los-as jóvenes.

Para el caso chileno, el escenario de la EPJA presenta similitudes con la actual configuración de esta realidad educativa a nivel mundial y latinoamericano, se

inserta bajo el paradigma del aprendizaje a lo largo de la vida[10], coexistiendo distintos enfoques, pero con predominio de la corriente neoliberal (González, 2017). Esta situación se explica, por las reformas educativas orientadas bajo principios económicos, que reconfiguraron el sistema educativo chileno, hacia uno de carácter mercantil, de ahí que las políticas públicas que se destinen a la educación con personas jóvenes y adultas en nuestro país, se establezcan como medidas compensatorias y subsidiarias del derecho a la educación para todos-as (Cunha et al, 2020).

Al igual que en otros países de América Latina, la EPJA en Chile posee un recorrido histórico donde se entrecruzan experiencias, prácticas y enfoques diversos, que no ha estado exentos de tensiones y disputas por el sentido de esta realidad educativa[11].Sin embargo, en la actualidad prima el enfoque institucional, que circunscribe a la modalidad como un proceso de nivelación y completación de escolaridad, que permita la inserción y habilitación al mercado laboral. De esta manera, la propuesta educativa "(…) se fundamenta en el principio de igualdad de oportunidades en el acceso a la educación y también en torno al concepto de capital humano" (Corvalán, 2009, p. 24).

A partir de 1990 hasta el año 2000, el Estado chileno "(…) desarrolló programas de formación de mano de obra para la inserción en el mundo del trabajo, complementando con proyectos de escolarización"[12] (Cunha et al, 2020, p. 135). Durante los años siguientes, se implementó un marco curricular, con planes y programas de estudios destinados a esta modalidad educativa, incluyéndose los

[10] Los enfoques sobre la EPJA, serán abordados con mayor profundidad en el marco teórico.
[11] En Chile la EPJA se ha configurado como un entramado de experiencias y prácticas educativas, desde las escuelas obreras anarquistas y socialistas a finales del siglo XIX y principios del siglo XX, escuelas sindicales durante la década de los 30, procesos de alfabetización circunscritos en la corriente de la educación popular a mediados del siglo extendiéndose hasta la década del 70, así como también las experiencias de trabajos de ONG durante la dictadura militar. Dichas prácticas y experiencias coexistieron con las iniciativas del Estado por entregar escolaridad obligatoria a la población que se encontraba en los márgenes del desarrollo, siendo utilizada como una estrategia de integración social funcional hasta el día de hoy.
[12] Se destaca durante este periodo el programa" Chile califica", Programa que integró a los Ministerios del Trabajo y Previsión Social, de Educación y de Economía orientado a mejorar la capacidad productiva del país a través de la instalación de un Sistema de Formación Permanente (Williamson & Rodríguez, 2010).

ramos instrumentales para la educación científico humanista secundaria, formación en oficios en el nivel primario y enseñanza técnico profesional en la educación secundaria. Esta medida vino acompañada de entregar financiamiento para el mejoramiento de infraestructura, equipamiento, y perfeccionamiento docente (Williamson & Rodríguez, 2010).

En el año 2006 se estableció la obligatoriedad de la enseñanza media, extendiendo de 8 a 12 años el itinerario formativo dentro del sistema educativo, por lo que el derecho a la educación debía estar garantizado para todos-as, siendo la EPJA el espacio donde las personas que no habían completado su escolaridad, pudiesen concretar esta situación. En esta línea, el 2009 en el marco de la Ley General de Educación, se instituye que la educación con personas jóvenes y adultas, se orienta bajo el enfoque del aprendizaje a lo largo de la vida:

> "(…) la Ley General de Educación de septiembre de 2009, en su artículo 24 establece que: la Educación de Adultos es la modalidad educativa dirigida a los jóvenes y adultos que deseen iniciar o completar estudios, de acuerdo a las bases curriculares específicas que se determinen en conformidad a esta ley (…) esta modalidad tiene por propósito garantizar el cumplimiento de la obligatoriedad escolar prevista por la Constitución y brindar posibilidades de educación a lo largo de toda la vida" (MINEDUC,2016,a p. 22).

De esta manera, la EPJA en el Chile actual se articula en las siguientes modalidades educativas: alfabetización[13], modalidad flexible, modalidad regular y escuelas en contexto de encierro y aulas intrahospitalarias. Se puede considerar también iniciativas y ofertas de capacitación laboral a jóvenes y adultos, sin embargo, estas no dependen del Ministerio de Educación, sino que del Ministerio del Trabajo y Previsión Social[14] (Gutiérrez, 2017). De estas ofertas educativas que provee el Estado chileno para las personas jóvenes y adultas, la modalidad regular concentra el 75% de la demanda de regulación de estudios.

[13] Campaña de alfabetización "Contigo aprendo", Programa de alfabetización destinado a Jóvenes y adultos que declaran no saber leer y/o escribir desarrollan habilidades de lectoescritura y matemática, a través de un proceso educativo ejecutado por monitores y monitoras voluntarios(as). (MINEDUC, 2016 a).

[14] Ejemplo de ello, es el programa "Más capaz" ejecutado por el servicio nacional de capacitación y empleo (SENCE), a través de entidades ejecutoras que licitan propuestas formativas en el área del empleo.

Se articula en liceos de tercera jornada, espacios educativos que imparten educación primaria y secundaria de dos años de escolaridad en uno, en horario vespertino o nocturno, utilizando dependencias de escuelas que durante el día atienden a niños-as y jóvenes; también se encuentran los centros de educación integrados de adultos (CEIAS), espacios educativos que poseen una infraestructura propia, cuyo régimen educativo al igual que el liceo de tercera jornada, se estructura en dos años de escolaridad en uno, de enseñanza básica-primaria y otro de media-secundaria (MINEDUC, 2016 a). Su población objetivo, es decir, a los sujetos que pretende llegar e incluir dentro del sistema escolar, corresponde a los más de 5.819.946 de personas jóvenes y adultas mayores de 18 años que no han completado la escolaridad **(**MINEDUC, 2016 a, p. 22).

La configuración de la EPJA como modalidad educativa formal, la lleva a asumir una estructura de funcionamiento similar a la enseñanza primaria y secundaria, siendo sus salas de clases una prolongación del sistema nacional de enseñanza, aunque sin los mismos recursos. El presupuesto del año 2016 destinado para esta modalidad de educación no sobrepasaba el 2%, del gasto total en educación destinado por Estado (MINEDUC, 2016a), siendo una constante y problema central de esta modalidad el ítem financiamiento, el cual en el último se ha ido reduciendo aún más, reflejando "(…) que la educación de adultos no es considerada una prioridad por el Estado chileno" (Gutiérrez, 2017, p.12).

Sumado al tema del financiamiento, la EPJA en Chile no logra desarrollar una cobertura amplia como oferta educativa para la población joven y adulta con escolaridad incompleta, dejando a miles de personas fuera de esta posibilidad. Según el informe de evaluación de la EPJA en Chile, realizado por el Ministerio de Educación en el año 2016, esta modalidad educativa no lograba incluir dentro de su matrícula a los más de cinco millones de personas sin escolaridad completa, abarcando menos de un 5% de esta población destinataria.

Tabla 1 Evolución Población Objetivo modalidad EPJA

Año	2012	2013	2014	2015
Población Objetivo	Sin dato	5.789.321	5.784.911	5.779.085

(Fuente: Mineduc, 2016 a, p. 10).

Tabla 2 Evolución matrícula oficial modalidad EPJA regular

Año	Educación Básica	Educación Media	Total
2012	19.014	114.528	133.542
2013	17.613	115.111	132.724
2014	17.491	119.358	136.849
2015	18.209	122.554	140.763

(Fuente: Mineduc, 2016 a, p. 10).

Esta situación, se explica por la estructura de los programas educativos, pocos flexibles en horarios y contenidos pertinentes, así como también los establecimientos destinados a impartir esta modalidad, los cuales son mínimos en comparación con la cantidad de escuelas destinadas para niños-as y adolescentes. Otro elemento destacado en el informe citado, guarda relación con la llegada de los-as jóvenes a estos espacios educativos, quienes, a juicio de la entidad evaluadora, desplazan a la población potencial destinataria de esta modalidad, quienes copan la matrícula (Mineduc, 2016 a).

Todo lo anterior impacta directamente en la mantención de un sector de la población en condiciones de exclusión y precariedad laboral, "(…) los resultados señalan que quienes no completaron la educación media, tienden a insertarse en empleos simples y rutinarios, de habilidades por medio de la práctica" (González, 2017, p. 33). Por lo tanto, no es menor considerar que, como oferta educativa, la EPJA no logra cumplir con este objetivo, tensionando el discurso y compromiso del Estado chileno de asegurar el derecho a la educación para todas-os a lo largo de la vida (González, 2017). En el informe de evaluación mencionado, también se señala que, a pesar de esta situación, la permanencia de la EPJA como

modalidad es necesaria, pues "(…) permite que el Estado se haga cargo del deber que le fija la Ley, respecto al derecho a la educación de todas las personas y al cumplimiento de 12 años de escolaridad obligatoria" (MINEDUC, 2016 a, p. 22), reforzando el carácter compensatorio y subsidiario, de la educación con personas jóvenes y adultas.

La crisis de la educación pública regular ha impactado directamente a la EPJA, pues los-as jóvenes son los principales asistentes a esta realidad educativa en la actualidad. Para el año 2015, un 84,5% de los-as estudiantes de la modalidad regular correspondía a personas agrupadas en el rango de 15-30 años, y para la modalidad flexible, el porcentaje disminuye, pero no deja de ser significativo, situándose alrededor de un 56,4% para el mismo rango de edad. (MINEDUC,2016 a). Esta realidad de juvenilización de la educación con personas jóvenes y adultas, ha implicado que el espacio que fue pensado en su momento inicial para el sujeto adulto, empiece a interactuar con nuevas subjetividades, como señala Lencina, "(…) la experiencia en educación de adultos tiene un antes y un después del ingreso de los jóvenes a la modalidad" (Lencina, 2019, p. 261).

Las causas de la llegada de los-as jóvenes a la EPJA, se pueden explicar por la naturaleza misma del sistema educativo chileno (crisis de la educación pública, segregación académica que excluye, cultura escolar adultocéntrica), lo cual repercute en que la escuela regular secundaria, deje de ser un espacio con sentido para el aprendizaje, la interacción e inclusión social, tomando la decisión de abandonarla o siendo excluidos-as de ella (Letelier, 2019). También incide la estructura del sistema educativo chileno basado en resultados, por lo que, existen jóvenes que llegan a la educación con personas jóvenes y adultas por razones de "notas", es decir, ven en esta modalidad la posibilidad de aumentar su rendimiento académico en términos de calificaciones, y así contar con más opciones de acceder a la educación superior, ya sea por indicadores de ranking o por la posibilidad de obtener un financiamiento (Williamson & Rodríguez, 2010).

Se suma a ello, las condiciones de la sociedad chilena, marcada por una profunda segmentación social y altos índices de desigualdad, que impacta a los-as jóvenes de estratos populares, quienes deciden en abandonar la escuela, pues dada su realidad socioeconómica deben optar por el camino de una inserción laboral anticipada que, si bien resulta precaria, logra generar un aporte al ingreso familiar, sin dejar de mencionar, que provienen de entornos socio afectivos complejos y fragmentados, por lo que carecen de redes de apoyo vitales para poder continuar su trayectoria educativa en la enseñanza secundaria formal.

Cualquiera sea la razón, las juventudes ven a la EPJA: "(…) como una opción más frecuente para permitir la continuidad de sus trayectorias. Esta modalidad facilita combinar estudios e inserción laboral, y provee espacios de encuentro e identidad entre personas que conviven y aprenden en la diversidad" (Letelier, 2019, p. 10). Esta realidad que irrumpe, ha implicado nuevas formas de entender el sentido de la educación de adultos, interpelando la estructura, enfoques y a los actores que allí interactúan. Estos-as jóvenes, han sido estigmatizados-as bajo el rótulo del fracaso o la vulneración; estableciéndose marcadores de diferencia, que naturaliza la exclusión en ellos-as: trabajadores informales, infractores de ley, madres adolescentes, jefas-jefes de hogar, extranjeros-as, entre otras características. Presentan trayectorias educativas intermitentes, bajo rendimiento escolar y en la mayoría de los casos problemáticas económicas y familiares, "(…) cuyas realidades son complejas y diversas por sus historias personales, sus códigos culturales, sus experiencias educativas, su visión sobre el trabajo y participación en la sociedad" (Muñoz et al., 2016, p. 78).

El estudio de caracterización de la modalidad EPJA, realizado el año 2016, por encargo de la Coordinación Nacional de Educación de Personas Jóvenes y Adultas, arrojaba los siguientes datos: El 71% de los jóvenes, tiene menos de 22 años. En su mayoría es juventud masculina, dedicada sólo a estudiar; y un 21 % se sitúa en el rango de 23 - 40 años. Este tramo está conformado principalmente por población femenina, quienes compatibilizan trabajo y estudio. Padres o

madres, ellos-as o sus parejas son el jefe de hogar. Entre sus principales motivaciones para estudiar en EPJA se relevaron: la certificación de cuarto medio, continuar estudiando una carrera profesional o cerrar un ciclo en la vida, todas motivaciones pragmáticas y simbólicas (Mineduc, 2016b). La nueva caracterización del estudiante-joven- ha supuesto que la educación con personas jóvenes y adultas, desarrolle nuevas estrategias educativas y metodológicas que permitan abordar esta realidad:

> "(…) esta población estudiantil plantea numerosos desafíos para la EPJA a nivel académico, curricular y sobre todo relacional de manera que el sistema educativo de adultos en la modalidad regular se ajuste y adapte a las nuevas necesidades y expectativas de sus estudiantes jóvenes" (MINEDUC,2016 a, p. 22).

Estos ajustes van de la mano con las necesidades y demandas de la población joven, los-as cuales ven en la EPJA, una posibilidad no sólo de terminar estudios como cierre de ciclo vital, sino que también como andamiaje para continuar sus trayectorias educativas (González, 2017). En ese sentido interpela a la EPJA, en la medida que la base de conocimientos que esta ofrece, está determinada por un curriculum mínimo, el cual es útil para la validación y certificación rápida de la enseñanza secundaria, pero insuficiente para las exigencias de la educación superior en Chile. Otro ajuste, se relaciona con la estructura y funcionamiento de la EPJA, donde el espacio, estructura de clases, normativa y metodologías, por mencionar algunos elementos, reproducen el modelo escolar:

> "(…) de ahí la exigencia de producir cambios en relación con horarios, métodos de trabajo, evaluación y condiciones materiales de los centros educativos, y otras reformas orientadas a mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje por medio de prácticas pedagógicas adecuadas a sus necesidades" (Muñoz et al, 2016, p. 78).

Implica una vez más, una crítica al modelo escolarizante que se impone y reproduce en la EPJA. En ese sentido, citando a Jorge Osorio, la educación con personas jóvenes y adultas tiene el desafío de avanzar hacia "(…) una educación activa, participativa con metodologías de aprendizaje que transciendan el manejo técnico y convencional de la lectoescritura, para hacer del aprendizaje una

construcción cultural, contextualizada, comunitaria y crítica" (Osorio, 2013, p. 62). En esa misma línea, implica revisar las miradas que se tienen sobre el-la estudiante joven en la modalidad, es decir, si se reconoce su diversidad, heterogeneidad, así como también el momento histórico que vive. Esta situación apunta al componente relacional de la educación con personas jóvenes y adultas, el cual debe ser revisado, pues coexisten distintas orientaciones respecto a cómo se considera al otro, es decir, al estudiante (Brusilovsky et al, 2010).

El peso de estos ajustes recae mayoritariamente en las comunidades educativas de la EPJA, y particularmente en sus profesores-as, los-as cuales terminan aplicando una "artesanía profesional docente", fruto de la experiencia de implementar estrategias educativas para abordar las realidades emergentes, pues "(…) para la EPJA no hay en general recomendaciones ni orientaciones claras y pertinentes acerca de la manera de hacer las cosas" (Navarrete, 2017, p.74), esta situación se explica, porque en Chile existe una débil preparación inicial docente que aborde esta realidad educativa. Las escuelas de pedagogía no incluyen en sus mallas curriculares la educación con personas jóvenes y adultas, como escenarios educativos de la labor pedagógica (Gutiérrez, 2017). Como resultado, el profesorado que se desempeña en esta modalidad de enseñanza, lo hace sin preparación en términos prácticos y teóricos, situación que es extensiva, también para los programas de postgrado y perfeccionamiento docente, pues salvo algunas excepciones, estas ofertas están destinadas a la educación regular, ya sea primaria o secundaria (Navarrete, 2017; Gutiérrez, 2017). La ausencia de referentes en EPJA para la formación de profesores-as, guarda relación también con el carácter escolarizante que esta posee, cerrándose a las contribuciones teóricas y prácticas que se pueden encontrar en la pedagogía social, la educación comunitaria y la educación popular (Osorio, 2013).

La irrupción de las juventudes en la EPJA, implica también analizar cómo se desarrolla la convivencia entre personas con intereses distintos, producto de la

brecha generacional (MINEDUC, 2016a). Una posibilidad es mirar esta situación, desde la potencialidad, es decir, cómo desde "(…) las dinámicas socio generacionales e intra generacionales al interior de una sala de clases de esta modalidad, (…) se alcanzan posibilidades de aprender cooperativamente entre la mayoría" (Williamson & Rodríguez, 2010, p. 255). En ese sentido el carácter de diversidad e inclusión presente en la EPJA, por la sola existencia y coexistencia de identidades tan heterogéneas, otorga a esta modalidad un lugar estratégico para el cruce intergeneracional, lo cual es condición necesaria para la construcción de proyectos de sociedad más justos y solidarios (Nájera & Varela, 2014; Osorio, 2013, Letelier, 2019).

En relación a este punto, las valoraciones que realiza el estudiantado de la EPJA son positivas, aprecian la relación entre pares, sobre todo los-as estudiantes que poseen más edad, pues no se sienten discriminados-as por aquellos-as estudiantes más jóvenes (Espinoza et al, 2014). Lo cual indica también, la necesidad de acceder a las visiones de los-as propios-as jóvenes sobre sus procesos educativos con el propósito de revisar y ajustar las prácticas de acuerdo a referentes más inclusivos y basados en el reconocimiento. Sin embargo, a pesar de esta evaluación, también se logra evidenciar que una de las dificultades es que la gran presencia de jóvenes también provoca conflicto con el sujeto estudiante adulto (Espinoza, et al, 2014). Aquí surge la otra posibilidad, de mirar al componente juvenil como elemento obstaculizador del proceso de aprendizaje de sus pares, de la labor docente, del proyecto educativo de la comunidad, en la medida que sus identidades y componentes culturales, no son reconocidas al interior de la educación con personas jóvenes y adultas.

Respecto a la percepción de los-as jóvenes sobre la EPJA y su oferta educativa, existen pocos estudios en Chile sobre este asunto. Se destacan los estudios realizados por Espinoza et al[15] realizados el año 2014, los cuales señalan las

[15] Ver Espinoza, O., Loyola, J., Castillo, D., González, L. (2016). "Evaluación de los programas de reescolarización en Chile: la perspectiva de los estudiantes", en Educ. Pesqui., São Paulo, v. 42, n. 4, p. 969-986, out./dez., 2016 Doi: http://dx.doi.org/10.1590/S1517-9702201605142856.

expectativas y perspectivas de los-as estudiantes sobre la modalidad. Estos se centran en una mirada general, sin embargo, es posible identificar algunas conclusiones relevantes sobre la evaluación que estos-as realizan sobre las instancias formativas que reciben y que puede ser extensiva a la apreciación que posee el segmento juvenil presente en esta realidad educacional. Para el caso de la educación regular EPJA, particularmente los Centros de Educación Integrada de Adultos (CEIA), dichos estudios declaran que la valoración que poseen los-as estudiantes se sitúan en las categorías de bueno-regular, siendo en estos establecimientos donde más críticas se establecen[16]. Dichos análisis se centran en la labor de los equipos educativos, con énfasis en las relaciones con el cuerpo docente. Respecto a la labor de profesoras-profesores, esta es evaluada como bueno-regular, no sólo en la calidad de la labor pedagógica, sino que también en el ámbito psicosocial, donde la posibilidad de diálogo y escucha efectiva por parte de estos-as hacia el cuerpo estudiantil, también es evaluada en la misma categoría de bueno-regular.

Esta situación se explica en palabras de los autores porque en la modalidad regular, la realidad es más heterogénea, conviviendo estudiantes de distintas edades, y en donde "(…) los grupos etarios se diferencian por las valoraciones de los cursos, siendo los más jóvenes bastante más críticos" (Espinoza et al, 2016, p. 983). Nuevamente el segmento juvenil presente en estos espacios educativos, interpela a la EPJA, pues sus percepciones difieren de la valoración general realizada por el resto de los-as estudiantes adultos.

Respecto al reconocimiento de los-as jóvenes como sujetos de derecho al interior de la EPJA, no existen mayores estudios en Chile que aborden esta temática, o que expongan la perspectiva de este segmento de la población sobre derechos,

---

También de los mismos autores, "La educación de adultos en Chile: experiencias y expectativas de los estudiantes de la modalidad regular". Revista Última década n°40, proyecto juventudes, julio 2014, pp. 159-181. ISSN 0718-2236. http://dx.doi.org/10.4067/S0718-22362014000100008.

[16] Los estudios consideraron 3 instancias de EPJA: modalidad regular (CEIA), modalidad flexible (entidades o programas ejecutores) y programas de reinserción educativa destinados a población menor de 18 años, ejecutados por ONG.

justicia social y su relación con la educación. Ahora bien, se destaca la tesis de investigación de Mauricio Rojas, titulada *"Educación de Personas Jóvenes y Adultas: Perspectivas sobre Aprendizaje a lo Largo de la Vida, Derechos Humanos y Justicia Educativa en estudiantes y docentes de Valparaíso*"[17], pues aporta elementos relevantes sobre esta situación en EPJA.

Entre sus principales conclusiones, sostiene que, los-as estudiantes ven a esta modalidad como un espacio de justicia e igualdad, "(…) y en donde el pensamiento puede ser libre. Lo ven como una oportunidad para mejorar, aprender y pensar futuros mejores" (Rojas, 2020, p. 150), situaciones que en otros escenarios de la vida social no existen. Según este estudio, los sujetos valoran a la EPJA como una instancia en donde las relaciones sociales y el aprendizaje, se establecen de manera "horizontal y abierta hacia los sujetos, sus contextos y posibilidades de acción" (Rojas, 2020, p. 157), primando el respeto entre los actores que interactúan en esta realidad educativa. En relación a este punto, el valor mencionado se vincula con la mirada de los-as estudiantes sobre el reconocimiento de sus derechos, ya que al ser tratados-as en un marco de dignidad e igualdad por parte del cuerpo docente, sienten que son valorados como sujetos con demandas particulares:

> "Los estudiantes al concebir los DD.HH. como una expresión esencialmente valórica (respeto), las relaciones que se pueden establecer con la EPJA se dan desde un escenario igualitario. El trato entre adultos es en base al respeto, destacando la entrega de los docentes hacia los estudiantes ante cualquier circunstancia considerándolo como un acto de justicia. Eso da cuenta de lo esencial de los DD.HH., ya que reconocen que en sus contextos de origen la vulneración de éstos es permanente, reconociendo la importancia de su práctica entendida como experiencia. La EPJA es representativa y expresión de una práctica de Derechos Humanos" (Rojas, 2020, p. 134).

17 Ver Rojas, M., (2020). "Educación de Personas Jóvenes y Adultas: Perspectivas sobre Aprendizaje a lo Largo de la Vida, Derechos Humanos y Justicia Educativa en estudiantes y docentes de Valparaíso" (Tesis para optar al título profesional de Profesor de Enseñanza Media en Historia y Ciencias Sociales y a los grados académicos de Licenciado en Historia y Licenciado en Educación). Universidad de Valparaíso, Chile.

Sin embargo, a pesar de los conocimientos que aporta esta investigación en materia de Justicia Educativa y DD. HH en EPJA, esta sitúa al sujeto joven bajo el rotulo de estudiantes adultos, por lo que no se puede afirmar si la valoración que se realiza de esta modalidad, puede estar mediada por la subjetividad particular de este segmento del mundo estudiantil. Aun así, constituye un gran insumo para poder avanzar en la generación de conocimiento sobre otros ámbitos presentes en la educación con personas jóvenes y adultas.

1.3 Jóvenes y liceo para personas jóvenes y adultas de la comuna de Pedro Aguirre Cerda, Región Metropolitana.

En la comuna de Pedro Aguirre Cerda (PAC), existen 4 liceos que imparten educación con personas jóvenes y adultas, dos de ellos de administración municipal y dos de administración particular subvencionada. Todos ellos sin pago de matrícula y mensualidad.[18]

Respecto a algunos indicadores socioeconómicos, según los resultados arrojados por el CENSO 2017, la comuna de Pedro Aguirre Cerda (PAC) presenta niveles de hacinamiento habitacional de un 100% por sobre la media regional y nacional que es un 98%. En promedio los habitantes de la comuna (101.174 personas) poseen 11,3 años de escolaridad y sólo un 58% de la población declara estar trabajando. El 54 % de los-as jóvenes en edad escolar media asiste a algún recinto educacional.

En términos de índice de calidad de vida y desarrollo urbano para el año 2019, la comuna se encuentra en un rango inferior, es decir forma parte de las comunas con baja calidad de vida dentro de la Región Metropolitana, donde los indicadores de vivienda, condiciones socioculturales, ambiente para los negocios y condiciones laborales arrojan bajos resultados (ICVU,2019). Según, la encuesta de Caracterización Socioeconómica 2017, en Pedro Aguirre Cerda, un 26% de la

[18] Información obtenida de https://www.mime.mineduc.cl/

población vive o experimenta condiciones de pobreza multidimensional (carencia en educación, salud, trabajo, seguridad social, vivienda y nivel de vida en general) (CASEN, 2017).

El Liceo CEIA-Pedro Aguirre Cerda (CEIA-PAC), es una institución educativa de administración municipal que provee una oferta educativa de modalidad EPJA para los jóvenes y adultos de la comuna y de comunas aledañas, como Lo Espejo, San Miguel, La Cisterna, entre otras. Siendo el escenario descrito en los párrafos anteriores, la realidad con la que se relacionan profesores-as, auxiliares de la educación y equipo directivo-gestión. Dicho espacio educativo posee todos los niveles para educación secundaria EPJA, y para educación básica, sólo el 3°nivel básico (7° y 8°)[19], distribuidas en tres jornadas: diurna, vespertina y nocturna. El financiamiento de esta escuela depende de la subvención ordinaria, otorgada por el MINEDUC en relación a la matrícula, la cual es administrada por el sostenedor que corresponde al Alcalde, situación que es transversal para la EPJA a nivel nacional[20].

En términos de infraestructura cuenta con salas de clases para todos los cursos, áreas verdes y recreativas, espacios deportivos y laboratorio de computación[21]. No cuenta con casinos, espacios condicionados para personas con movilidad reducida, ni biblioteca[22].

En su Proyecto Educativo Institucional (PEI), esta escuela aborda la realidad de la cual provienen sus estudiantes, al definirse “como un lugar de puertas abiertas”, en interacción con la comunidad y que aspira a contribuir a la “construcción de una sociedad que sea más integradora, solidaria e inclusiva”,

[19]Información obtenida de https://www.mime.mineduc.cl/, y de https://sites.google.com/view/liceoceiapac/p%C3%A1gina-principal
[20] En https://sites.google.com/view/liceoceiapac/p%C3%A1gina-principal, cuenta pública 2019, Liceo CEIA-PAC.
[21] En https://sites.google.com/view/liceoceiapac/p%C3%A1gina-principal, PEI 2016-2021, Liceo CEIA-PAC.
[22] Extraído de informe de Proyecto Sistema de Alerta Temprana (SAT) 2019, documento de circulación interna

que apunta su “dedicación y los mayores esfuerzos para un desarrollo integral de todos y todas nuestras estudiantes” (PEI-CEIA PAC, 2016, p.5), apuntando de esta manera a abordar desde la educación, las condiciones estructurales desventajosas en las que viven los-as jóvenes y adultos-as que asisten a sus salas de clases.

En relación a los-as profesores-as, cuenta con dieciocho profesionales que imparten en las distintas jornadas, las asignaturas que dispone el curriculum nacional para EPJA. Cuatro de estos-as profesores-as trabaja en otros establecimientos educacionales de enseñanza media regular. Esta situación presente en el Liceo CEI-PAC, es representativa de la realidad nacional de la EPJA, donde un alto porcentaje de docentes, sólo trabaja en CEIAS y liceos de tercera jornada (MINEDUC, 2016 b).

Respecto a la realidad contractual del cuerpo docente, se destaca que sólo cuatro poseen un contrato indefinido, el resto se encuentra bajo la modalidad de contrata o a plazo fijo, lo que comparado con la realidad nacional para la EPJA, presenta una diferencia, pues al año 2016, un 70% de los-as docentes contaba con contrato indefinido; sin embargo, en los liceos de administración municipal, como lo es el CEIA-PAC, un 52% de profesionales de esta modalidad, se encuentra en situación de contrata (MINEDUC, 2016 b). Esta tendencia incide en la capacidad del centro de general vínculos y espacios para consolidar identidades y arraigo en los-as estudiantes, en la medida que se produce una rotación constante de profesionales de la educación. Diez profesores se identifican con el género masculino, y ocho profesoras con el femenino[23]. Dicha composición y diferenciación de géneros, coincide con la realidad nacional de la EPJA, donde un 52% de profesores corresponde al masculino (MINEDUC, 2016 b). Respecto a la edad del cuerpo docente, el promedio es de 51 años, lo que sobrepasa el promedio nacional para la EPJA, el cual se sitúa en los 42 años[24]. Los-as

[23] En https://sites.google.com/view/liceoceiapac/p%C3%A1gina-principal
[24] Extraído de informe de Proyecto Sistema de Alerta Temprana (SAT) 2019, documento de circulación interna.

profesoras del liceo CEIA-PAC, no cuentan con algún tipo de perfeccionamiento o estudios de especialización en materia de Educación con personas jóvenes y adultas.

Respecto a la caracterización de los-as estudiantes, en su cuenta pública año 2019, publicada en la página web institucional, el establecimiento declara lo siguiente:

Tabla 3 Composición de estudiantes CEIA-PAC

Nacionalidad		Sexo			Edad		Origen étnico	Estudiantes	
Chilena	**Extranjera**	**M**	**F**	**Otro**	**+18**	**-18**	**Etnias**	**Prioritarios**	**Preferentes**
62%	38%	55%	44%	0,24%	84%	16%	2,7%	30%	13%

(Extraído de https://sites.google.com/view/liceoceiapac/p%C3%A1gina-principal).

El porcentaje de estudiantes menores de 18 años llegó a un 16% del total matriculado durante el año 2019, porcentaje que ha ido en aumento respecto a otros años en el establecimiento.[25] Corresponden a 55 estudiantes, de los-as cuales todos-as pertenecen a algún programa derivado de la Red SENAME. El aumento de este segmento de la población en la EPJA y de sus características de vulneración de derechos también es posible constatarlo a nivel nacional en esta modalidad educativa (MINEDUC, 2016 a).

Estos-as estudiantes del CEIA-PAC proceden de otros establecimientos educacionales, algunas-os han estado más de siete años sin estudiar, sin embargo, la mayoría de ellos-as no sobrepasa los 4 años de abandono escolar de algún programa o recinto educativo, siendo la característica fundamental la intermitencia e itinerancia dentro de los espacios educativos formales, presentando trayectorias educativas discontinuas[26]. Esta situación también es extensiva a la realidad nacional de la EPJA, en donde un 71% de las personas

[25] En https://sites.google.com/view/liceoceiapac/p%C3%A1gina-principal, cuenta pública 2019, Liceo CEIA-PAC.
[26]Extraído de informe de Proyecto Sistema de Alerta Temprana (SAT) 2019, documento de circulación interna.

jóvenes y adultas, presenta un periodo de latencia de cuatro o más años fuera de la realidad escolar (MINEDUC, 2016 b).

Los–as estudiantes jóvenes del liceo CEIA-PAC, se concentran en el rango de 16-27 años, algunas madres o dueñas de casas, otros-as que viven con su familia y no trabajan, se hacen cargo de la crianza de hermanos-as, primos-as y sobrinos-as, siendo en algunos casos sostenedores-as del hogar o ayudan a complementar el ingreso familiar[27]. Las características socio económicas de estos-as jóvenes, los-as sitúan como estudiantes prioritarios o preferentes, es decir, presentan condiciones de vulnerabilidad de alrededor de un 80%[28]. Esta condición de juvenilización del estudiantado y su caracterización, también es extensiva a la realidad nacional EPJA (MINEDUC, 2016 b).

Durante los dos últimos años el número de estudiantes extranjeros ha crecido sostenidamente en esta escuela. Para el 2019, ese porcentaje alcanzó a un 38% entre estudiantes provenientes de distintos países; entre los que destacan los inmigrantes de Haití que alcanza a un porcentaje de un 35%[29] respecto del total, y cuyo promedio de edad son 30 años[30]. En el caso del Liceo CEIA-PAC y respecto al componente estudiante extranjero, este se encuentra por sobre la media nacional presente en la modalidad, el cual posee un porcentaje de 14%; sin embargo, en el rango etario está por sobre el promedio de edad nacional que es 27 años, siendo este segmento estudiantil extranjero joven-adulto. El país de origen de los-as estudiantes, sigue la tendencia nacional de la EPJA, en donde un 62% de la matrícula extranjera proviene de Haití. Esta situación se explica por qué la modalidad es vista como validación de estudios, toda vez que no

[27] Extraído de informe de Proyecto Sistema de Alerta Temprana (SAT) 2019, documento de circulación interna.
[28] Extraído de informe de Proyecto Sistema de Alerta Temprana (SAT) 2019, documento de circulación interna.
[29] Cuenta pública 2019, disponible en página WEB del liceo https://sites.google.com/view/liceoceiapac/p%C3%A1gina-principal /
[30] Extraído de informe de Proyecto Inclusión Estudiantes Extranjeros, 2019, Liceo CEIA-PAC, documento de circulación interna.

existen convenios internacionales con dicho país, que permita a estos-as estudiantes convalidar sus estudios en Chile[31]

Este espectro de estudiantes jóvenes que posee del Liceo CEIA-PAC, es el que presenta la mayor tasa de abandono escolar. Hablamos de una tasa de abandono del 35% para el año 2019[32], a pesar de corresponder a porcentaje alto, este es menor que otros años.

Tabla 4 Evolución de matrícula Liceo CEIA-PAC.

Año	Matrícula Total	Matrícula Final	Retirados	
			N°	%
2019	492	318	174	35%
2018	500	304	196	39%
2017	382	209	173	45 %
2016	377	192	185	49 %
2015	398	211	187	47 %
2014	435	224	211	49 %
2013	415	193	222	53 %

(Extraído de https://sites.google.com/view/liceoceiapac/p%C3%A1gina-principal).

La realidad presente en el liceo CEIA-PAC, sin duda implica desafíos para el equipo de trabajo de dicho establecimiento, el cual debe hacer frente a la heterogeneidad del estudiantado, en donde existe un marcado componente juvenil. Como se ha expuesto en párrafos anteriores, la irrupción de las juventudes en la EPJA, ha implicado ajustar los enfoques y miradas que esta posee, así como también comprender las propias expectativas que guardan los-as estudiantes jóvenes respecto a su proceso formativo, y al reconocimiento de su particularidad como estudiante dentro de esta modalidad. En ese sentido, resulta importante relevar bajo qué mirada es incorporado a la realidad de la

[31] Extraído de informe de cierre Proyecto Inclusión estudiantes extranjeros, 2019, documento de circulación interna.
[32] Extraído de informe de Proyecto Sistema de Alerta Temprana (SAT) 2019, documento de circulación interna.

escuela, como sujeto carenciado, como sujeto a disciplinar, como sujeto al cual hay que nivelar, o como un legítimo otro.

Otro desafío guarda relación, con el carácter bajo el cual se implementan las practicas docentes en el Liceo CEIA-PAC, si efectivamente ponen en juego estrategias pedagógicas que potencien el pensamiento crítico y la participación dentro de la escuela y la sociedad. Si consideramos las debilidades que el establecimiento posee en esta materia: la falta de estrategias diversas para evaluar los aprendizajes, de perfeccionamiento en materias relevantes para la EPJA, sumado a la ausencia de instancias de reflexión pedagógica, podemos suponer que la comunidad se ve imposibilitada de generar prácticas educativas acordes a la diversidad de mundos presentes en sus salas de clases y en los marcos de los paradigmas bajo los cuales se articula la EPJA.

Si bien su proyecto institucional, orienta los procesos educativos al interior de la escuela dentro de los valores como el respeto, la inclusión y la colaboración, apuntando hacia un aprendizaje y desarrollo integral de los sujetos, se requieren registros que permitan evidenciar si la gestión educativa se enmarca dentro de estos términos y permite garantizar los fines que declaran, o por lo contrario replica un modelo escolarizante de curriculum mínimo instrumental, donde la única fuente de conocimiento es el-la experto-a docente, anulando otras formas de aprendizajes, conocimientos y modelos pedagógicos, reduciendo el papel del-a estudiante a un mero receptor, impidiendo una formación que potencie la crítica e intervención en sus entornos.

Tampoco existe mayor información sobre el tipo de relaciones, interacciones, tensiones que se dan desde el plano socio-afectivo que implica todo proceso educativo; en ese sentido cabe preguntarse ¿de qué manera el mundo juvenil y el mundo adulto convive al interior de esta escuela?¿qué visiones tienen los estudiantes sobre sus procesos educativos?, toda vez que el Liceo CEIA-PAC declarativamente plantea el desarrollo de relaciones colaborativas e inclusivas, pero no hay evidencia que permita aseverar que así sea (PEI-CEIA PAC, 2016).

Resulta relevante señalar que una de las debilidades que presenta esta comunidad en relación a este componente, se vincula con el bajo impacto de las acciones del equipo de convivencia escolar, el cual es ineficaz, pues no cuenta con el personal necesario para la demanda del establecimiento, lo que lleva a pensar si el desarrollo de un ambiente inclusivo, diverso y participativo es responsabilidad de un grupo focalizado o es practica permanente de todos los sujetos que forman parte de la escuela.

Otro desafío presente para el Liceo CEIA-PAC, guarda relación con la mirada descontextualizada que realiza el sostenedor para este establecimiento EPJA, excluyéndola de la realidad educativa, al no considerarla como instancia particular, con necesidades específicas, lo cual impacta en la asignación de recursos para implementar cualquier proyecto que apoye la labor de la escuela. Como consecuencia se invisibiliza y excluye a los sujetos que se educan y aprenden en esta modalidad, impidiendo su derecho a una educación de calidad para todas y todos independiente de la edad.

Finalmente, como un elemento más a analizar, está relacionado con la participación de los-as estudiantes. Si bien el Liceo CEIA-PAC cuenta con un centro de estudiantes[33], se requiere evidencia para definir bajo que marcos de acción actúa dicha instancia, si lo hace desde enfoques que cosifican, instrumentalizan o amplían el margen de gestión de los-as estudiantes hacia una mirada de derecho de inclusión y resolución efectiva en los asuntos concernientes a su proceso formativo. No se registran evidencias, que permitan afirmar que la escuela fomenta actividades donde exista un intercambio de opciones, reflexiones, y experiencias que permitan la interacción de las distintas subjetividades de los sujetos, en un marco de asegurar el derecho de reconocimiento de todas y todos.

En sentido, resulta interesante preguntar si el Liceo CEIA-PAC, a pesar de sus intenciones declaradas, ¿reproduce visiones estereotipadas y estigmatizadoras

[33] Extraído de informe de Proyecto Sistema de Alerta Temprana (SAT) 2019, documento de circulación interna.

sobre los-as jóvenes en sus prácticas educativas y socio-afectivas?, ¿pone en práctica relaciones pedagógicas en donde las juventudes son reconocidas como sujetos de derechos? o más bien, se produce una mixtura entre ambas interrogantes; a su vez, podría plantearse si estas miradas guardan relación con la visión que el segmento juvenil poseen de sí mismo y de sus procesos formativos, es decir, si concuerdan estudiantado y escuela sobre esta situación.

1.4 Justificación.

La llegada de jóvenes a la EPJA, ha provocado cambios y desafíos en los enfoques, prácticas educativas y relaciones sociales que se experimentan en esta modalidad educativa. Los estudios que han abordado esta nueva realidad, señalan la tensión que produce la irrupción de este nuevo sujeto a un escenario que fue pensado inicialmente para subjetividades adultas.

Respecto a las juventudes y su relación con el sistema educativo, los estudios señalan los encuentros y desencuentros que provoca para el mundo adulto la presencia de estos sujetos, ya sea en el ámbito cultural, educativo, normativo y relacional, provocándose una tensión constante sobre sus posibilidades de ser reconocidos como sujetos de derechos, con identidades culturales heterogéneas, y con un despliegue de acción al interior de la escuela y la sociedad. En el caso particular de la EPJA, los estudios en esta materia sitúan la experiencia juvenil en relación a la valoración que se hace de la modalidad como oferta educativa y sus expectativas sobre el proceso formativo. Otros estudios guardan relación con el abandono escolar de los-as jóvenes en la modalidad. Sin embargo, no existe mayor profundización sobre los tipos de reconocimiento y cómo los-as estudiantes perciben su participación en estos procesos educativos, así como también, no existen enfoques que los-as sitúen como una realidad particular, más allá de ser una realidad emergente, conflictiva para algunos-as y positiva para otros-as.

Es por ese motivo que esta investigación pretende generar conocimiento sobre las formas de reconocimiento y menosprecio que experimentan los-as jóvenes al

interior de la EPJA, en relación a los componentes de identidad, derechos y participación al interior de la comunidad educativa. Una indagación sobre las visiones de los-as jóvenes sobre sus procesos formativos y relaciones intersubjetivas en un establecimiento CEIA desde la perspectiva del reconocimiento aporta conocimiento pertinente para acceder a las subjetividades específicas que participan de este contexto educativo y entrega al centro educativo información relevante para evaluar sus procesos de gestión pedagógica e iniciar ajustes que contribuyan a una educación basada en la justicia y la participación. Desde una realidad particular como lo es el Liceo CEIA-PAC, se analizará cómo operan el reconocimiento y el menosprecio desde la perspectiva de los-as estudiantes.

Es de relevancia evidenciar cómo los-as jóvenes perciben el reconocimiento de sí mismos en estos contextos educativos, para aportar en la generación de nuevos conocimientos que permitan nutrir la acción y quehacer dentro de las comunidades educativas que imparten esta modalidad, permitiéndoles retomar sendas pedagógicas críticas y transformadoras, que aseguren la integridad, dignidad y desarrollo material pleno de los individuos que se educan, lo cual permitiría avanzar en cuotas de justicia social, contribuyendo desde las escuelas al desarrollo de sociedades más solidarias, participativas y justas, en tiempos en que las juventudes son sacrificadas y excluidas, construyendo así horizontes posibles para todas-os con todas-os.

1.5 Problema de investigación

Los estudios sobre juventud y sistema educativo en Chile, plantean que los marcos referenciales bajo los cuales se analizan y describen a este segmento de la población, han estado marcados por la concepción de una mirada homogénea, que aborda el impacto y tensión que provoca su inserción al interior del sistema escolar, en donde no hay espacio ni intención de ser reconocidas o valoradas, reforzando enfoques conservadores o paternalistas. Enfatizan que se debe

producir un cambio en las miradas, prácticas y relaciones presentes en el espacio escolar, para evitar la reproducción de la exclusión social y educativa.

Los estudios sobre EPJA y el fenómeno de juvenilizacion del estudiantado, se focalizan en la caracterización, expectativas y valoraciones que estos-as hacen de la oferta educativa. Señalando que las comunidades educativas y los sujetos que en ella interactúan han debido afrontar cambios curriculares, pedagógicos, de prácticas, enfoques y miradas, sin mayores herramientas, sólo a partir de buenas experiencias que han ejecutado en el tiempo. En ese sentido, en los estudios revisados, no se hace mayor mención a las percepciones que poseen los-as jóvenes sobre su reconocimiento en tanto sujetos de derechos al interior de la modalidad. Existen pocos estudios que aborden esta temática, así como también sobre las visiones de los-as jóvenes y sus procesos formativos en la EPJA.

De esta manera, el conocer la mirada del mundo juvenil EPJA desde la perspectiva del reconocimiento permitiría aportar a generar cambios en las relaciones socio-educativas presentes en esta modalidad, contribuyendo a la formación de ciudadanos-as y sujetos de derecho en la educación con personas jóvenes y adultas, en la medida que los vínculos intersubjetivos, procesos formativos y las practicas participativas, entregan marcos referenciales de acción basados en la valoración de las juventudes, como actor especifico al interior del colectivo y desde allí, poder construir puentes intergeneracionales de afectación mutua. Lo anterior, permitiría avanzar en el desarrollo de comunidades más solidarias, participativas y justas, en la medida que a través de su formación se reconoce la integridad, dignidad y desarrollo material de los individuos, siempre presente en la relación con otros-as. No sólo a nivel individual, sino que hacia la comunidad y con la comunidad.

1.6 Preguntas de investigación

Esta investigación pretende abordar la perspectiva de los-as jóvenes en EPJA, a partir de los componentes de reconocimiento y menosprecio que estos identifican en sus procesos formativos, relaciones intersubjetivas y dinámicas de participación al interior de esta modalidad. De este planteamiento se desprenden las siguientes preguntas, una de carácter general y tres de carácter específicas:

1.6.1 Pregunta general

¿Cuáles son las visiones sobre el reconocimiento y menosprecio presente en los-as jóvenes del CEIA-PAC a partir de sus experiencias educativas de EPJA?

1.6.2 Preguntas específicas

A) ¿Qué formas de reconocimiento y menosprecio identifican los-as jóvenes en las relaciones intersubjetivas con el cuerpo docente del Liceo CEIA-PAC?

B) ¿Qué formas de reconocimiento y menosprecio identifican los-as jóvenes en las estrategias de enseñanza implementadas por el cuerpo docente del Liceo CEIA-PAC?

C) ¿Qué formas de reconocimiento y menosprecio identifican los-as jóvenes en los espacios de participación al interior del Liceo CEIA-PAC?

1.7 Objetivos de investigación

A partir de estas preguntas de investigación, se desprenden objetivos de investigación. Se establece un objetivo general y tres específicos.

1.7.1 Objetivo general

-Analizar las visiones sobre el reconocimiento y menosprecio presentes en los-as jóvenes del Liceo CEIA-PAC, a partir de sus experiencias educativas de EPJA.

1.7.2 Objetivos específicos

A) Describir las formas de reconocimiento y menosprecio presentes en los-as jóvenes, a partir de las relaciones intersubjetivas con el cuerpo docente del Liceo CEIA-PAC.

B) Describir las formas de reconocimiento y menosprecio presentes en los-as jóvenes, sobre las estrategias de enseñanza implementadas por el cuerpo docente del Liceo CEIA-PAC.

C) Describir las formas de reconocimiento y menosprecio presentes en los-as jóvenes, sobre los espacios de participación al interior del Liceo CEIA-PAC.

1.8 Supuesto de la investigación

En relación a la justificación del problema y los objetivos que se propone esta investigación es posible proponer algunos supuestos, que este estudio pretende validar. Respecto a lo anterior, los supuestos propuestos corresponden a:

1) Los-as estudiantes jóvenes del Liceo CEIA-PAC, identifican formas de reconocimiento y menosprecio en las relaciones que construyen con el cuerpo docente del establecimiento, dando cuenta que éstas son difusas y no se relacionan con su condición de sujeto juvenil y sus identidades y demandas particulares.

2) Los-as estudiantes jóvenes del Liceo CEIA-PAC, identifican formas de reconocimiento y menosprecio basadas en una escolarización tradicional, que reproduce formas de relaciones compensatorias implementadas por los-as docentes en las que no está presente la condición de sujeto de derecho de los-as estudiantes.

3) Los-as estudiantes jóvenes del Liceo CEIA-PAC, identifican formas de reconocimiento y menosprecio en los espacios de participación al interior del establecimiento, las cuales están reguladas y supeditadas a una mirada

adultocéntrica, de carácter paternalista y conservadora, que invalida la posibilidad de acción de estos sujetos dentro de la escuela.

CAPITULO II MARCO TEORICO

El presente marco teórico se estructura a partir de la teoría del reconocimiento desarrollada por el sociólogo alemán Axel Honneth, complementada con los aportes de la filósofa estadounidense Nancy Fraser. Este enfoque resulta especialmente pertinente para el análisis de las juventudes que participan en la Educación de Personas Jóvenes y Adultas (EPJA), ya que ofrece categorías teóricas generales que permiten comprender las relaciones intersubjetivas en contextos educativos, así como sus vínculos con el reconocimiento de derechos y la participación en la vida comunitaria. La escuela, en este sentido, se configura como un espacio donde se disputan y negocian formas de reconocimiento, afectando directamente la experiencia formativa de los sujetos jóvenes.

Asimismo, se incorporan perspectivas teóricas vinculadas al desarrollo de la EPJA, con énfasis en el enfoque de aprendizaje a lo largo de la vida y los principios de justicia educativa. Estos marcos conceptuales permiten abordar de manera integral las interacciones que los y las jóvenes establecen dentro de esta modalidad educativa, en relación tanto con el componente pedagógico como con su proyección hacia otras dimensiones de su vida social y personal.

Finalmente, se consideran relevantes las matrices analíticas contemporáneas que permiten comprender a las juventudes como actores sociales situados. Estos enfoques proporcionan herramientas teóricas para caracterizar al sujeto juvenil presente en la EPJA, sus formas de relación, los procesos de valoración a los que es sometido y las percepciones que construye en torno a su experiencia escolar.

2.1 Las luchas por el reconocimiento y la justicia social. La perspectiva de Axel Honneth y las contribuciones de Nancy Fraser.

Axel Honneth en su obra “Reconocimiento y menosprecio, sobre la fundamentación normativa de una teoría social” (2010), plantea que para desarrollar la justicia social y el desarrollo integral de los sujetos que componen las sociedades en la actualidad, se debe establecer un marco normativo superior basado en el reconocimiento mutuo de los sujetos, dentro de un proceso de interrelaciones subjetivas. En este, se debe reconocer la dignidad e integridad individual, valorando las aportaciones al grupo social:

> “(…) los sujetos sólo forman y consolidan sus identidades personales al ser reconocidos intersubjetivamente en formas de sociabilidad común, de modo que su autonomía está directamente ligada a la relación recíproca de reconocimiento con el otro” (Barbosa, 2019, p. 33).

Siendo esto, una condición necesaria para acabar con las desigualdades e injusticias sociales que se expresan en marcos interpersonales, institucionales y estructurales (Honneth, 2010). A partir del análisis de las situaciones de injusticia moral que sufren los sujetos, Honneth sostiene que en las sociedades contemporáneas, se presentan conflictos derivados no sólo de la desigualdad económica (conflicto divisible), sino que también producto de procesos de humillación y menosprecio (conflictos indivisibles) de grupos o personas, lo cual tensiona la idea de justicia social, centrada en la redistribución igualitaria de bienes materiales, toda vez que estos conflictos “(…) están relacionados con bienes cuyo carácter excluye una distribución según criterios de igualdad” (Honneth, 2010, p. 11). Esta idea, se explica por el aumento de la sensibilidad moral, propiciada por nuevos movimientos sociales, que señalan el trasfondo político que subyace a la experiencia del menosprecio social y cultural, agregando otros componentes a considerar dentro del concepto de justicia, como lo es el concepto de reconocimiento. De esta manera las situaciones de daño que experimenta el sujeto, configuran condiciones de desigualdad, cuando estas son entendidas como injustas, en cuanto hay intencionalidad de afectar un aspecto de su bienestar:

> "(…) los criterios con que los mismos afectados diferencian un delito moral de un simple caso de adversidad o violencia, se puede demostrar fácilmente que en el primer caso se da forzosamente el componente de privación o negación del reconocimiento, mientras que en el segundo caso esta referencia, naturalmente, no está presente(…) no es ya el dolor físico como tal, sino la conciencia resultante de no ser reconocido en la propia concepción que uno tiene de sí mismo lo que constituye la condición del daño moral" (Honneth, 2010, p. 24).

A partir del análisis de las situaciones de injusticia moral que sufren los sujetos, Honneth plantea determinadas formas de menosprecio y de reconocimiento, que permiten reparar el daño causado e impedir que se produzca nuevamente. Apoyándose en la filosofía moral y la psicología social, construye un marco interpretativo para entender las desigualdades sociales actuales, sosteniendo que los conflictos, pueden ser entendidos como "las luchas por el reconocimiento". Según Lobatón, el aporte de esta teoría, se encuentra en la relación que se establece entre interacción, socialización y reconocimiento:

> "(…) no se concentra en el plano del diagnóstico, es decir, que los individuos –por diversas razones– no son respetados, sino que muestra la necesidad de tomar las condiciones normativas básicas para que se promueva un orden social, que permita el reconocimiento de todos sus miembros a través de las mediaciones del amor, el derecho y la solidaridad. Es un camino hacia cómo debe –moralmente hablando– configurarse una sociedad que no excluya a sus miembros del orden social. Aquí el reconocimiento se plantea como una cuestión, que se traduce no solo a un nivel interpersonal sino también institucional y estructural" (Lobatón, 2018, p. 220).

Desprendido de esta propuesta, establece tres formas de reconocimiento social necesarias de poner en práctica para lograr la justicia social plena: el amor, el derecho y la solidaridad.

Honneth, parte por identificar la humillación más básica que puede experimentar el sujeto y que corresponde al menosprecio físico. Esta situación se expresa como daño moral para la persona, "(…) ya que la privan de la autonomía física en su relación consigo misma y, con ello, destruyen una parte de su confianza básica en el mundo" (Honneth, 2010, p. 24). De esta manera la violencia física, y en casos más extremos como lo es la tortura y la violación, impiden a los sujetos reconocerse como merecedores de un trato digno, por lo que su concepción en

relación a otro es de desconfianza e inseguridad. Contrapone a esta situación, la relación de "reconocimiento primario", que se da en el seno del núcleo más cercano del sujeto y valida la autoconfianza:

> "(…) Puesto que las necesidades y los afectos pueden ser *validados*, en cierta manera, sólo si son directamente satisfechos o correspondidos, el reconocimiento mismo debe poseer en este caso el carácter de aprobación y exhortación afectivas. En este sentido, esta relación de reconocimiento va unida también a la existencia física de otras personas concretas que se profesan unas a otros sentimientos de interés especial o de amor" (Honneth, 2010, p. 25).

Siguiendo el planteamiento de Hegel, respecto a cómo el amor, ayuda al individuo a la confianza en sí mismo y en relación a otros, Honneth sostiene que, a partir de la expresión de este sentimiento, el sujeto experimenta una actitud positiva hacia sí, otorgando seguridad emocional y física al sujeto, en la medida que exterioriza sus necesidades y sentimientos, dando como resultado una autovaloración positiva. Esta forma de reconocimiento se expresa en las relaciones sociales primarias (familia, amistades y relaciones amorosas), y dado que están relacionadas a situaciones que implican atracción y simpatía, no pueden ser extensivas a un gran número de personas. "(…) Es por ello que a esta relación de reconocimiento le es inherente un particularismo moral que no puede ser disuelto por ningún tipo de intento de generalización" (Honneth, 2010, p. 26).

Como segunda categoría de menosprecio, Honneth identifica la privación de derechos y la exclusión social. Bajo esta forma, la injustica se produce cuando el sujeto "(…) es humillado en la medida en que, dentro de su comunidad, no se le concede la imputabilidad moral de una persona jurídica de pleno valor" (Honneth, 2010, p. 26). Es decir, la persona no es considera por el colectivo, como un sujeto de derechos, y por lo tanto se le excluye, al no ser considerado como merecedor de las mismas atribuciones y beneficios que el resto.

De esta forma de menosprecio, se contrapone la relación de "reconocimiento jurídico o de derecho", en donde el sujeto aprende a considerarse titular de los

mismos derechos de los otros, siendo en la interacción con la comunidad, donde es reconocido como una persona jurídica con pleno valor. Esta relación de reconocimiento, dice Honneth, tiene una implicancia practica de autorrespeto elemental, en la medida que, "(…) El individuo es capaz de verse a sí mismo como persona que comparte con todos los otros miembros de su comunidad las características de un actor moralmente imputable" (Honneth, 2010, p. 27). Esta forma del reconocimiento, permite a su vez, la ampliación de los derechos en dos ámbitos: material y social. Respecto a la dimensión material de este reconocimiento, Honneth plantea:

> "El derecho gana en contenidos materiales, a través de los cuáles se tienen cada vez más en cuenta también, desde el punto de vista jurídico, las diferencias en las posibilidades individuales de realización de las libertades garantizadas intersubjetivamente" (Honneth, 2010, p. 27).

Por su parte la dimensión social, se expresa en que "(…) el ámbito jurídico es universalizado en el sentido de que a un círculo creciente de grupos hasta entonces excluidos o discriminados les son concedidos los mismos derechos que a todos los demás miembros de la comunidad" (Honneth, 2010, p. 27). En ese sentido, el reconocimiento jurídico, tiene como objetivo la universalización de los derechos, lo cual tiene directa relación con las luchas históricas por la inclusión y el desarrollo de condiciones de igualdad al interior de la sociedad.

Honneth plantea como tercera forma de menosprecio la "degradación valorativa de autorrealización", la cual se produce cuando no son aceptadas ni valoradas las capacidades o formas de vida adquiridas a lo largo de la vida:

> "(…) Estos patrones de devaluación valorativa de ciertas acciones o formas de vida tienen para los individuos afectados la consecuencia de que no se pueden remitir, a través del fenómeno positivo de la apreciación social, a las capacidades adquiridas a lo largo de su vida" (Honneth, 2010, p. 28).

Como resultado de esta forma de menosprecio, el sujeto no valora sus propias capacidades ni aportaciones específicas que puede hacer al conjunto de la sociedad, ya que no se considera como un único irremplazable que puede aportar

al desarrollo de la comunidad. Para esta forma de menosprecio, se plantea la relación de “reconocimiento solidario”, que guarda relación con la aprobación de formas de vidas desarrolladas individualmente, en el marco de las relaciones intersubjetivas. Esta valoración permite “(…) ayudar al individuo a adquirir una forma de autoestima de este tipo, una relación de aprobación solidaria y apreciación de las capacidades y formas de vida desarrolladas individualmente” (Honneth, 2010, p. 28). Según el autor esta situación significa:

> “(…) una relación de reconocimiento recíproco en la que el *ego* y el *alter* se encuentran en un horizonte de valores y objetivos que advierten a ambos de la irrenunciable importancia que las propias capacidades y actividades tienen para el otro” (Honneth, 2010, p. 29).

Por lo tanto, este tipo de reconocimiento implica la valoración de las contribuciones sociales que puede hacer el individuo, en tanto realidad única, con aportaciones específicas, reconocidas como legítimas en la interacción con otros, y que contribuyen al desarrollo de la comunidad. Es decir, se individualiza al sujeto y su identidad, se le reconoce como tal, pero dentro de un marco de igualdad, en donde todas las aportaciones individuales, son valoradas y reconocidas como legítimas, siempre y cuando no contribuyan a generar humillaciones al resto de los integrantes del grupo social.

Según Lobatón, es posible sintetizar las formas de reconocimiento planteadas por Honneth de la siguiente manera:

Tabla 5 Síntesis de las formas de reconocimiento social

Modelo de reconocimiento	Dedicación emocional	Atención Cognitiva	Valoración social
Dimensión de personalidad	Naturaleza de la necesidad y del afecto	Responsabilidad moral	Cualidades y capacidades
Formas de reconocimiento	Relaciones primarias (amor y amistad)	Relaciones de derecho (derechos)	Comunidad de valor (solidaridad)
Potencial de desarrollo		Generalización, materialización	Individualización, igualación
Autorelación practica	Autoconfianza	Autorespeto	Autoestima
Forma de menosprecio	Maltrato y violación, integridad física	Desposesión de derechos y exclusión; integridad física.	Indignidad e injuria, “honor”, dignidad

(Fuente: Lobaton, R, 2018, p. 222).

De esta manera, en el desarrollo de estas tres formas de reconocimiento, es que se están aseguradas la integridad, dignidad y desarrollo material de los individuos, siempre presente en la relación con otros-as. No sólo a nivel individual, sino que hacia la comunidad y con la comunidad.

> “(…) el individuo puede sentirse apoyado por la sociedad en todo el espectro de sus autorrelaciones prácticas. Cuando es partícipe de un entorno social en el que se encuentran organizados de forma gradual estos tres modelos de reconocimiento, sea cual sea su forma concreta, el individuo puede remitirse a sí mismo en las formas positivas de la auto confianza, el autorrespeto y la autoestima” (Honneth, 2010, p. 29).

Para Honneth, la justicia social a partir del reconocimiento recíproco, constituye el principio normativo, bajo el cual se articulan las luchas sociales por combatir las situaciones de desprecio y alcanzar la igualdad entre los sujetos. En esta situación, el autor sostiene que debe considerarse el momento histórico en que se desarrollan las sociedades, pues influyen en las demandas de las personas y grupos a partir del presente que se vive:

> "Un esquema formal de la moral comprende las condiciones cualitativas de autorrealización que se pueden distinguir de la diversidad de todas las formas de vida particulares en la medida en que constituyen premisas generales de la integridad personal de los individuos. No obstante, puesto que estas condiciones, por su parte, están abiertas a posibilidades de un desarrollo normativo superior, una concepción formal de este tipo no es inmune a cualquier transformación histórica, sino que, al contrario, está ligada a la situación inicial única del momento en que emerge" (Honneth, 2010, p. 33).

La teoría del reconocimiento propuesta, constituye uno de los aportes más relevantes en las últimas décadas del siglo XX y parte del siglo XXI a las teorías socio-críticas, esta ha sido complementada por distintas aportaciones de otros-as intelectuales, con quienes ha mantenido diálogos y conversaciones, que han permitido nutrir este enfoque. Quien ha contribuido y a la vez propuesto un enfoque particular para entender el concepto de reconocimiento, es Nancy Fraser. Esta filosofa estadounidense, plantea que en la teoría de Honneth:

> "(…) la identidad de grupo reemplaza al interés de clase como motivo principal de movilización política. La dominación cultural reemplaza a la explotación en tanto injusticia fundamental. Y el reconocimiento cultural reemplaza a la redistribución socioeconómica como remedio contra la injusticia y objetivo de la lucha política" (Fraser, 1997, p.1).

En ese sentido, la autora sostiene que en un mundo donde globalmente las desigualdades van en aumento, un enfoque centrado sólo en la relación recíproca ideal entre sujetos, en el que cada uno ve al otro como igual y también separado de sí, no basta como condición que disuelva las injusticias sociales, culturales, económicas y políticas. Por lo tanto, plantea un concepto bidimensional o bifocal de justicia plena, que incluya y resuelva el dilema de reconocimiento y redistribución, proponiendo desde esta perspectiva de análisis, "(…) una teoría *crítica* del reconocimiento, que identifique y propugne únicamente aquellas versiones de la política cultural de la diferencia que puedan combinarse de manera coherente con una política social de la igualdad" (Fraser, 1997, p.2).

En su "teoría crítica bidimensional", Fraser también plantea, que esta es extensiva sobre todo para entender aquellas luchas de grupos o colectividades, en donde se entrecruza más profundamente el dilema del reconocimiento-

redistribución, más allá de la condición de clase social (cuestión política-económica) y de la sexualidad despreciada (cuestión cultural):

> "(…) En el primer caso, la lógica de la solución pasa por la desaparición del grupo en tanto grupo. Por el contrario, en el segundo caso, pasa por valorar la «grupalidad» del grupo mediante el reconocimiento de su especificidad" (Fraser, 1997, p. 2).

Sostiene que, existen comunidades híbridas, donde:

> "(…) combinan rasgos de la clase explotada con rasgos de la sexualidad despreciada. Se trata de comunidades «bivalentes». Como comunidades se diferencian en virtud *tanto* de la estructura económico-política *como* de la estructura de valoración cultural de la sociedad. Por consiguiente, cuando son marginadas pueden sufrir injusticias que se remiten simultáneamente tanto a la economía política como a la cultura" (Fraser, 1997, p.12).

Es a partir de la existencia de estas comunidades "bivalentes" o "ambivalentes", donde no basta el principio normativo de Honneth sobre el reconocimiento, para combatir su condición de desigualdad, sino que se debe ampliar las soluciones incluyendo un enfoque bifocal de justicia social. Fraser pone como ejemplo la condición de género y raza, como colectividades que ejemplifican el dilema antes descrito, pues se encuentran en una posición de intersección, en donde no hay reconocimiento cultural ni redistribución material, toda vez que involucra una posición dentro de la división social- racial del trabajo y una devaluación del aporte cultural (sexismo-racismo). Sostiene, por lo tanto, que la solución debe ir encaminada, en el caso de estas comunidades ambivalentes y que es extensivo a los demás grupos sociales en situación de injusticia o exclusión, por dos caminos simultáneos y complementarios: redistribución - reconocimiento. Aquí también plantea una diferenciación entre soluciones afirmativas y transformativas:

> "(…) Por soluciones afirmativas a la injusticia entiendo aquellas que tratan de corregir los efectos injustos del orden social sin alterar el sistema subyacente que los genera. En cambio, por soluciones transformadoras entiendo las soluciones que aspiran a corregir los efectos injustos precisamente reestructurando el sistema subyacente que los genera. Lo esencial de este contraste reside en los resultados finales frente a los procesos que los producen "(Fraser, 1997, p.18).

Así sumado al dilema entre los dos conceptos, se suma el referido a la solución, aquella que corrige el problema, sin cambiar las condiciones estructurales que lo provocaron, o aquella que apunta a la reestructuración del sistema que produce dichas desigualdades e impide la emancipación. Resume ambas posturas a partir del enfoque del Estado liberal de bienestar y enfoque socialista, por considerar que son las más representativas para estas dos categorías:

Tabla 6 Reconocimiento- Redistribución, según Fraser.

	Afirmación	**Transformación**
Redistribución	**Estado del bienestar liberal** Reparto superficial de los bienes existentes entre los grupos existentes; sostiene la diferenciación de grupo; puede dar lugar a un reconocimiento inadecuado.	**Socialismo** Reestructuración profunda de las relaciones de producción; desdibuja la diferenciación de grupo; puede contribuir a remediar algunas formas de reconocimiento inadecuado.
Reconocimiento	**Multiculturalismo predominante** Reparto superficial de respeto entre las identidades existentes en los grupos existentes.	**Deconstrucción** Reestructuración en profundidad de las relaciones de reconocimiento; desdibuja la diferenciación de grupo.

(Fuente: Fraser, Nancy, 1997, p. 23).

Con esta matriz normativa de justicia social bidimensional, dice Fraser se aportan nuevos elementos para entender el reconocimiento, como una condición que potencie la transformación y emancipación, más allá de un tema de valoración identitaria intersubjetiva, pues "las experiencias fundamentadas en el reconocimiento pueden encubrir formas de dominación, implícitas en las relaciones sociales" (Barbosa, 2019, p. 36). Esta situación se explica, pues el individuo se ve presionado por asumir los códigos culturales del grupo, para validar su participación dentro de este, por lo tanto, se puede producir situaciones de dominación y exclusión al interior de la propia colectividad, al no considerar las particularidades e intereses de los sujetos.

Finalmente, Fraser agrega el concepto de “Paridad de participación”, como criterio normativo “(…) que atraviesa el reconocimiento, la redistribución y la representación, o sea, no como concepto sólo político, sino también económico y cultural” (Barbosa, 2019, p. 36). Sostiene que, se debe garantizar la condición de igualdad, al participar en las mismas condiciones que el resto, con el resto, así como también decidir sobre que asuntos participara, es decir, independiente si se participa o no, se deben asegurar la participación de todos-as. Es en este concepto de paridad representativa, donde Fraser ve la dimensión bifocal de la justicia social, expresada en la solución de reconocimiento- redistribución que permita la representación en asuntos colectivos.

Respecto al planteamiento de Fraser, de señalar que no basta sólo con el reconocimiento como forma de combatir la injusticia social, Honneth responde y plantea de manera conciliadora, que este análisis parte de un reduccionismo del concepto de reconocimiento, al plantearlo solo desde la perspectiva de la identidad cultural de los sujetos. Sostiene el autor, que esto se debe a:

> “(…) existe la marcada tendencia a reducir el reconocimiento social de las personas al único aspecto del reconocimiento cultural de sus diferentes formas de vida: el reconocimiento, por lo tanto, es tratado como una categoría normativa que corresponde a todas aquellas reivindicaciones políticas que son formuladas actualmente bajo el título de *política de identidad”* (Honneth, 2010, p. 36).

Esta idea parte del razonamiento de situar históricamente en una cronología lineal las luchas por el reconocimiento, identificando dos fases en la historia de los movimientos sociales modernos. En ese sentido, dice Honneth:

> “(…) así como a las actuales luchas de reconocimiento se les debe negar de entrada todo componente de carácter jurídico, de los conflictos jurídicos del pasado se debe eliminar todo elemento cultural de política de identidad, a fin de poder presentar como resultado una sucesión histórica de dos tipos diferentes de movimientos sociales” (Honneth, 2010, p. 37).

Por lo tanto, se reproduce una imagen que, en los movimientos sociales tradicionales, que se concentraban en la lucha por la igualdad jurídica, les estaba ajena la reivindicación de reconocimiento social de los valores y formas de vidas propias de sus movimientos, cuando lo cierto dice Honneth, es una diferencia de

“matiz o énfasis”. Para afirmar este argumento, pone como ejemplo, el movimiento obrero, el cual “(…) luchaba en gran medida por ganarse el reconocimiento por las tradiciones y las formas de vida propias dentro del panorama de valores capitalista” (Honneth, 2010, p. 40). Respecto a Fraser y su mirada sobre la teoría del reconocimiento, plantea que esta parte de la periodización explicada anteriormente, lo cual la lleva a asumir “forzosamente” la “falsa contraposición” entre política jurídica versus política de identidad, y como consecuencia de ello:

> “(…) el reconocimiento es concebido como reivindicación que parece no haber sido de actualidad moral hasta hoy. Es por ello que puede ser reducida al aspecto único del reconocimiento cultural, de manera que todas las otras dimensiones de una lucha por el reconocimiento pierden protagonismo” (Honneth, 2010, p. 40).

Otra explicación que realiza Honneth, guarda relación con el papel que ocupa la redistribución material al interior de su teoría propuesta. Según este autor, la lucha por la distribución, se haya anclada en la lucha por el reconocimiento, toda vez que estas no pueden ser reducidas a las relaciones de producción, sino que “(…) ser concebidas como expresión institucional del *dispositivo socio-cultural* que en un momento dado determina de que grado de apreciación disfrutan generalmente ciertas actividades” (Honneth, 2010, p. 43). Por lo tanto, en la medida que se valoran las actividades, cualidades y aportaciones de los sujetos dentro de la sociedad, se valoran las exigencias de acceder a los bienes materiales, “en pocas palabras, se trata de una lucha alrededor de la definición cultural de aquello que hace que una actividad sea socialmente necesaria y valiosa” (Honneth, 2010, p. 43).

Finalmente concluye que, en las actuales sociedades contemporáneas las luchas por el reconocimiento van en aumento, dada la expansión de condiciones de desigualdad de un porcentaje no menor de personas, lo cual corresponde a una condición estructural del capitalismo tardío; y que por lo tanto cada vez más, cobra relevancia el tipo de apreciación social, “(…) a través de los cuales se establece que actividades y capacidades son merecedoras de reconocimiento

material o al menos simbólico" (Honneth, 2010, p. 44), sin esta condición, es imposible pensar en la solución del menosprecio.

2.2 Enfoques para el desarrollo de la EPJA

La educación con personas jóvenes y adultas, es un campo de estudio complejo, pues, si bien posee una vasta trayectoria de experiencias a nivel mundial y latinoamericano, en el plano, de las conceptualizaciones y referencias teóricas, sus definiciones no están acabadas. Esta situación, explica la amplia gama de terminologías y significados que intentan definir a la EPJA[34], las cuales varían dependiendo del territorio, los agentes educativos, las organizaciones civiles y los organismos políticos que regulan a esta realidad educativa:

> "hablar de la EPJA como campo de estudio deriva en análisis de aspectos relevantes que lo constituyen: la mirada multidisciplinaria o multirreferencial; las áreas en donde se realizan estudios; las pautas de institucionalidad en que se desarrolla la investigación; las corrientes intelectuales; los fines que persigue; los sentidos sociales que le dan significación; los sujetos participantes y las condiciones de producción de conocimiento, su circulación y consumo" (Hernández, 2016, p. 113).

Bajo esta premisa, los soportes epistémicos que se utilizan para abordan la EPJA como un campo específico de estudio, dependen de la postura de quien analiza y construye marcos teóricos y analíticos para esta realidad educativa, en donde "mirado desde ciertas posturas académicas suele colocarse en el plano de escasa producción, pero colocado desde la inclusión de las acciones epistémico/políticas de las organizaciones de la sociedad civil se alcanzan a mirar, otros parámetros y aportes" (Hernández, 2016, p. 114). A partir de esta situación, la educación con personas jóvenes y adultas desde una perspectiva teórica conceptual, se encuentra en permanente construcción y discusión (Calderón, 2014), sin embargo, es posible identificar algunos conceptos centrales: el aprendizaje a lo largo de la vida y la justicia educativa.

[34] Para el caso de la EPJA, y dependiendo de los énfasis, enfoques, políticas públicas, se homologan conceptos, tales como: educación permanente, educación básica *ampliada*, educación formal y no formal, formación para el trabajo, educación popular, entre otras terminaciones.

Según Hernández (2016), estas dificultades para conceptualizar a la EPJA, lejos de ser una problemática, constituye una posibilidad de diálogo, ya que “se trata de una diversidad que no ha implicado dispersión, pues no aspira a una unificación, sino a que converse desde diferentes lógicas de constitución” (Hernández, 2016, p. 120), relevando que el principio de identificación de estas distintas miradas, sea el compromiso social, en donde la construcción del conocimiento aporte a la trasformación de la realidad, cruzándose con componentes de justicia educativa y cognitiva. Aun así, señala que la construcción del conocimiento sobre la EPJA, en términos teóricos y analíticos, ha estado marcado por algunas situaciones.

La primera situación que menciona esta autora, se relaciona con la coexistencia de organismos internacionales junto con actores sociales, quienes son parte de la diversidad de la EPJA, imponiéndose el enfoque de las instituciones, lo que ha derivado en la permanencia e influencia de estas miradas “para definir el campo de estudio, relegándolo a un margen de las investigaciones” (Hernández, 2016, p. 123), pues al delimitar a esta realidad educativa como compensatoria, se configura un escenario investigativo que, no considera relevante incluir dentro de la producción de conocimiento esta modalidad de enseñanza.

Como segunda situación, a tener en cuenta en las conceptualizaciones de la EPJA, Hernández (2016), señala que se deben ampliar las miradas, y avanzar en definiciones y enfoques que no partan sólo desde los sujetos, sino que más bien, engloben la educación como una realidad permanente y continua, siendo la matriz teórica de “educación a lo largo de la vida”, la más pertinente para analizar a esta realidad de enseñanza, pues permite romper el carácter compensatorio y reduccionista, en la medida que “direcciona su futuro hacia una ampliación necesaria para ser posible su existencia como actividad educativa con importantes quehaceres dentro de las problemáticas de nuestra sociedad”(Hernández, 2016, p. 124).

Por su parte Calderón, (2014), señala que las dificultades para conceptualizar a la EPJA se profundizan y se siguen manifestando, en la medida que emergieron nuevas problemáticas, acorde a los contextos socio-históricos del siglo XXI. Estas se relacionan con la diversificación y ampliación del campo de intervenciones, pues la heterogeneidad de realidades y sujetos, implica nuevas aproximaciones teóricas para definir y englobarlas dentro de la EPJA, así como también definir la especificidad temática, ya que producto de lo anterior, existe una dificultad para delimitar quiénes componen esta modalidad. Como resultado, se sigue presentando una fragilidad conceptual, que resulta insuficiente:

> "Los criterios tradicionales para definir a los sujetos de la EPJA como la edad, el rezago, condición social, modalidad educativa resultan hoy día insuficientes dada la multiplicidad de situaciones generadas por la pobreza e inequidad social y al papel diversificado que estos asumen: ciudadanos, padres, trabajadores, adultos mayores, etcétera" (Calderón, 2014, p. 703).

Sin embargo, al igual que Hernández (2016), este autor sostiene la necesidad de conceptualizar a la EPJA desde el enfoque de "educación o aprendizaje a lo largo de la vida", desde una perspectiva de justicia social educativa, pues esta modalidad de enseñanza "debiera abarcar a todos y todas sin importar el carácter formal y no formal de la educación ni la condición socioeconómica, edad, raza, género, pertenencia étnica, sexual y religiosa" (Calderón, 2014, p. 704). De esta manera, según este autor, este enfoque teórico, permite incluir la diversidad de estudios que subyacen en esta realidad, la cual no debe reducirse sólo a espacios o etapas de escolaridad formales.

Ambas posturas, son concordantes con lo que señala la declaración de Hamburgo[35] (1997), la cual fue elaborada en el marco de la V Conferencia Internacional de Educación de Adultos (CONFINTEA por sus siglas en francés), en donde se perfilaron orientaciones y principios que debían guiar a la educación con personas jóvenes y adultas, la cual debía trascender los límites de edad, nivel y modalidad educativa, incorporando el enfoque de aprendizaje a

[35] Véase "La educación de las personas adultas: la declaración de Hamburgo. La agenda para el futuro" (UNESCO,1997), en https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000116114_spa

lo largo de la vida, como eje central de las distintas instancias formativas reconocidas y englobadas bajo la sigla EPJA.

2.2.1 Aprendizaje a lo largo de la vida.

En la actualidad el "Aprendizaje a lo largo de la vida" (desde ahora ALV), corresponde a unos de los enfoques centrales bajo el cual se desarrolla el trabajo de la EPJA. Esta perspectiva teórica considera a la educación: "(..) como un proceso permanente que acompaña al ser humano durante toda su vida, que no debe ser asociado solamente a ciertos tipos de actividades formativas o una etapa específica de la trayectoria vital de las personas" (Espinoza et al, 2016a, p. 3). Bajo este concepto se incluyen las experiencias que se dan en el marco de las instituciones educativas, así como también aquellas formas de aprendizaje que se sitúan en espacios no formales e informales, tales como: escuelas populares y comunitarias, organizaciones sindicales, colectivos y organizaciones de la sociedad civil (Llosa, 2016).

No obstante, existen diversas interpretaciones del ALV, siendo "(…) un concepto altamente controvertido e interpretado de distintas maneras" (Rizvi, 2010, p. 186). Estas diferenciaciones se encuentran relacionadas con el fin y función social asignada a los procesos formativos de las personas jóvenes y adultas, los cuales se articulan a partir de los énfasis que debieran tener éstos para contribuir al desarrollo personal y social de los individuos, produciéndose una "disputa de sentidos" respecto al concepto (Vargas, 2017; Bajo, 2009). Sin embargo, es posible identificar -como principales- las siguientes orientaciones sobre el ALV: el enfoque neoliberal y el de justicia social.

2.2.1.1 Enfoque Neoliberal del Aprendizaje a lo largo de la vida.

Bajo esta perspectiva, el aprendizaje a lo largo de la vida, se constituye como estrategia formativa que permite a las personas, adecuarse a los ritmos impuestos por los nuevos ciclos productivos del capitalismo post industrial:

> "(…) a las evoluciones de las pautas de empleo, cambiar de puesto de trabajo y carrera a lo largo de sus vidas. Este concepto de la educación en tanto que vector de adaptabilidad fue reforzado por la idea de la sociedad postindustrial y la sociedad del conocimiento" (Vargas, 2017, p. 3).

En ese sentido, la educación debe contribuir a otorgar el conocimiento e información, para habilitar a los sujetos en la nueva fase productiva mundial, desarrollando habilidades propias para la reconfiguración de los escenarios laborales, lo que ha implicado la construcción de itinerarios formativos de carácter instrumental, educando a los-as trabajadores-as "(…) con una base sólida en aritmética y letras, flexibles, creativos, con un buen conocimiento de las nuevas tecnologías y capaces de trabajar en entornos culturalmente diversos" (Rizvi, 2010, p. 202). Esta concepción se debe a la influencia de organismos internacionales (OCDE, la Unión Europea, el Banco Mundial, la APEC y la UNESCO), desde donde se configuró a nivel global, un marco educativo sobre el ALV, bajo el cual los países pertenecientes a estos conglomerados adoptaron sus políticas públicas en materia de educación (Vargas, 2017). Orientados por una racionalidad económica, se priorizó esta dimensión por sobre otros ámbitos del aprendizaje, reforzando el sentido y utilidad de la educación como herramienta de adaptación al contexto y no desde una perspectiva multidimensional y de transformación de la realidad.

En ese sentido, es desde esta mirada, que se construye un imaginario homogéneo sobre el ALV, en donde la educación es vista como inversión tanto para el Estado, los individuos y el mercado, situación que se vió potenciada por el fenómeno de la globalización y la internacionalización de la económica, guiando "las políticas educativas en gran parte del mundo", promoviendo y focalizando sus programas educativos en "la promoción del empleo, el fomento de la competitividad y la innovación, y el crecimiento económico, a los que han tratado de responder" (Vargas, 2017, p. 3). Se suma a esta situación, la difusión del concepto "sociedad del conocimiento", lo que implicó que el ALV, respondiera a formar y educar a los sujetos en clave de los requerimientos que la economía

necesitaba: adaptabilidad, autorregulación, flexibilidad, todas habilidades para trabajar a lo largo de la vida:

> "Esta lógica, junto con el hecho de que los mercados laborales también se están haciendo globales, y que la naturaleza cambiante del trabajo en sí misma requiere un aprendizaje durante toda la existencia humana y una actualización de destrezas y habilidades, ha allanado el camino para que el aprendizaje a lo largo de toda la vida se convierta en un discurso dominante; en uno que favorece su dimensión económica" (Vargas, 2017, p. 4).

Complementando lo anterior, se establece el imaginario que, entregando la formación necesaria todos los sujetos se benefician de la economía, bajo el supuesto de que "(…) el conocimiento, las competencias, las capacidades de aprendizaje y la adaptabilidad cultural" (Rizvi, 2010, p. 198), garantizan el desarrollo individual y colectivo, reforzando la idea que la exclusión, precariedad laboral y falta de movilidad social, corresponde a "(…) una problemática por falta de competencias adecuadas" (Rizvi, 2010, p. 203).

Bajo este enfoque, las condiciones estructurales de desigualdad tienden a ser invisibilizadas, en la medida en que los itinerarios formativos orientados a la certificación y la capacitación para la empleabilidad no constituyen una garantía efectiva de promoción ni de desarrollo social para los sujetos. Si bien la educación puede abrir oportunidades para mejorar el bienestar individual, las condiciones de precariedad laboral y la segregación socioeconómica —derivadas de procesos estructurales más amplios— dificultan que el desarrollo humano se distribuya equitativamente entre todas las personas, incluso cuando estas cuentan con calificaciones y certificaciones que, en teoría, deberían permitirles acceder a los mismos derechos que el resto de la población (Messina, 2016).

Esta es una de las principales críticas dirigidas al enfoque neoliberal del "aprendizaje a lo largo de la vida", ya que, si bien las propuestas formativas cumplen con el objetivo de facilitar la inserción en el mercado laboral, no garantizan el acceso a derechos sociales ni entregan herramientas cognitivas

significativas que permitan a los sujetos proyectarse y participar activamente en procesos sociopolíticos más amplios.

2.2.1.2 Enfoque de Justicia Social del Aprendizaje a lo largo de la Vida.

El aprendizaje a lo largo de la vida, bajo el enfoque de justicia social, plantea que la educación debe garantizar el desarrollo social de las comunidades, a través de la concretización de sus derechos plenos, contribuyendo a la transformación de su entorno social (Beltrán, 2015; Campero, 2016). Bajo esta perspectiva, los procesos formativos de las personas, deben estar íntimamente relacionados con permitir a la población, la adquisición de "(…) capacidades, conocimientos y valores para el ejercicio de sus derechos humanos y así promover su desarrollo personal y social fundamentado en la justicia" (Campero, 2016, p. 129).

Dentro de este enfoque, se rescata el papel de la educación como un bien común, donde se entrega la posibilidad al sujeto de formarse en todas las dimensiones de la vida y durante toda la vida; al ser entendida como un bien colectivo público, los procesos formativos de las personas, cumplen una función estratégica "(…) para reducir la pobreza, debido a que prepara a las personas para que ejerzan la ciudadanía y la democracia; protege a los grupos más vulnerables de la sociedad; y promueve una mayor igualdad de acceso a las oportunidades y al bienestar" (Vargas, 2017, p. 10). Para lograr tal condición, es importante que el ALV, sea garantizado por los Estados como un derecho, como una política pública amplia que articule un entramado de experiencias y espacios educativos formales y no formales, extensibles para toda la población independiente de la edad, pero que responda a los intereses y demandas de las personas que participan de estas instancias educativas (Campero, 2016; Letelier, 2017).

En ese sentido, el aprendizaje a lo largo de la vida (ALV), desde la perspectiva de la justicia social, propone un proceso formativo en el que el sujeto puede adquirir y construir conocimientos, herramientas y habilidades que amplíen sus horizontes de interpretación de la realidad, permitiéndole desplegar una capacidad protagónica para intervenir en los procesos sociales e históricos de sus territorios (Messina, 2016). Bajo esta mirada, también se inscriben experiencias educativas vinculadas al ámbito no escolar, donde la educación, concebida desde una perspectiva liberadora, resalta el reconocimiento del joven-adulto como sujeto de derecho, con pensamiento crítico y portador de saberes que deben ser valorados e incorporados en las propuestas formativas (Pinto, 2018).

Tal como se ha mencionado, tanto el enfoque neoliberal como el de justicia social atraviesan la conceptualización del ALV, expresándose en propuestas formativas dirigidas a la EPJA que integran elementos de ambas perspectivas. Así, dependiendo de quién las diseñe y ejecute, se definen los énfasis y se disputan los sentidos que esta modalidad educativa puede y debe asumir.

2.2.2 Justicia educativa.

Una de las conceptualizaciones más recurrentes que cruza a la EPJA y se utiliza como marco referencial de trabajo y desarrollo de esta, ya sea como campo de estudio o como principio orientador de la practica formativa corresponde al de “Justicia Educativa”. Según Aguilar (2015), dado el actual contexto de profundas desigualdades sociales existentes a nivel mundial, el concepto de justicia educativa, “(…) se ha establecido como un horizonte de expectativas para construir una sociedad más justa, o tal vez menos injusta” (Aguilar, 2015, p. 128), relevando el papel de la educación, desde una perspectiva que incluya “(…) nociones como igualdad, solidaridad, ciudadanía, justicia, participación y diferencia” (Aguilar, 2015, p. 133), que permitan desplegar desde los espacios educativos contribuciones para la justicia social, rompiendo de esta manera con el modelo escolar asistencial, basado en equidad, calidad, acceso y meritocracia,

componentes que refuerzan las estructuras generadoras de desigualdad (Tiramonti, 2016).

En esa misma línea, Veleda et. al (2011), proponen principios bajo los cuales se debe articular el concepto de justicia educativa. Como primer elemento, este debe apuntar a incorporar las dimensiones de reconocimiento y redistribución, en donde cada decisión educativa debe "(…) contemplar la dimensión de la redistribución de los bienes materiales o simbólicos, así como la dimensión del reconocimiento de los distintos contextos y tipos de actores" (Veleda et al., 2011, p. 13). Sostienen que, bajo este análisis, un sistema basado en la Justicia Educativa, debiese de orientar sus acciones en permitir a los sujetos actuar en las distintas esferas de la vida social, pudiendo expresar y usar sus conocimientos (redistribución), y siendo valorados en sus aportaciones (reconocimiento) y necesidades, considerando "(…) en todos los alumnos una igual dignidad y altas expectativas en sus posibilidades de acción" (Veleda et al., 2011, p. 15). En ese sentido, considera a "la educación como derecho humano", y no como una mercancía, ni mucho menos dependiente del esfuerzo, sino que como "(…) un principio de igualdad para todos los sujetos" (Veleda et al., 2011, p. 56), reformulando los aspectos del sistema educativo "para alcanzar a todos los sectores sociales en un modelo común, que reconozca sus especificidades" (Veleda et al., 2011, p. 60).

Para estos-as autores-as, la justicia educativa debe permitir a su vez, "(…) revisar las condiciones materiales del aprendizaje, así como también la organización institucional, la pedagogía y el currículum desde la perspectiva de los sectores populares" (Veleda et al., 2011, p. 60), en ese sentido se debe deconstruir la imagen de los sectores empobrecidos como sujetos carenciados, excluidos o invisibles, y situarlos en el centro de la estructura, ya que se encuentran en una situación más desfavorable que el resto para asumir el proceso educativo. Para lograr aquello, el concepto de Justicia Educativa también debe integrar el enfoque de capacidades, que permita formar a los sujetos en "(…) las capacidades para

actuar en libertad y en diversas esferas de la vida social" (Veleda et al., 2011, p. 64), es decir, se debe potenciar un proceso formativo que posibilite la expresión social y política de diversas maneras, más allá de las condicionantes económicas y culturales, en donde sea la persona quien pueda tener la libertad para actuar según lo que ella misma decida y se proponga, no solo en un plano individual, sino que institucional y social, es decir, tanto dentro como fuera del espacio educativo.

A su vez, Lobatón (2018) al igual que los-as autores-as anteriores, utiliza las nociones de reconocimiento y redistribución para definir la Justicia Educativa. Para este autor una propuesta educativa basada en este concepto, debe "(…) generar condiciones intersubjetivas y sociopedagógicas acordes para que todo estudiante esté a la par o participe como igual en su proceso de aprendizaje" (Lobatón, 2018, p. 224). En ese sentido, propone distintas acciones que debería promover la escuela en su interior para garantizar una educación justa, identificando aquellas que corresponden al plano distributivo y aquellas que corresponden al plano del reconocimiento. Como parte de las acciones de justicia distributiva educativa, el autor sostiene que estas guardan relación con un reparto más justo de los recursos materiales al interior de la escuela, señalando como ejemplo:

> "(…) el uso del tiempo, la atención del/a docente o la calidad de preguntas que realizan a sus estudiantes, así como también organizar los procesos de enseñanza aprendizaje tomando en consideración metodologías que permitan despertar el interés por el aprendizaje, preparar actividades prácticas y de aplicación a la realidad y que se adapte a la diversidad existente entre sus estudiantes" (Lobatón, 2018, p. 225).

De esta manera, la redistribución de los bienes materiales (simbólicos), considera la especificidad de los sujetos que interactúan del proceso educativo, pues debe considerar no solo la condición socioeconómica, sino que también sus expectativas, dificultades y estructura psico-emocional, construyendo un espacio de aprendizaje inclusivo y pertinente, que permita a los sujetos, la paridad en relación al conocimiento y el aprendizaje, toda vez que acceden de manera

igualitaria pero singular a los distintos soportes socioculturales que dispone la escuela para estos.

Como parte de las acciones de justicia educativa de reconocimiento, Lobatón identifica a aquellas que guardan relación con promover relaciones de respeto y atención, en donde el sujeto educando, es considerado "(…) como un ser capaz de ver, sentir y tratar al "otro" como un "otro significativo" (Lobatón, 2018, p. 225). En ese sentido, los distintos actores intervinientes en el proceso educativo, construyen relaciones intersubjetivas de valoración de la dignidad de las personas, potenciando la autorrealización, la autonomía y la confianza de todos y todas:

> "(…) El reconocimiento no se limita solo a aceptar al otro como es, ni a reconocer de los posibles factores socioculturales que le obstaculizan para ser tratado como un igual, también implica valorar su cosmovisión, sus saberes y cómo construyen sus conocimientos, así como propiciar un clima áulico positivo entre pares, en el que se promueva la cooperación, el pensamiento crítico y el disenso con respeto" (Lobaton, 2018, p. 225).

Según el autor, esto implica deconstruir los estereotipos, prejuicios y estigmatizaciones sociales que atraviesan la escuela y que obstaculizan la participación en igualdad de condiciones, desvalorizando las aportaciones culturales de los sujetos. En este sentido, es necesario promover relaciones sociales basadas en el diálogo, la reflexión y el respeto mutuo, que no solo garanticen el desarrollo y la realización humana, sino que también fomenten la participación activa y la toma de decisiones, potenciando la acción tanto dentro como fuera del espacio escolar, desde un enfoque solidario.

A partir de estas dimensiones, Lobatón (2018) concluye que es posible alcanzar la justicia educativa en la medida en que se desarrollen "(…) diferentes tipos de relaciones sociales, los relacionados con las necesidades de aprendizaje, los referidos a ser tratado con igualdad dentro de la comunidad y los que hacen referencia a la valoración social" (p. 226).

Desde esta perspectiva, la conceptualización de justicia educativa no solo busca aportar a la disminución de las desigualdades estructurales, sino que, al poner énfasis en el componente educativo, propone una visión de la educación en la cual tanto los sentidos como los dispositivos que se generan en la escuela estén orientados a asegurar el desarrollo pleno de los sujetos que participan en ella, proyectando los itinerarios formativos hacia otras esferas de la vida social.

2.3 Perspectivas teóricas para el análisis de las juventudes contemporáneas.

Según Duarte (2000), las definiciones utilizadas para definir a los-as jóvenes, son un campo en disputa, donde se presenta una variedad conceptual, que en la mayoría de los casos entra en tensión. Sostiene este autor, que las miradas teóricas sobre este grupo, han experimentado un tránsito desde perspectivas conservadoras, paternalistas y funcionalistas hacia posicionamientos holísticos que permiten ampliar los análisis sobre este grupo en particular, las que han avanzado en "abrirse espacios tanto en el ámbito académico, como en el sentido común de nuestras sociedades y también en medio de quienes despliegan acciones educativas, preventivas y promocionales en el mundo juvenil de sectores empobrecidos" (Duarte, 2000, p. 59). En ese sentido, los enfoques que se utilizan para definir, estudiar y analizar a los-as jóvenes, oscilan entre la homogeneidad y la pluralidad, los cuales polemizan entre sí (Pezo, 2017).

Por su parte Brunet & Pizzi (2013), concuerdan en señalar que no existen enfoques únicos bajo los cuales es posible definir a los-as jóvenes, menos en el contexto de la alteración en la secuencia lineal- cronológica de los itinerarios de vida de los sujetos, en donde el paso de la niñez a la adultez, se ha visto modificado y prolongado en el tiempo, expandiéndose la condición juvenil al interior de las sociedades contemporáneas. Complementando este análisis, Álvarez (2018), indica que las transformaciones económicas, sociales, políticas y culturales derivadas del actual contexto de globalización y neoliberalismo,

modificaron los antiguos rituales de transición a la vida adulta (trabajo, familia, escuela), lo que ha implicado que "(…) las juventudes estén viviendo situaciones y contextos muy distintos a los de generaciones anteriores, con cambios acelerados en sus formas de relacionarse, identidades, subjetividades y en sus vínculos con las instituciones y estructuras sociales" (Álvarez, 2018, p. 51). Lo anterior lleva a estos sujetos, a experimentar procesos de incertidumbre, impredictibilidad y carencia de oportunidades para poder concretar proyectos de vida, deseos, intereses y ver vistas satisfechas sus necesidades en tanto sujeto joven con reivindicaciones de derechos y responsabilidades dentro del espacio social, por lo que resulta necesario ampliar los enfoques para entender a este grupo específico.

El debate epistemológico en torno a la definición de "lo juvenil" se centra en el uso del concepto de *juventud* o *juventudes*, lo cual depende del posicionamiento teórico y político del investigador, particularmente respecto del lugar que se asigna a este grupo dentro del cuerpo social y de las disputas de poder en contextos históricos específicos. Según Castillo et al. (2010), "ser joven" no se reduce a un dato biológico, sino que implica "un sentido socialmente creado y asignado. Es decir, no se ha sido joven de la misma manera en todas las épocas e incluso, en algunos momentos históricos no han existido jóvenes" (p. 46).

Esta idea es reforzada por Goicovic (2000), quien sostiene que la juventud ha sido históricamente invisibilizada en la investigación social, al ser subsumida dentro de otras categorías como la niñez o la adultez, o como una simple etapa de tránsito entre ambas. En sus palabras: "los jóvenes, como sujetos del proceso histórico —por ende, como constructores de sociedad— y como categoría del análisis social, son un hallazgo reciente" (p. 104).

A partir de estas reflexiones, los estudios sobre juventudes han avanzado en la construcción de matrices analíticas que permiten comprender a los sujetos jóvenes no solo como una etapa biológica, sino también en relación con el contexto histórico que habitan y las prácticas culturales que producen. En este

marco, es posible identificar al menos dos grandes enfoques para el estudio del fenómeno juvenil: el enfoque empirista y el enfoque pluralista.

2.3.1 Enfoque empirista sobre la juventud.

Según Brunet & Pizzi (2013), el enfoque empirista sitúa la definición de los-as jóvenes, bajo el concepto de juventud, como un todo homogéneo que determinado por el factor de etapa vital, corresponde a un periodo estandarizado, agrupando situaciones y sujetos que sólo tienen en común la edad, en donde componentes como género, etnia, clase social, se encuentran subordinados al factor biológico y biográfico que implica la juventud. Dentro del enfoque empirista, se destacan las miradas funcionalistas, conflictualistas de generación y biográficas.

Respecto a la matriz funcionalista, esta sostiene que los ciclos vitales, definen a los-as jóvenes, como sujetos que desarrollan una etapa plena, en donde "la edad se plantea jerárquicamente como el criterio definitivo de delimitación del objeto de estudio, a raíz del uso supuestamente neutro de las fuentes de información secundaria existentes en materia de juventud" (Brunet & Pizzi, 2013, p. 14). En ese sentido, se construye una definición universalista y esencialista, en donde ser joven tiene relación con la agrupación etaria de un segmento de la población, delimitado por la política pública, que define quien entra dentro de esta categoría y en donde se dejan fuera variables de tipo estructurales, culturales, sociales y políticas.

La segunda matriz analítica "conflictualista de generación", remite a los-as jóvenes, a un período que representa los valores asimilados al cambio social y al progreso, pero en tensión con la estructura adulta. Según Duarte (2018), en este enfoque prima un principio biologicista, en donde la juventud es entendida como un periodo definido por los cambios psico-biológicos, considerando al sujeto en constante tensión "al no saber enfrentar lo que se define como su proceso de

maduración" (Duarte, 2018, p. 124), destacando la incertidumbre por el tránsito hacia la adultez. Bajo esta mirada los individuos, resultan conflictivos pues dada su condición de inmadurez y transitoriedad (gatillada por los cambios ocasionados en la pubertad), se debe cautelar la "desobediencia" propia de su etapa vital, reforzando el control de las instituciones, y guiándolos en su devenir, por parte del mundo adulto (Duarte, 2018).

En relación a la matriz "biográfica", esta define a los-as jóvenes bajo la perspectiva de que la juventud es un tramo dentro de la vida, por lo tanto, las experiencias vividas, constituyen preparaciones para la vida adulta. A pesar de reconocer la existencia de trayectorias heterogéneas juveniles, ocupa igualmente el concepto de "juventud", para delimitar que este periodo está delimitado por "criterios sociales idénticos para todos los individuos; por ejemplo, como la etapa que va desde el surgimiento de la adolescencia hasta la consecución de la emancipación respecto al hogar de origen" (Brunet & Pizzi, 2013, p. 15). Bajo esta mirada, se realiza una objetivación positiva de la adultez, como etapa finita y de plenitud, en donde los-as jóvenes ocupan un lugar al margen en la medida que no concretan y finalizan su tránsito. También establece ideales genéricos de cómo se llega a la vida adulta, homogeneizando las formas en que los-as jóvenes experimentan sus itinerarios formativos, laborales y domésticos (Duarte, 2001; Dávila & Ghiardo, 2012; Castillo et. al, 2010).

Las críticas a estos enfoques, apuntan al marcado carácter adultocéntrico presente en sus conceptualizaciones y análisis, en donde se define a los-as jóvenes desde las miradas, intereses y posiciones del mundo adulto (Pezo, 2017), en donde el uso del concepto de "juventud", concibe a este grupo como una realidad única, de etapa universal, homogénea y funcional, donde se invisibilizan las diversas experiencias, trayectorias y realidades presentes en este grupo.

2.3.2 Enfoques pluralistas sobre las juventudes.

Según Brunet & Pizzi (2013), los planteamientos de Mannheim (1993) sobre la pertenencia a una generación, determinada por condiciones materiales y sociales, junto al aporte de Bourdieu (2002), quien plantea las relaciones de poder presentes al momento de hablar sobre los-as jóvenes, han permitido reconceptualizar desde perspectivas socio históricas, culturales y relacionales, las matrices analíticas para estudiar a este grupo específico, utilizando de manera más adecuada, la terminología "juventudes".

Por su parte Duarte (2018), complementa lo anterior, profundizando en componentes de historicidad y pluralidad, los cuales permiten puntualizar la definición y análisis de los-as jóvenes como construcción social:

> "un proceso cuyas características más significativas están dadas por la inscripción social, política, económica y cultural de experiencias en cada formación socio-histórica. Cuestiones como la clase social de pertenencia, el género, el origen racial, la localización territorial, la adscripción (sub o contra) cultural, entre otros, tienen un peso significativo en su conformación de identidad y en sus experiencias como jóvenes" (Duarte, 2018, p. 128).

En ese sentido, bajo esta perspectiva la terminología "juventudes", entrega el soporte para visibilizar a los sujetos que en formaciones sociales específicas se definen, legitimando de paso, los aportes que estos mismos van produciendo en la realidad social (Duarte, 2018). De acuerdo a lo anterior, un antecedente que permite explicar el giro conceptual en el análisis de las juventudes, tiene relación no sólo con la masividad de los sujetos que se definen desde este grupo, sino que también "las formas que estos asumen para plantear necesidades y sueños, que no necesariamente es por la vía de los canales tradicionales o institucionalizados, más bien crean fórmulas propias de expresión de sus intereses colectivos e individuales" (Duarte, 2000, p. 60), las cuales no pueden ser analizadas desde marcos referenciales homogéneos y tradicionales.

En esta misma línea, los enfoques pluralistas se pueden dividir en dos grandes perspectivas: culturalista y generacional. El primero pone énfasis en las producciones culturales que desarrollan los-as jóvenes, las cuales tensionan la estructura dominante; la segunda, centra su énfasis, en cómo el momento histórico define a este grupo particular, englobando expresiones políticas, históricas, sociales, económicas y culturales (Duarte, 2001; Baeza, 2011; Canales et al., 2016; Fuica–Rebolledo & Vergara–Andrade 2016). Sin embargo, dentro de estas corrientes, se engloban estudios que combinan ambas lecturas, entregando soportes epistémicos holísticos para comprender al entramado juvenil.

En ese sentido, las miradas y enfoques pluralistas sobre las juventudes pueden resumirse de la siguiente manera:

Tabla 7 Enfoques y perspectivas de estudio de las juventudes.

Enfoque o perspectiva	Descripción
La edad como marcador de la Juventud	Este enfoque sitúa la mirada en el establecimiento de rangos de edad para focalizar de manera situada las políticas públicas sobre la juventud. De esta manera lo etario, corresponde a un marcador de "transversalidad y diversidad", pues permite la categorización de los-as jóvenes y desde allí proyectar un análisis sobre la heterogeneidad de estos-as (Krauskopf, 2015).
Enfoque culturalista	Este enfoque hace énfasis en las producciones culturales del mundo juvenil, las cuales permiten adentrarse en las "(…) experiencias, biografías, estéticas, géneros, afectos, memorias colectivas, estilos, corrientes políticas, lugares, espacios, discursos, orgánicas, referencias generacionales diversas" (Zarzuri & Ganter, 2018, p. 81), por lo tanto, entrega una mirada sobre las juventudes desde la tensión que su producción cultural genera respecto a la cultura imperante.
Enfoque de construcción social de la juventud	Este enfoque, analiza la juventud como una construcción determinada por el contexto social, político, cultural y económico en que se desarrolla. Desde esta perspectiva las variables de clase, el género, la raza y cultura, configuran la identidad y forma de analizar e interpretar la realidad por parte los-as jóvenes (Garnham, 2016)
Enfoque generacional	En este enfoque, el periodo histórico influye en las ideas, identidades, estéticas y sistemas valóricos de los-as jóvenes. Bajo esta mirada, es posible "(…) reconocer grupos con ciertos elementos comunes, socializados por un determinado proyecto de sociedad compartido"

sobre las juventudes	(Garnham, 2016, p. 22). De esta manera, a partir de la caracterización de determinada generación, es posible caracterizar a las juventudes.

(Fuente: Elaboración propia)

De esta manera, la perspectiva pluralista ha permitido reconocer a los-as jóvenes como un sujeto en particular, tensionando la matriz adultocéntrica que se había instaurado para entender a este grupo, la cual se situaba desde "(…) las expectativas que el propio mundo adulto elabora respecto de los roles que deben desempeñar las y los jóvenes para ser considerados y validados socialmente" (Garnham, 2016, p. 23). Como resultado, el soporte epistémico de las perspectivas pluralistas, han permitido proyectar miradas pertinentes y situadas a la complejidad de experiencias que subyacen al interior del mundo juvenil.

2.3.3 Problematizaciones sobre el rol de las juventudes.

Según Pezo (2017), uno de las principales problemáticas que surgen del papel de las juventudes dentro de la estructura social, guarda relación con la tensión que produce a la matriz adultocéntrica. Sostiene este autor que, las relaciones entre el mundo adulto y el mundo joven, se encuentran en permanente tensión, produciéndose encuentros y desencuentros en términos políticos, culturales, sociales y económicos, toda vez, que el orden social, está configurado desde el mundo adulto.

Complementado esta idea, Duarte (2018) plantea que, el adultocentrismo, como estructura de pluridominio, "se traduce en las prácticas sociales que sustentan la representación de los adultos como un modelo acabado al que se aspira para el cumplimiento de las tareas sociales y la productividad" (Duarte, 2018, p. 60), donde los propios sujetos juveniles, pueden llegar a asumir una mentalidad, discursividad y narrativa adultocéntrica. Esta situación, en palabras del autor, hace que se profundicen las brechas entre ambos mundos, y que los puentes intergeneracionales se rompan, en la medida que se producen y reproducen

asimetrías de poder, donde las juventudes aparecen en un lugar al margen, excluidas, invisibilizadas, criminalizadas y exterminadas.

El adultocentrismo corresponde a una estructura relacional de pluridominio, en donde confluyen formas de dominación y subordinación entre los sujetos, determinadas por género, condición social y sobre todo edad, el cual se ha gestado a lo largo de la historia, con variaciones y actualizaciones sociales, políticas y culturales, instalándose en los imaginarios sociales y reproduciéndose al interior de los colectivos:

> "Es de dominación ya que se asientan las capacidades y posibilidades de decisión y control social, económico y político en quienes desempeñan roles que son definidos como inherentes a la adultez y, en el mismo movimiento, los de quienes desempeñan roles definidos como subordinados: niños, niñas, jóvenes, ancianos y ancianas. Este sistema se dinamiza si consideramos la condición de clase, ya que el acceso privilegiado a bienes refuerza para jóvenes de clase alta la posibilidad de —en contextos adultocéntricos— jugar roles de dominio respecto, por ejemplo, de adultos y adultas de sectores empobrecidos; de forma similar respecto de la condición de género en que varones jóvenes pueden ejercer dominio por dicha atribución patriarcal sobre mujeres adultas" (Duarte, 2012, p. 111).

El adultocentrismo, por lo tanto, excluye las aportaciones específicas de las juventudes, en tanto, que impide y niega el desarrollo y posibilidades de decisión y acción, junto con las necesidades y derechos que pueden ejercer y expresar, reproduciendo la imagen de una persona incapaz de tomar decisiones (Schilling, 2018), de un sujeto en "espera" de constituirse en un adulto, asumiendo una posición de subordinación y despojo de sus identidades culturales; en abulia, pero a la vez en resistencia frente a las normas establecidas y un sujeto frágil sin horizontes futuros por estar en un periodo de transición (Duarte, 2012). De esta manera el imaginario que se tiene sobre las juventudes, desde una estigmatización negativa, impide visibilizar sus propias realidades, excluyéndoles de su lugar en el mundo, con sus sentires, interrogantes, construcción, prácticas culturales-sociales y políticas, como aporte al colectivo social:

> "No se logran vínculos humanizadores, sino que se dan mayormente a partir de imágenes elaboradas desde las apariencias y las miradas preconcebidas por otras y otros. Se tiende a patologizar a la juventud, no se reconocen sus capacidades y potencialidades; de este

modo se les saca de la historia, se les sitúa como no aporte y como una permanente tensión para el orden, el progreso y la paz social" (Duarte, 2012, p. 115).

De forma específica, bajo esta matriz los sujetos juveniles, son invisibilizados-como grupo específico-por el otro con el que se vincula, en este caso, los-as adultos-as, impidiendo ser reconocidos como sujeto de derecho, sino que más bien se construyen imaginarios estereotipados y estigmatizadores, que no guardan relación con lo o que los-as propios-as jóvenes demandan, expresan y pueden aportar al colectivo social.

Ospina (2020), sostiene que esta matriz adultocéntrica, en el marco de las sociedades contemporáneas, ha implicado no sólo una brecha generacional, sino que también se ha traducido en necro políticas, que tienden a considerar a las juventudes, sobre todo aquellas de los territorios del hemisferio sur, sujetos prescindibles y desechables, objetos de violencias de todo tipo, ya que "no merecen vivir y que mueren víctimas del juvenicidio que recorre los barrios centroamericanos, las ciudades cono sureñas, los campos, las áreas habitadas por latinos y afrodescendientes estadounidenses y, casi todo el territorio en América Latina" (Ospina, 2020, p.7). Bajo esta idea, este autor sostiene que, las juventudes son sacrificadas, dado el lugar que se les asigna en la estructura social dominante y en donde aquellos sujetos de sectores empobrecidos son los más perjudicados. A pesar de esta situación, señala que, en el marco de un contexto de globalización, son los-as jóvenes quienes han levantado propuestas de vida y lecturas del mundo que se fugan de lo impuesto por el mundo adulto, revitalizando las luchas por sociedades más justas e igualitarias:

> "En el siglo XXI la acción social, constitutiva de la condición juvenil contemporánea, no es cualquier tipo de acción, se trata de una acción colectiva juvenil de oposición a lo establecido, de fuga, de invención (…) que genera sospecha, enrarece el mundo, inventa tramas, y que no busca mantener los privilegios históricamente constituidos sino promover la creación, la resistencia, la transformación social, lo constituyente un deseo transformador que lucha contra las opresiones, desata anomalías, impugna lo naturalizado y establecido" (Ospina, 2020, p. 2).

En ese sentido, las juventudes contemporáneas movilizan recursos, códigos, lenguajes y marcos de acción participativos, que tensionan y reconstruyen los patrones relacionales a los cuales se les intentan subordinar, propiciando movimientos y fricciones en la estructura social, de la cual exigen ser parte, en tanto sujetos de derechos. De esta manera, la condición juvenil contemporánea trae consigo “nuevas concepciones de vida y de dignidad humana, nuevos universos simbólicos, nuevas cosmogonías, gnoseologías y hasta ontologías” (Santos en Ospina, 2020, p. 3), las cuales se posicionan con discursos y practicas contra hegemónicas de la globalización, el adultocentrismo, el patriarcado y otras formas de dominio. De acuerdo a lo anterior, las juventudes plantean problematizaciones a la estructura adultocéntrica, las que se vinculan con el lugar que exigen ocupar, ser reconocidas y participes de proyectos de construcción de sociedad, en donde frente a la imposibilidad de acceder a dichas situaciones, emergen, irrumpen, generan fricciones y fugas al interior de los colectivos del que forman parte.

CAPITULO III MARCO METODOLÓGICO

A continuación, se expone el diseño metodológico utilizado para analizar las relaciones de reconocimiento y menosprecio presente en jóvenes de la EPJA.

3.1 Paradigma.

La presente investigación se sitúa dentro del paradigma cualitativo, el cual establece como centro de la investigación la experiencia subjetiva como base generadora de conocimiento. Su principal interés es conocer como los sujetos, experimentan e interpretan el mundo social que construyen en interacción, en ese sentido, este paradigma "(…) penetra en el mundo personal de los sujetos, es decir, estudia cómo interpretan las situaciones, qué significan para ellos, qué intenciones tienen. En otras palabras, busca evidencia en el ámbito de los significados" (Prieto, 2001, p. 10).

Se considera pertinente este paradigma en el estudio del reconocimiento y menosprecio desde la perspectiva de los-as jóvenes en EPJA, pues permite indagar acerca de las propias percepciones de los sujetos sobre el fenómeno en sí, a través de la descripción y el detalle de sus experiencias al interior de esta modalidad educativa. Así de esta manera, se busca la comprensión e interpretación de la realidad a partir de los significados que le otorgan los actores intervinientes, y cómo estos viven determinadas experiencias. Lo cual permite generar conocimiento específico que aporta a tomar decisiones pedagógicas y de gestión en el caso abordado.

La elección de este enfoque interpretativo, también se relaciona con la naturaleza misma de la realidad educativa, en el sentido que ésta demanda un mirada amplia, relacional y holística respecto a los distintos procesos que en ella se desarrollan y construyen, por lo tanto, se considera un enfoque adecuado para investigar las interacciones sociales que se producen al interior de los espacios educativos EPJA, toda vez que permite "(…) efectivamente incorporar, no sólo lo

que está escrito en los distintos documentos disponibles o las conclusiones de investigaciones sino que también los significados de las personas implicadas en los contextos en los cuales se viven cotidianamente" (Prieto, 2001, p. 3).

3.2 Tipo de estudio.

El tipo de estudio elegido para esta investigación corresponde al estudio de caso descriptivo, pues a partir de la realidad del Liceo CEIA-PAC, se pretende abordar el fenómeno del reconocimiento y menosprecio a partir de la mirada de los-as jóvenes. Se considera apropiada esta elección pues, permite indagar desde un fenómeno particular, un tema que no está del todo investigado, reconociendo las condiciones socio-educativas específicas de la vida en el establecimiento, bajo las cuales se inscriben las percepciones de los-as estudiantes. En ese sentido, es "(…) un método muy útil para el análisis de problemas prácticos, situaciones o acontecimientos que surgen en la cotidianidad" (Rodríguez et al., 1996, p. 10).

Dentro de las principales características del estudio de casos, encontramos que es "(…) un examen detallado, comprehensivo, sistemático y en profundidad del caso objeto de estudio" (Sandín, 2003, p. 54), cuyos rasgos esenciales corresponden al particularismo (centrado en un fenómeno particular, que revela información importante sobre este), lo descriptivo (descripción profunda del objeto de estudio), heurístico (contribuyen a la comprensión del fenómeno investigado) e inductivo (examina los datos fundados en el contexto mismo) (Sandín, 2003).

Este tipo de estudio resulta pertinente para abordar el problema de investigación pues, permite comprender las experiencias comunes de los sujetos sobre un fenómeno particular, en este caso, las relaciones de reconocimiento y menosprecio en jóvenes EPJA del liceo CEIA-PAC. Desde estas afirmaciones, complementadas con las categorías previas de análisis, basadas en las propuestas teóricas de Axel Honneth, y que serán nutridas con las categorías emergentes que arrojará el análisis de las percepciones sobre reconocimiento y menosprecio, se desarrollará el estudio sobre la temática propuesta, permitiendo

el desarrollo descriptivo del fenómeno en sí, aportando a la comprensión de este y posibilitando la emergencia de nuevos significados, desde los datos que surgen del relato de los-as jóvenes de la EPJA.

Se justifica también esta elección, pues el problema a investigar, cumple con las condiciones que requiere un estudio de caso, es decir, presenta un carácter crítico, de extremo o unicidad y revelador. Respecto a la primera condición "carácter crítico", el estudio de las relaciones de reconocimiento y menosprecio presentes en jóvenes del Liceo CEIA-PAC, permite "(…) confirmar, cambiar, modificar o ampliar el conocimiento sobre el objeto de estudio" (Rodríguez et al, 1996, p. 12), pues genera aportaciones sobre esta realidad en EPJA, contribuyendo a la construcción teórica de nuevos marcos interpretativos necesarios para esta modalidad educativa.

Respecto al carácter de unicidad, el estudio de las juventudes en EPJA y sus apreciaciones sobre el reconocimiento y menosprecio desde sus subjetividades, reafirma lo particular de esta experiencia en este contexto educativo, por lo que la descripción de esta realidad única e irrepetible se justifica plenamente, pues resulta un fenómeno peculiar dentro de la modalidad y al interior del sistema educativo público, el cual está dado, por las experiencias sociales culturales y educativas que se desarrollan en un centro ubicado en la periferia urbana con estudiantes diversos y los problemas propios de la EPJA ya abordados.

Finalmente, el objetivo de estudio cumple con el carácter revelador presente en todo estudio de caso, pues es un fenómeno que no ha sido abordado con anterioridad por las investigaciones. A este respecto, "esta situación se produce cuando un investigador tiene la oportunidad de observar y analizar un fenómeno, situación, sujeto o hecho que con anterioridad era inaccesible para la investigación científica" (Rodríguez et al, 1996, p. 13). La posibilidad de acceder a la mirada de los-a jóvenes sobre las relaciones de reconocimiento y menosprecio presentes en EPJA, y en Liceo CEIA-PAC en particular,

corresponde a una situación de accesibilidad que en otros escenarios no se produce y que se debe aprovechar para contribuir a la generación de investigación y conocimientos científicos.

3.3 Unidad de análisis.

La unidad de análisis de este estudio son las formas de reconocimiento y menosprecio presentes en un grupo de jóvenes de EPJA. El lugar donde se desarrolló la investigación corresponde a un Centro de Educación Integrada de Adultos (CEIA), de la Región Metropolitana, ubicado en la Comuna de Pedro Aguirre Cerda, de dependencia municipal. Dicho establecimiento educativo posee todos los niveles para educación secundaria EPJA, y para educación básica, sólo el 3 ° nivel básico (7 ° y 8 °), distribuida en tres jornadas: diurna, vespertina y nocturna. Imparte educación científica-humanista.

Tabla 8 Datos generales unidad de análisis

Nombre de la institución	Ubicación	Matricula EPJA	Niveles	Cursos por nivel
Liceo CEIA-PAC	Avenida Lo Ovalle #01895, Pedro Aguirre Cerda	318	3 Nivel: 7° y 8° Básico	1
			Primer nivel: 1° y 2° medio	4
			Segundo nivel: 3° y 4° medio	5

(Fuente: https://sites.google.com/view/liceoceiapac/p%C3%A1gina-principal)

3.4 Grupo de estudio.

El grupo de estudio corresponde a estudiantes que se ubican en el rango de edad de 17-29 años, con períodos de tiempo fuera del sistema escolar que sobrepasa los 5 años, en la mayoría de los casos. También pertenecen a estratos socioeconómicos bajos (presentan más del 80% de vulnerabilidad social), lo que se refleja en algunas experiencias que han tenido que afrontar debido a esta condición: maternidad temprana, abandono escolar producto de la inserción al mercado laboral temprana y precarizada. Se puede apreciar al interior del grupo

de estudio, la presencia de estudiantes migrantes quienes complementan la caracterización de los-as participantes.

El grupo de estudio definido para este estudio corresponde al tipo no probabilístico, pues no busca generalizar en términos de probabilidad, sino más bien, es conducido intencionalmente para acceder a la información necesaria para los fines de la investigación (Quintana, 2006; Hernández Sampieri at al., 2014), para este caso, son 9 estudiantes, de la modalidad EPJA, que han cursado dos niveles de enseñanza media en un CEIA. El rango de edad va desde los 17-29 años. Sujetos definidos en género femenino y masculino y con experiencias vitales comunes. Todos-as han cursado estudios en la jornada diurna.

El grupo de estudio es representativo estructural, es decir, los-as participantes poseen características comunes, distintivas de los procesos vitales que experimentan las juventudes de la EPJA: trayectorias educativas intermitentes, proyectos de vida fragmentados, realidad económica empobrecida, con experiencias exclusión y marginación social, componentes que permiten realizar una descripción en profundidad, pues entregan la posibilidad de centrarse en el núcleo temático al que apunta la investigación (Quintana, 2006; Hernández Sampieri et al., 2014).

Finalmente, el grupo de estudio se ajusta a los criterios que se definen para los estudios cualitativos, en el sentido que cumple con la capacidad operativa de recolección de datos, es decir, la cantidad de participantes (9 estudiantes) permite el análisis en profundidad requerido para esta investigación; a su vez, permite responder a las preguntas de investigación, referidas a las relaciones de reconocimiento y menosprecio presente en estudiantes jóvenes de EPJA, cumpliendo con el criterio de entendimiento del fenómeno. También el grupo de estudio, se ajusta al criterio de evidenciar la naturaleza de la problemática de investigación, en el sentido que, los-as participantes, son accesibles (están dispuestos-as a participar) y entregan la posibilidad de recolectar la información

dentro de los tiempos definidos para esta investigación (Hernández Sampieri, 2014).

Tabla 9 Síntesis características del grupo de estudio.

Participante	Género (F-M)	Edad	Nacionalidad	Trayectoria educativa	Maternidad/paternidad	Situación laboral
N° 1	F	29	Chilena	13 años sin estudiar/ Sin redes de apoyo para continuar estudios.	Sí / 3 hijos-as.	Cesante
N° 2	F	23	Chilena	7 años sin estudiar / Sin redes de apoyo para continuar estudios.	Sí/ 1 Hijo-a.	Trabajo informal
N° 3	F	29	Chilena	15 años sin estudiar/ Sin redes de apoyo para continuar estudios.	Sí/1 Hijo-a.	Trabajo informal
N° 4	F	19	Chilena	Continuidad/ expulsión por repitencia y conducta-desmotivación por el proceso formativo.	No.	Cesante
N° 5	F	21	Chilena	4 años sin estudiar/rechazo a la estructura escolar-desmotivación por el proceso formativo.	Sí/1 Hijo-a.	Trabajo informal
Participante	M	18	Chilena	Continuidad/ expulsión por repitencia y conducta-desmotivación por el proceso formativo.	No.	Cesante
Participante	M	20	Chilena	6 años sin estudiar/Abandono por bullyng, repitencia y desmotivación por el proceso educativo.	No.	Trabajo informal
Participante	M	27	Chilena	10 años sin estudiar/ abandono por paternidad temprana y repitencia.	Sí/2 Hijos-as.	Trabajo Formal
Participante	M	19	Colombiana	2 años sin estudiar/ Movilización desde su país de origen.	No.	Trabajo informal

(Fuente: elaboración propia).

3.5 Operacionalización de las categorías.

Con el fin de orientar el trabajo investigativo, se realizó un proceso de operacionalización de categorías de análisis previas, las cuales se desprenden

del marco teórico, particularmente lo referido a las formas de reconocimiento y menosprecio propuestas por Axel Honneth (2010). De acuerdo con lo anterior, se tomaron las tres expresiones identificadas por el autor (primario afectivo, jurídico social y comunitario solidario) y se proyectaron a los escenarios de la EPJA.

Basándonos en el estado del arte sobre esta modalidad educativa (Williamson & Rodríguez, 2010; Brusilovsky et al, 2010; Osorio, 2013; Campero, 2016; Messina, 2016; Pinto, 2018 Letelier, 2019) se seleccionaron tres ámbitos del contexto educativo en los cuales es posible situar las formas de reconocimiento y menosprecio: relaciones intersubjetivas docente- estudiante, estrategias de enseñanza y participación. Cada una de estas fue delimitada y definida en un nivel de operacionalización que consideró criterios de congruencia y pertinencia entre los referentes teóricos y fenómenos socio educativos, de acuerdo a los contextos de la EPJA y del establecimiento que forma parte del caso. Las categorías previas fueron organizadas en una matriz que fue revisada periódicamente para ajustar su coherencia con los propósitos del estudio, y que de esta manera permitiera desarrollar el proceso de recolección y análisis de información de manera clara y manejable.

En ese sentido, se establece para cada ámbito de reconocimiento planteado, un correlato con algún componente de la realidad educativa a investigar, respetando la orientación teórica, y su relación con el contexto educativo de la EPJA. Para el caso del reconocimiento primario-afectivo, se consideró el criterio de derechos afectivos, el cual es posible encontrarlo en las relaciones que establecen docentes y estudiantes, mediado por un vínculo intersubjetivo. De esta manera, la operacionalización de esta categoría, quedó definida y delimitada de la siguiente manera:

Tabla 10 Categoría reconocimiento y menosprecio primario-afectivo aplicada a la EPJA.

Reconocimiento primario-afectivo	**Reconocimiento en las relaciones intersubjetivas de la EPJA**
Relaciones de afecto que promueven en el sujeto la confianza en sí mismo y en relación a otros. A partir de la expresión de este sentimiento, el sujeto experimenta una actitud positiva hacia sí, otorgándole seguridad emocional y física, en la medida que exterioriza sus necesidades y sentimientos.	Corresponde a aquellas relaciones que promueven el respeto y en donde el sujeto educando, es considerado como un "otro significativo". En ese sentido, los distintos actores, construyen relaciones intersubjetivas de valoración de la dignidad de las personas, potenciando la autorrealización, la autonomía y la confianza de todos-as, a partir de generar condiciones mutuas para la manifestación de los afectos, en un contexto de autocuidado, autoconfianza de las propias relaciones sociales construidas, que potencie el aprendizaje integral en todas las dimensiones del ser humano.
Menosprecio primario-afectivo	**Menosprecio en las relaciones intersubjetivas de la EPJA**
Relaciones de maltrato que experimenta el sujeto. Esta situación se expresa como daño moral para la persona. Impide el reconocimiento de ser merecedor de un trato digno, relacionándose con otros a partir de la desconfianza e inseguridad.	Corresponde a las relaciones que se construyen en base a estereotipos, prejuicios y estigmatizaciones sociales, degradando y maltratando las identidades culturales de los sujetos, así como también impide la libre manifestación de los afectos en el contexto educativo, siendo relaciones que obstaculizan el desarrollo integral de los sujetos, al excluir e invisibilizar el papel que juegan los afectos dentro de todo proceso cognitivo.

(Fuente: Elaboración propia).

En relación al reconocimiento jurídico-social, se consideró el criterio de derechos jurídicos universales, los cuales son posibles de identificar en las estrategias de enseñanza desplegadas en la EPJA, como manifestación del derecho a la educación. De esta manera, la operacionalización de esta categoría, quedó definida y delimitada de la siguiente manera:

Tabla 11 Categoría reconocimiento y menosprecio jurídico-social aplicada a la EPJA.

Reconocimiento jurídico-social	**Reconocimiento en las estrategias de enseñanza de la EPJA**
Relaciones que promueven el reconocimiento de derechos y el autorrespeto. Aquí el sujeto es reconocido como una persona jurídica con pleno valor. Tiene como objetivo la universalización de los derechos, lo cual tiene directa relación con la inclusión y el desarrollo de condiciones de igualdad al interior de la sociedad.	Corresponde a las acciones formativas que promueven el reconocimiento y valoración de los derechos entre los sujetos. Aquí las condiciones materiales del aprendizaje, como también la organización institucional, la pedagogía y el currículum, están orientados a potenciar un proceso formativo que posibilite la expresión social y política de diversas maneras, estableciendo la paridad en relación al conocimiento y el aprendizaje, que permitan al sujeto expresar y usar sus saberes, siendo valorado en sus aportaciones y necesidades. Dentro de estas estrategias se considera al educando, como sujeto de derechos, garantizando sus posibilidades de acción dentro del contexto educativo y proyectando su actuar en el resto de los espacios de la vida social, es decir, el objetivo de la acción educativa es contribuir a la formación de actores protagonistas dentro de la sociedad, defensores de los derechos propios y del resto.
Menosprecio jurídico-social	**Menosprecio en las estrategias de enseñanza de la EPJA**
Relaciones de privación de derechos y la exclusión social. Es decir, la persona no es considera por el colectivo, como un sujeto de derechos, y por lo tanto se le excluye, al no ser considerado como merecedor de las mismas atribuciones y beneficios que el resto.	Corresponde a las acciones educativas en las que subyace una visión compensatoria, asistencialista, meritocratica y de igualdad de oportunidades, que impide la distribución igualitaria del conocimiento, pues refuerza la imagen de un sujeto carenciado, disminuido, que no merece el mismo soporte cultural que el resto, por lo tanto, existe una asimetría en las acciones formativas, en donde el educando es considerado un receptor pasivo de los conocimientos entregados. Se hace caso omiso de sus necesidades, intereses y demandas, reforzando un papel subordinado dentro de las estrategias formativas; como resultado se obstaculiza su capacidad de acción dentro y fuera del espacio educativo.

(Fuente: Elaboración propia).

Finalmente, el reconocimiento comunitario- solidario, se consideró el criterio de aportaciones especificas al colectivo o grupo social, el cual, proyectado al escenario de la EPJA, es posible identificarlo en el componente de participación.

De esta manera, la operacionalización de esta categoría, quedo definida y delimitada de la siguiente manera:

Tabla 12 Categoría reconocimiento y menosprecio comunitario-solidario aplicada a la EPJA.

Reconocimiento comunitario-solidario	**Reconocimiento en la participación de la EPJA**
Relaciones que promueven la valoración de las aportaciones culturales de los sujetos, desarrollando la autoestima. Guarda relación con la aprobación de formas de vidas desarrolladas individualmente, en el marco de las relaciones intersubjetivas. Por lo tanto, este tipo de reconocimiento implica la valoración de las contribuciones sociales que puede hacer el individuo, en tanto realidad única, con aportaciones específicas, reconocidas como legítimas en la interacción con otros, y que contribuyen al desarrollo de la comunidad.	Corresponde a las relaciones e instancias en que son reconocidas y valoradas las aportaciones culturales de los sujetos, en un marco de acción igualitario y propositivo, que contribuya al bienestar de todas y todos al interior de la comunidad. En el contexto educativo EPJA se reconocen las diversas capacidades de estos y se promueve a través de diversas estrategias su desarrollo y consolidación. Aquí la persona tiene la libertad para actuar según lo que ella misma decida y se proponga, no solo en un plano individual, sino que institucional y social.
Menosprecio comunitario-solidario	**Menosprecio en la participación de la EPJA**
Relaciones en la que no son aceptadas ni valoradas las capacidades o formas de vida adquiridas a lo largo de la vida por parte del sujeto. El sujeto no valora sus propias capacidades ni aportaciones específicas que puede hacer al conjunto de la sociedad, ya que no se considera como un único irremplazable que puede aportar al desarrollo de la comunidad, se produce una degradación del valor social.	Corresponde a las relaciones e instancias en que no son reconocidas y valoradas las aportaciones culturales de los sujetos, en un marco de acción igualitario y propositivo, negándole su posibilidad de actuar y decidir, pues no es considerado un legítimo otro, que contribuya al bienestar de la comunidad, por lo tanto, no existen espacios, estrategias que reconozcan las capacidades de los sujetos, impidiendo su desarrollo en este ámbito.

(Fuente: Elaboración propia).

Respecto al reconocimiento comunitario-solidario, proyectado en la participación en la EPJA, este fue complementado con el modelo de “escalera de participación” de Sherry R. Arnstein (1969) y Roger Hart (1993)[36]. Si bien, esta propuesta se desprende de conceptualizaciones teóricas sobre los grados de poder que

[36] Para mayor información vease: Arnstein, S. (1969). “A ladder of citizen participation”, en https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/16699/2/ESCALERA_ARNSTEIN_1969.pdf. Y Hart, R. (1993). “La participación de los niños: de la participación simbólica a la participación auténtica”, en https://www.unicef-irc.org/publications/538-la-participaci%C3%B3n-de-los-ni%C3%B1os-de-la-participaci%C3%B3n-simbolica-a-la-participaci%C3%B3n.html.

experimentan los-as ciudadanos-as, en el marco de este estudio, fue utilizado como matriz para operacionalizar y referenciar la búsqueda de información en los datos que arrojó la entrevista semi-estructurada. De esta manera, a partir de las definiciones de estos autores y su proyección al espacio educativo de la EPJA, se levantaron categorías, relacionadas con los niveles de participación identificadas al interior de la modalidad, tal como se expone en la siguiente tabla:

Tabla 13 Escalas de participación de Arnstein y Hart proyectadas al escenario de la EPJA.

Escalera de participación Arnstein y Hart	Formas de participación en la EPJA
Manipulación Corresponden a procesos en lo que no existe una participación real, en donde los sujetos son utilizados para realizar acciones que no entienden y que responden totalmente a intereses ajenos a los suyos. El objetivo de estos procesos son los de "educar" a los participantes.	**Manipulada** Corresponden a aquellas actividades promovidas por la escuela, y en donde el estudiantado participa autorizado. En ellas no tiene ninguna posibilidad de participar en la organización, y da la sensación al sujeto de que la idea surge de este y responde a una necesidad real.
Decoración Corresponden a procesos donde se incorpora a la población sólo como un accesorio, es decir, para "decorar" o "animar" determinada actividad, al margen de la conciencia o voluntad real de la población.	**Decorativa** Corresponden a aquellas actividades promovidas por la escuela, y en donde el estudiantado participa de algunas instancias, pero no tiene ninguna posibilidad de participar en la organización, realizando un aporte decorativo de la acción, es decir, simplemente están y ejecutan.
Consulta Corresponden a procesos en que los ciudadanos pueden escuchar y ser escuchados, pero no tienen el poder para asegurar que sus observaciones y requerimientos serán tenidos en cuenta por los poderes.	**Consultiva-informada** Corresponden a aquellas actividades promovidas por la escuela, y en donde el estudiantado es consultado en sus opiniones, desarrollando propuestas que en algunas ocasiones son llevadas a cabo.
Poder delegado Corresponden a procesos en que los sujetos consiguen acceder a posiciones de toma de decisiones o de poder de gestión**.**	**Dirigida con poder delegado** Corresponden a aquellas actividades promovidas por la escuela, y en donde el estudiantado participa proponiendo, decidiendo y ejecutando parte de las propuestas. Estas acciones están directamente relacionadas con alguna necesidad real del colectivo, y el sujeto ejecuta un proceso deliberativo.

(Fuente: elaboración propia).

3.6 Técnicas de recogida de información.

Como técnica de recogida de información se consideró pertinente el uso de una entrevista semi estructurada. Se eligió este instrumento, pues permite “hacer uso de una guía de asuntos o preguntas y el entrevistador tiene la libertad de introducir preguntas adicionales para precisar conceptos para obtener mayor información” (Hernández-Sampieri et al., 2014, p. 403). De esta manera, esta técnica aporta al estudio sobre las relaciones de reconocimiento y menosprecio en jóvenes de la EPJA, en la medida que permite la exploración del fenómeno a través de una batería de preguntas, que permitió orientar la conversación sobre la temática con los-as participantes, aportando flexibilidad, para detenerse en los ítems que se consideraron más relevantes o en aquellos en donde los propios sujetos se detuvieron con mayor detenimiento y profundidad en las respuestas, así como también por la posibilidad de agregar preguntas adicionales para precisar ideas o conceptos y obtener más información (Prieto, 2001; Hernández Sampieri et al., 2014).

Para el caso particular de esta investigación, el uso de una entrevista semiestructurada, también se justifica pues “el problema de estudio no se puede observar o es muy difícil hacerlo por ética o complejidad” (Hernández-Sampieri et al., 2014, p. 403), como son las dinámicas relacionales de reconocimiento y menosprecio al interior de la EPJA que identifican los-as jóvenes, por lo tanto esta técnica aporta al estudio, las voces de los-as protagonistas, en el lenguaje y perspectiva de estos mismos-as, constituyéndose en una puerta de entrada desde la cual analizar el tema a investigar. La elaboración de las preguntas, estuvo enfocada en preguntas de opinión, las cuales permiten indagar sobre el parecer de los participantes respecto a la propia experiencia de estos-as (Mertens, 2010 citado en Hernández Sampieri et al., 2014). El guión de la entrevista se articuló en ítems o dimensiones que permitiera indagar sobre las formas de reconocimiento y menosprecio que identifican los-as jóvenes del liceo CEIA-PAC, se establecieron tres ítems, cada uno con un set de preguntas, a

partir del proceso de operacionalización de las categorías previas. Además, se agregaron dos preguntas generales de introducción y una pregunta general de cierre:

Tabla 14 Cantidad de preguntas por dimensiones-ítems.

Forma de reconocimiento/ menosprecio	**Ítem y dimensión en que se expresa el reconocimiento**	**Cantidad de preguntas**
Primario Afectivo	I ITEM Relaciones intersubjetivas	5
Jurídico social	II ITEM Estrategias de enseñanza	5
Comunitarios solidario	III ITEM Participación	3

(Fuente: Elaboración propia).

El instrumento fue sometido a un proceso de validación con dos profesionales expertos-as en EPJA, y con un profesional experto en temas pedagógicos, todo esto con el fin de confirmar su congruencia, pertinencia y validez en relación a los objetivos de la investigación. Este panel de expertos-as, entregó sugerencias y recomendaciones que van desde la cantidad de preguntas, como también la redacción de estas en función de los objetivos de la investigación y el tipo de estudio planteado, tal como se expone en la siguiente tabla:

Tabla 15 Ajustes del panel de experto al instrumento de recogida de información.

Expertos-as	Experto-a en EPJA N°1	Experto en EPJA N°2	Experto en asuntos pedagógicos N°3
Aportes y sugerencias	-La redacción de las preguntas debe incorporar conceptos asimilables, tanto para quien pregunta como quien responde (se sugiere revisión de conceptos). A modo de ejemplo: Emociones y afectos, Proyectar futuro, Identidad como ser humano elementos didácticos (evaluar, planificar, estrategias de aprendizaje). -Se sugiere hacer un pequeño glosario indicativo. -El instrumento no se presenta el formato guía a la cual acudir tanto por el entrevistador como por el entrevistado, si así lo requiriese.	-Flexibilizar la estructura de la entrevista, al reducir la cantidad de preguntas (excesivas). -Se debe cautelar, que guarde el formato de entrevista semi estructurada, ya que, si no se reducen las preguntas, no habrá espacio entre medio para profundizar o proponer otras preguntas.	-Flexibilizar la estructura de la entrevista, al proponer preguntas no tan rígidas. -Las preguntas deben ser redactadas en general, evitando inducir al estereotipo de relaciones, acciones y personas.

(Fuente: elaboración propia).

A partir de las sugerencias y recomendaciones de los-as profesionales expertos-as, se acomodó la estructura de la entrevista, reduciendo la cantidad de preguntas y formulando preguntas menos rígidas y estereotipadas, lo que permitió que estas puedan ser entendidas a pesar de contar con conceptos cuyas definiciones pueden variar de un entrevistado-a a otro-a. Se optó por no hacer uso del diccionario de conceptos, propuesto por uno de los-as expertos, ya que a juicio de quien realiza la investigación, complicaría la respuesta de los-as participantes en la medida del tiempo asignado a la entrevista, así como también sus respuestas, a las cuales se busca acceder sin mediar mayores explicaciones y consideraciones epistemológicas, sino que en el lenguaje, significado y contexto que le asigna en este caso cada estudiante.

Se decide incluir en formato del instrumento, una ficha simple de datos por estudiante, que permita acceder a información que aporte a situar mejor sus visiones y respuestas (Ver Anexo N° 1: instrumento de recolección de

información). Las entrevistas se realizaron en contexto de pandemia y crisis sanitaria. Se optó por realizarlas de manera presencial, resguardando todas las medidas de protección sanitaria, ya que no todos-as los-as participantes disponían de algún soporte tecnológico para realizar la entrevista en formato telemático u on line. Las entrevistas se realizaron en el establecimiento educacional y en el hogar de algunos-as de los-a entrevistados. Todas fueron efectuadas bajo estrictas medidas sanitarias y respetando la legalidad vigente, respecto a desplazamientos y aforos. Su desarrollo se dio en condiciones normales (salvo el contexto) teniendo como promedio de duración 60 minutos. En una ocasión hubo interrupciones y se debió parar por varios minutos, el motivo se debía a que buscaban a la persona que estaba siendo entrevistada, ya que el lugar de la entrevista, fue en su domicilio particular.

3.7 Estrategias de análisis.

La estrategia de análisis utilizada corresponde a la Teoría Fundamentada (TF), considerada pertinente debido a que, mediante una aproximación inductiva, permite abordar en profundidad la temática central del estudio. Aunque la TF se concibe originalmente como un diseño de investigación cualitativa, en este caso se ha empleado específicamente como técnica de análisis de datos, dada su capacidad para ofrecer un enfoque riguroso y sistemático que posibilita la construcción de categorías emergentes a partir de la información recolectada (Jiménez-Fontana et al., 2016).

Diversos autores han señalado que los procedimientos analíticos propios de esta estrategia, como la codificación abierta y la comparación constante, pueden aplicarse de manera flexible en investigaciones cualitativas con otros diseños, como el estudio de caso, ya que contribuyen a una interpretación más profunda y fundamentada de los fenómenos sociales (Vasilachis de Gialdino, 2006; Jiménez-Fontana et al., 2016; Hernández & Mendoza, 2018).

Desde esta perspectiva, el uso de la teoría fundamentada como estrategia de análisis permite identificar patrones, procesos y significados relevantes dentro del caso analizado, lo que fortalece la validez interna del estudio y aporta a una comprensión contextualizada del objeto de investigación. Dado que las relaciones de reconocimiento y menosprecio en jóvenes de la EPJA constituyen un campo poco explorado y con escasa producción empírica, el análisis de los relatos de los/as protagonistas como vía de aproximación al fenómeno resulta adecuado para generar conocimiento específico sobre esta problemática (Hernández-Sampieri et al., 2014; Páramo, 2015).

Una vez transcritos los datos arrojados en la entrevista, se procedió a realizar un análisis de contenido de estos mismos, a partir del cual se procedió darles un orden, para comenzar con la estructura de análisis (Hernández-Sampieri et al., 2014; Abela,2002). De esta manera, bajo este principio de ordenamiento del texto, los testimonios de los-as participantes fueron interpretados para identificar las relaciones de reconocimiento y menosprecio presente en jóvenes de la EPJA.

3.7.1 Levantamiento de categorías.

Producido el ordenamiento del texto, se aplicó la técnica de codificación, siguiendo todos sus niveles. En un primer momento (codificación abierta), las afirmaciones de los-as participantes (datos brutos), fueran agrupadas en unidades conceptuales (significados, temas o conceptos), de acuerdo al criterio de recurrencia de estas. En un segundo momento se compararon, para agruparlas en temáticas que las engloben, buscando comparaciones y diferenciaciones, a partir de las cuales se realizó el proceso de categorización.

Para realizar el levantamiento de categorías, se hizo uso de la operacionalización de las formas de reconocimiento y menosprecio de Honneth y el modelo de escalera de participación de Arnstein y Hart proyectadas al escenario de la EPJA, agrupándolas en las dimensiones que se desprenden de esta acción (relaciones intersubjetivas, estrategias de enseñanzas y participación). Para lograr esta parte

del análisis de la información se hizo uso de una matriz de registro de información, facilitando el proceso de construcción de categorías:

Tabla 16 Matriz de registro de información para construir categorías.

Dimensión: **Relaciones intersubjetivas**	**Sujeto 1**	**Sujeto 2**	**Sujeto 3**	**Sujeto 4**	**Sujeto5**
Dimensión: **Estrategias de enseñanzas**	**Sujeto 1**	**Sujeto 2**	**Sujeto 3**	**Sujeto 4**	**Sujeto 5**
Dimensión: **Participación**	**Sujeto 1**	**Sujeto 2**	**Sujeto 3**	**Sujeto 4**	**Sujeto 5**
Otras temáticas					

(Fuente: elaboración propia).

Se utilizó las orientaciones de Hernández Sampieri et al., sobre la organización de datos para la construcción de categorías de análisis, a partir de las cuales se levantaron las categorías emergentes, relacionándolas con las ya existentes. De esta manera, en un proceso constante de seleccionar datos, agruparlos y ver su relación, se establecieron categorías comunes o, por el contrario, si se identificaban diferencias, se estableció una nueva categoría, en lo que se conoce como “comparación constante” (Hernández Sampieri et al., 2014). De acuerdo a los criterios de intensidad y frecuencia de los datos, se trabajó el análisis de la información hasta llegar a la fase de saturación, es decir, cuando los datos se vuelven redundantes y no permiten construir nuevas categorías de análisis.

Luego de este proceso, se continuó con un proceso de confrontación y diferenciación de las categorías previas y emergentes, las cuales, a través de la técnica de agrupamiento, fueron englobadas de acuerdo sus congruencias y relaciones internas, construyendo los ámbitos para cada dimensión. De acuerdo con lo anterior, se levantaron los siguientes ámbitos por dimensión de análisis:

Tabla 17 Dimensiones y ámbitos construidos.

Dimensión	Ámbitos
Relaciones intersubjetivas	Valoración de la EPJA
	Relaciones intergeneracionales en la EPJA
	Emociones en la EPJA.
Estrategias de enseñanza	Educación para la inclusión, la diversidad y la interculturalidad
	Potencialidades-complejidades de la EPJA
Participación	Formas de participación
	Complejidades de la participación
	Participación proyectada

(Fuente: elaboración propia).

Con todo lo anterior, las categorías emergentes se organizaron en una tabla de acuerdo a dimensiones y ámbitos, a partir del criterio de frecuencia (Ver anexo 2, anexo 3 y anexo 4).

Para fines operativos del análisis de los datos, los participantes fueron agrupados de acuerdo a experiencias comunes especificas entre los sujetos. Esta decisión se justifica desde una perspectiva metodológica, en la medida que las afirmaciones de los-as jóvenes, presentan matices de acuerdo a procesos vitales particulares en tanto género[37], trayectoria vital y situación migratoria. Este agrupamiento, permitió un proceso de inmersión en las respuestas, visibilizando énfasis y miradas que enriquecen la investigación.

Dado que el grupo de estudio, es representativo estructural, se considera que la división en grupos, no refuerza ni naturaliza condiciones de discriminación social, al contrario, permite profundizar y favorecer el análisis. De acuerdo a lo anterior, los-as participantes fueron agrupados de la siguiente manera:

[37] Si bien el grupo Género, presenta trayectorias vitales complejas (itinerarios de vida fragmentados, exclusión social, condición socioeconómica baja, entre otros elementos), presentan una subjetividad cruzada por la experiencia de ser y asumirse como “mujer”, lo que permite diferenciarlas del grupo trayectoria vital, pues sus afirmaciones presentan matices relacionadas con el componente de género, tales como la maternidad y el cuidado del hogar, situaciones que no son mencionadas ni relevadas por el grupo “Trayectoria vital”.

Tabla 18 Agrupamiento de los-as participantes según características comunes.

Grupo	Descripción	Cantidad/Edad
Género (G)	Hace referencia a aquellas subjetividades con trayectorias educativas intermitentes y proyectos vitales fragmentados, que comparten la experiencia de pertenecer e identificarse bajo el género femenino, con experiencias de maternidad temprana y cuidados de terceros dentro del grupo familiar.	**5 Estudiantes**
		G1/ 29 años
		G2/ 23 años
		G3/ 29 años
		G4/ 18 años
		G5/ 21 años
Trayectoria Vital (TV)	Hace referencia a los sujetos con trayectorias educativas intermitentes y conflictivas, que comparten experiencias vitales complejas, tales como: experiencia laboral temprana, anomia social, entorno familiar fragmentado, y que se reconocen bajo el género masculino.	**3 Estudiantes**
		TV1/ 19 años
		TV2/ 20 años
		TV3/ 27 años
Migrante (M)	Hace referencia a los sujetos con trayectorias educativas intermitentes y con proyectos de vida fragmentados en situación de movilidad migratoria por motivos económicos, sociales, políticos y familiares, con nacionalidad diferente a la chilena y que se reconocen bajo el género masculino.	**1 Estudiante**
		M1/ 19 años

(Fuente: elaboración propia).

Una vez finalizado el proceso de categorización considerando la matriz de reconocimiento y menosprecio proyectado al escenario de la EPJA, más las categorías emergentes a partir de los testimonios, se procedió a desarrollar el análisis de la información, estableciéndose dos etapas: análisis descriptivo general y análisis en profundidad.

En la primera etapa, se describieron las principales tendencias por cada dimensión, así como algunas consideraciones que se abordaron en el análisis en profundidad. Esta segunda etapa, se retoman las principales tendencias que arrojó el análisis descriptivo, y se analizan considerando sus principales alcances, relacionando los datos de las entrevistas con los referentes teóricos expuestos en esta investigación, lo que permitió llegar a hallazgos y

conclusiones, respondiendo de esta manera a los objetivos y supuestos de investigación.

CAPÍTULO IV RESULTADOS

El siguiente capítulo tiene como objetivo exponer y analizar las relaciones de reconocimiento y menosprecio presentes en jóvenes de un Liceo de EPJA de la Región Metropolitana.

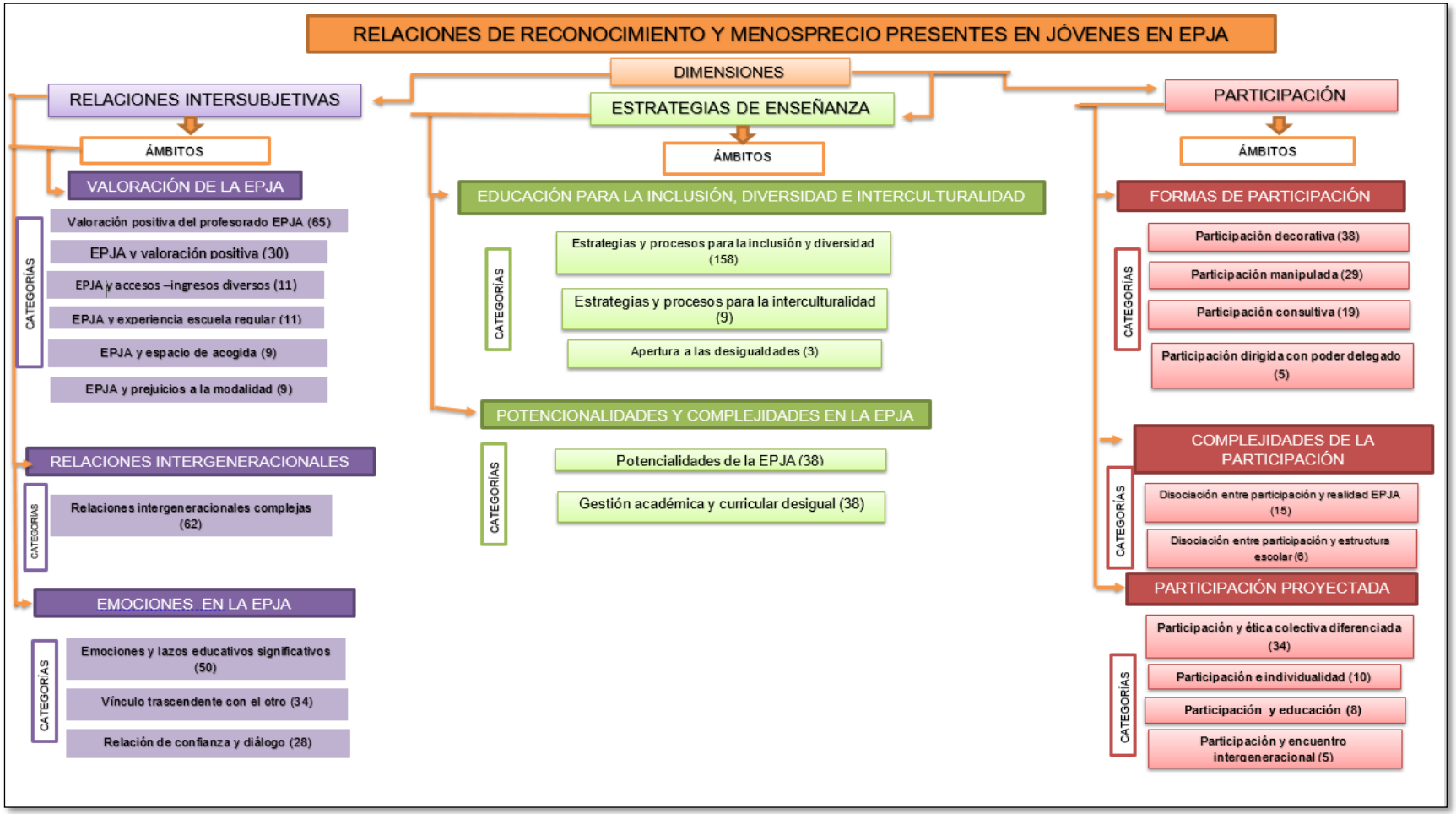
Las dimensiones de análisis emergieron de las tendencias identificadas en las respuestas de los-as jóvenes entrevistados-as del establecimiento EPJA, basadas en los análisis previos de las categorías analíticas sobre reconocimiento y menosprecio de Axel Honneth y el modelo de escalas de participación de Sherry Arnstein y Roger Hart, las cuales se proyectaron al escenario de la Educación con personas jóvenes y adultas.

4.1 Análisis descriptivo

A partir de la matriz de análisis basada en la teoría de Honneth y el modelo de escalera de participación de Arnstein y Hart, se realizó una proyección de estas categorías previas al contexto educativo, las cuales, junto con el análisis de contenido de las entrevistas, permitió el levantamiento, orden y agrupación de las categorías en ámbitos y dimensiones, de acuerdo a los criterios de frecuencia e intensidad. Lo anterior como estrategia para describir las principales tendencias en las relaciones de reconocimiento y menosprecio presentes en jóvenes de un liceo EPJA.

Se presenta a continuación la matriz de categorías ordenadas de acuerdo a la frecuencia de sus categorías, cada una de ellas agrupadas en ámbitos y englobados estos últimos, en dimensiones de análisis:

Figura 2 Red general de dimensiones, ámbitos y categorías.



(Fuente: Elaboración propia).

Tal como se muestra en el esquema anterior, las dimensiones de análisis que se levantaron corresponden a: “Relaciones intersubjetivas”, “Estrategias de enseñanza” y “Participación”. Cada una cuenta con ámbitos específicos de análisis, a partir del carácter de las categorías que emergieron y se levantaron. De esta manera, para cada dimensión, se estructuraron 3 ámbitos de análisis donde se agruparon las categorías.

Para la dimensión “Relaciones intersubjetivas”, se agruparon las categorías en los ámbitos de: *Valoración de la EPJA, relaciones intergeneracionales y emociones en la EPJA*. Para la dimensión “Estrategias de enseñanza”, los ámbitos definidos corresponden a: *Educación para la inclusión, la diversidad y la interculturalidad y potencialidades-complejidades de la EPJA.* Finalmente, para la dimensión “Participación” los ámbitos que se establecieron fueron: *Formas de participación, complejidades de la participación y participación proyectada*. Respecto a este último ámbito, este fue construido bajo el criterio de los significados que conciben los-as jóvenes sobre lo que implica para ellos-as los procesos participativos al interior de la escuela, los cuales poseen valoraciones e interpretaciones específicas. Las cuales se considerar importantes de relevar, al momento de identificar las relaciones de reconocimiento y menosprecio presentes la EPJA, situación que es abordada con mayor detenimiento en el análisis en profundidad.

A partir de lo anterior, se presenta el análisis de las categorías de acuerdo a las dimensiones y ámbitos que se construyeron.

4.1.1 Dimensión: Relaciones intersubjetivas en la EPJA

La dimensión “Relaciones Intersubjetivas” (309), hace referencia a aquellas relaciones que promueven el respeto y en donde el sujeto educando, es considerado como un “otro significativo”. Esta dimensión se relaciona con el reconocimiento primario, el cual se da en el seno de la familia y las amistades (Honneth, 2010), y que, proyectado al escenario de la EPJA, implicaría la valoración de la dignidad de las personas, potenciando la autorrealización, la autonomía y la confianza de todos-as. Aquí es requisito fundamental la

manifestación de los afectos, en un contexto de autocuidado y autoconfianza de las relaciones sociales construidas, potenciando así el aprendizaje integral en todas las dimensiones del ser humano.

De acuerdo al análisis de las entrevistas, en esta dimensión se relevan los ámbitos de: “Valoración de la EPJA” (135), “Relaciones intergeneracionales” (62) y “Emociones en la EPJA” (112). Las respuestas de los-as jóvenes muestran una valoración positiva de las relaciones intersubjetivas al interior de la modalidad y del establecimiento, destacándose el ámbito “Valoración de la EPJA” como el más relevante de acuerdo a la cantidad de categorías que emergieron y a la frecuencia de estas. Esta situación es relevada por estudios previos, los cuales señalan como elemento distintivo de la EPJA, la evaluación favorable que realiza el estudiantado sobre el vínculo que se produce entre los actores que dentro de ella interactúan (Espinoza et al., 2016-a).

El ámbito “Relaciones intergeneracionales” (62), se destaca por la intensidad de sus categorías, las cuales relevan el carácter complejo que poseen las relaciones intersubjetivas entre sujetos con rangos etarios tan diversos. Dicha situación también es destacada por estudios previos sobre EPJA, que destacan lo conflictivo y potencial que brinda la modalidad en el cruce intergeneracional que se produce al interior de esta, sobre todo a partir del papel de las juventudes (Williamson & Rodríguez, 2010; Osorio, 2013; Nájera & Valera, 2014; Espinoza et a., 2014; Espinoza et al., 2016-a; Letelier, 2019).

El ámbito “Emociones en la EPJA” (112), muestra la importancia de los afectos dentro de toda relación educativa, y la seguridad que produce en el educando la posibilidad de manifestar sus emociones dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje. Los estudios previos sobre este componente son concordantes en señalar que el vínculo que se construye entre los sujetos permite generar no sólo condiciones óptimas para el aprendizaje de los educandos, sino que también para desplegar relaciones intersubjetivas que se sitúan desde una perspectiva de reconocimiento mutuo entre las personas, como forma de autorrealización y desarrollo de la autoestima (Terigi, 2009; Román, 2013; Albornoz & Cornejo, 2017; Barbosa, 2019). Para la EPJA, el componente emocional-afectivo se

constituye en un aspecto crucial de reparación y re significación de las experiencias vitales, a menudo marcadas por la exclusión social, la expulsión del sistema educativo, fragmentación e interrupción de los proyectos de vida, realidad laboral precaria, entre otras situaciones de carácter traumáticos y dolorosos para los sujetos, proyectando este más allá de la realidad educativa (Freire, 1997; Nobile, 2014; Espinoza et al., 2016 b; Pinto, 2017; Palma, 2021; CLADE, 2021).

A continuación, se exponen las categorías que emergieron en cada ámbito de la dimensión “Relaciones intersubjetivas”, destacando aquellas que poseen mayor frecuencia e intensidad.

4.1.1.1 Ámbito Valoración de la EPJA

En este ámbito las categorías que emergieron corresponden a: “Valoración positiva del profesorado” (65), “Valoración positiva de la EPJA” (30), “EPJA y accesos –ingresos diversos” (11), “EPJA y experiencia escuela regular” (11), “EPJA y espacio de acogida” (9) y “EPJA y prejuicios a la modalidad” (9), tal como se expone en la tabla:

Tabla 19 “Ámbito: Valoración de la EPJA”

Nombre de la categoría	Descripción
Valoración positiva del profesorado (65)	Corresponde a la percepción favorable y significativa que realizan los-as estudiantes respecto a la figura del profesorado dentro de sus experiencias vitales y educativas dentro de la modalidad EPJA.
Valoración positiva de la EPJA (30)	Corresponde a la percepción favorable y significativa que realizan los-as estudiantes de la modalidad en sí misma, como un espacio que permite la reconstrucción de sus proyectos educativos y de vida.
EPJA y accesos – ingresos diversos (11)	Corresponde a la identificación de distintas motivaciones que inciden en los sujetos a asistir a la EPJA: certificación de la enseñanza secundaria para optar a un mejor ingreso al mundo laboral, cierre de una etapa dentro del ciclo vital, proyección para estudios superiores, como requisito de reinserción social por medida judicial, entre otros intereses.
EPJA y experiencia escuela regular (11)	Corresponde a la comparación que realizan los-as estudiantes de su experiencia educativa anterior (escuela regular secundaria), la cual posee un carácter negativo en relación con la nueva realidad EPJA.
EPJA y espacio de acogida (9)	Corresponde al carácter de acogida que brinda la EPJA, en la trayectoria educativa de los-as estudiantes, quienes la sitúan como un

	espacio de reparación, que les permite resignificar y reconstruir sus proyectos vitales y educativos.
EPJA y prejuicios a la modalidad (9)	Corresponde a los prejuicios que recaen en la modalidad, los cuales según los-as estudiantes sitúan a la EPJA como una realidad educativa de baja calidad y precaria, ya sea por el nivel educativo de sus procesos formativos, como también por la caracterización social de los sujetos que a ella asisten, situación que es resentida por los educandos.

(Fuente: Elaboración Propia).

En relación a la tabla anterior y de acuerdo al criterio de frecuencia, son relevantes las dos primeras categorías: "Valoración positiva del profesorado" (65) y "Valoración positiva de la EPJA" (30). Para ambas categorías, todos-as los-as participantes (género, trayectoria vital y migrante) explicitan elementos positivos y significativos al momento de realizar una evaluación de la modalidad y de los-as profesores-as.

Los-as jóvenes señalan el papel que juega la figura del-a educador-a en la construcción de las relaciones sociales al interior del espacio educativo, desempeñando un papel crucial en la interacción con los-as estudiantes. Destacan entre sus características principales, que este es: empático, atento, acogedor, preocupado por los-as estudiantes y su aprendizaje, comprometido con la labor educativa, con vocación y consciente de la realidad EPJA. Todos los-as participantes hacen énfasis y recalcan cómo la figura del profesorado se constituye en un apoyo al ciclo vital en que se encuentran:

> *G (1): "Destaco la amabilidad… eh… todo el esfuerzo que ponen ustedes pá que uno pueda aprender, no tan solo el que uno retenga los conocimientos de las materias sino que también ustedes están detrás de uno preocupándose de lo emocional (…) eso es como lo más importante que puedo destacar de acá de los profes, son acogedores, comprometidos, están súper comprometidos con el enseñar a gente adulta o en enseñar a jóvenes que vienen de, marginados de los colegios normales entre comillas, y ustedes son los que nos acogen, y nos dicen, no poh cabros, sigan adelante".*

De acuerdo a la cita del grupo género, se aprecia como las características del profesorado en EPJA, impactan en el plano socio-afectivo de los-as estudiantes, pues se valora que la acción de los-as educadores-as sobrepase la labor educacional, convirtiéndose en acogida y acompañamiento para que ellos-as puedan concluir su trayectoria educativa. Los-as jóvenes del grupo migrante y género, destacan esta situación, pues el profesorado es consciente de la realidad

de los-as estudiantes EPJA, la cual no sólo está marcada por la exclusión social y los ciclos vitales fragmentados, sino que también por experiencias específicas como lo es la maternidad y la situación migratoria, lo que hace que se valore aún más el compromiso que el cuerpo docente, ya que tienen presente las posibles dificultades que presenta el estudiantado para permanecer y lograr el término de la enseñanza secundaria.

Los participantes del grupo migrante y trayectoria vital, señalan la realidad diversa presente en el profesorado EPJA, en el sentido, que hay educadores-as más preocupados-as que otros-as por el estudiantado de la modalidad; a este respecto señalan que el componente edad, configura profesores-as con características distintas, lo cual se ve reflejado en el tipo de relaciones que establecen con los-as estudiantes, en algunos casos de cercanía y apoyo, pero en otros casos de distancia y ausencia, situación que es identificada por estos:

> *TV (3): "Hay profesores y profesores. Hay algunos profesores que son, que trabajan con harta vocación poh y eso lo hace bien agradable. …Mmm también hay profesores que quizá ya cumplieron su etapa de ser tole... tolerable, ya no aguantan tanta pregunta y se entiende por eso, con el tiempo y la edad de ellos".*
>
> *M (1): "seguramente porque estuvieran ocupados, estuvieran pensando en otra cosa porque ellos también son humanos, tienen algunas preocupaciones y estar preocupado siempre por el alumno a veces no… no cabe dentro de la cabeza de ellos algunas partes, no sé si querían, lo que ellos tienen en la cabeza, yo no sé si querían o no podían, eso depende".*

A pesar de la diversidad de apreciaciones sobre las disposiciones afectivas de los-as docentes y las relaciones con los-as estudiantes identificadas como de distancia-cercanía socio afectiva, se mantiene la valoración positiva de estos-as. Este elemento es relevante, y determina la evaluación de la modalidad en general, constituyéndose el- la educador-a como un actor central de los procesos socio-afectivo-educativos que se desarrollan al interior de la EPJA, lo que podría llevar a pensar en un vínculo afectivo de dependencia hacia el-la docente, dada las condiciones e historias de vida de los educandos. Esta idea, se refuerza en la idea, expuesta por los jóvenes en donde el profesorado es visto como un referente, pero "persona", con preocupaciones y contradicciones emocionales.

En relación a la categoría “valoración positiva de la EPJA”, los-as jóvenes señalan los alcances en su trayectoria vital y escolar, el hecho de haber concluido la enseñanza secundaria en EPJA. Destacan que la modalidad se constituye como un espacio de vida, de contención para la realidad individual, de integración-valoración de la diversidad, que permite abrir perspectivas colectivas y que cumple un rol social:

> *TV (2): “Si no fuera por el… por este liceo, si no fuera por este liceo yo siento que… eh… hubiera sido una persona básica, básica, no…no hubiera llegado más allá como persona en el ámbito social o en el ámbito personal, siento que… eh… proyectó mi vida mucho más allá… he… gracias al liceo, gracias a la forma en que se me enseño”.*

Tal como se aprecia en la cita del participante del grupo trayectoria vital, el paso por la modalidad, permitió al sujeto ampliar sus horizontes de vida, proyectando no sólo el alcance de la educación recibida en términos instrumentales, sino que también en el desarrollo personal y social de la persona, constituyéndose la EPJA en un espacio de reparación de proyectos de vida y no sólo de finalización de estudios secundarios. En relación a esta idea, el participante del grupo migrante releva la importancia de la acogida que brinda la modalidad a realidades culturales diversas, a través de la integración y la promoción del respeto a la diversidad cultural al interior del establecimiento y la sala de clases. Si se tiene en cuenta la experiencia específica de movilidad migratoria, la EPJA al ser un espacio que acoge, también implica la reparación de proyectos vitales, para aquellos sujetos que han experimentado el desarraigo cultural y territorial. El estudiante también señala el enmarque que realiza la escuela al contexto nacional-escolar, pues sitúa al estudiantado extranjero dentro de un contexto social mayor, situación que brinda seguridad al individuo en un contexto territorial-cultural distinto al de origen:

> *M (1): “Digamos que con lo que yo… yo… ellos me enseñaron de aquí o sea me enseñaron aquí lo estoy apren… lo fui… lo fui sacando afuera en la calle pues de respetar más a las personas, de ayudar un poquito más, abrir un poquito más la mente con la sociedad de aquí de Chile y… y… perderle el miedo a lo que quería hacer”.*

En relación a la cita anterior, se refuerza la idea de acogida, acompañamiento e integración que permea e impacta a los-as estudiantes, valorando a la EPJA bajo estos componentes. Resulta interesante destacar que esta impronta que asigna el estudiantado a la educación con personas jóvenes y adultas, se relaciona directamente con el papel que juega el profesorado como rostro visible de la escuela.

Las participantes del grupo género relevan que la modalidad les permite compatibilizar maternidad con intereses educativos, junto con señalar que es parte de un proyecto de superación personal, pues terminar la enseñanza secundaria forma parte de un proceso inconcluso debido a la experiencia de maternar a edad temprana dentro de su ciclo vital:

> *G (5): "Sabía que lo podía lograr y porque con mi hijo también sentía que si no lo hacía ahora no lo iba a hacer nunca, así que no quería que me llevara la ola (…) aquí es flexible, me sentía cómoda, los profes igual me ayudaban en el caso que no entendía, o si necesitaba amamantar, o si necesitaba retirarme estaba la, la posibilidad de retirarme tranquila o saber que al otro día podía entregar materia si es que no la hice ese mismo día sabiendo que como adulto tenemos más responsabilidades".*

De esta manera, las participantes del grupo género señalan que estar en la EPJA, les permite articular su realidad particular de "ser madres" con la posibilidad de concluir estudios. En ese sentido, la modalidad les entrega a las estudiantes, la oportunidad de retomar sus trayectorias educativas y proyectos de vida, en la medida que existe una flexibilidad del ritmo de trabajo, horarios y metodologías de trabajo propiciada por los-as profesores-as, situaciones que son evaluadas como positivas.

Respecto a las categorías que por criterio de intensidad se relevan, estas corresponden a: "EPJA y experiencia escuela regular" (11) y "EPJA y prejuicios a la modalidad" (9). Respecto a la primera, todos-as los-as jóvenes hacen referencia a la experiencia educativa anterior, como elemento que permite distinguir a la EPJA como una modalidad distinta y particular. Sus experiencias anteriores, son evaluadas de manera negativa, destacando la escasa preocupación por el educando, su proceso de aprendizaje y su trayectoria vital,

bajo la idea de que a nadie le importó que abandonaran sus estudios, considerando que no había espacio para ellos-as dentro de la escuela:

> *TV (1): "Mi experiencia aquí fue súper distinto a los otros colegios, porque igual los colegios, los liceos que estuve en y los colegios anteriores me costó, así como encontrar apoyo de los profesores (…) Me tocó también vivir en un liceo y la experiencia en el que teníamos como cinco profesores de ciencia porque no querían hacernos clases. Y entonces esa es la diferencia que tiene este colegio con otros, que los profesores van a andar ahí preocupado de que uno entienda".*

> *G (4): "Porque en los otros colegios que yo iba no, no les importaba poh era como ¡ahh! ya, esta triste niñas no la pesquen poh o seguían así en general con el curso y no tomaban atención".*

Como señalan los-as estudiantes de los grupos género y trayectoria vital, el paso previo por la escuela regular está cargado de una valoración negativa, en la medida que las relaciones construidas con los-as profesores carecían de aspectos que a juicio de los-as participantes son relevantes: preocupación por el componente afectivo-emocional de los-as estudiantes y por sus procesos formativos. Esta situación lleva a valorar a la EPJA como un espacio de reconstitución afectiva y educativa, en donde el profesorado cumple un papel central en la re-significación de los vínculos y procesos formativos que se producen al interior de la modalidad, en el sentido que encuentran preocupación por sus individualidades, así como también el compromiso con la labor educativa de la escuela.

En relación a la segunda categoría, los-as participantes de los grupos género y trayectoria vital, señalan la fuerza que alcanzan los prejuicios e invisibilización hacia la modalidad EPJA, los cuales están cruzados por la experiencia de exclusión y marginalidad, ya sea por las características socio-territoriales en que habitan, el estereotipo que recae en los-as estudiantes, como el estigma social que recae en las escuelas 2x1, a las cuales se les asigna una baja calidad educativa y de precariedad:

> *G (4): "Tuve comentarios como de que no iba aprender nada, o que pa' eso saco un cuarto medio laboral o que pa' que lo estoy haciendo a esta hora de como a mi edad... sí, hay prejuicios, hay bastante sobre eso, que van puros pelusones o como gente tan vieja va a sacar el cuarto medio".*

> *TV (2): "A ver sabido que existía antes, me hubiera… eh… inscrito mucho antes, eso creo que sería un buen cambio, que se… se note más el… la sociedad… que…Existan hartos liceos, porque mucha gente no tiene idea… mucha gente no tiene ni idea".*

En relación a la cita anterior, los-as jóvenes destacan el imaginario social de carácter negativo que recae sobre la modalidad, señalando que esta es vista como una realidad educativa donde no se logra cumplir con aprendizajes habilitadores para la vida y los estudios en general; también declaran que esta visión está presente en el perfil de estudiante que asiste a la EPJA, el cual es asumido y definido bajo el estereotipo de un sujeto que no está comprometido con el proceso de enseñanza-aprendizaje, o para el caso de estudiantes con rangos etarios mayores, que no es útil para estos-as, que accedan al término de la escolaridad. Otra de las formas que los-as participantes identifican como parte de la valoración negativa que recae sobre la modalidad, se relaciona con la "idea de invisibilización", pues para el resto de la sociedad se desconoce la existencia de las escuelas EPJA y, por lo tanto, según los-as estudiantes, la posibilidad de que otras personas con realidades complejas puedan terminar sus estudios se ve imposibilitada, pues este tipo de establecimientos no son conocidos por toda la población.

4.1.1.2. Ámbito Relaciones intergeneracionales

En este ámbito, emerge como única categoría "Relaciones intergeneracionales complejas" (62), cuya descripción y definición se aprecia en la siguiente tabla:

Tabla 20 "Ámbito: Relaciones intergeneracionales complejas".

Nombre de la categoría	Descripción
"Relaciones intergeneracionales complejas" (62)	Corresponde a las relaciones sociales entre estudiantes de distintas edades y rangos etarios al interior de la EPJA. Estas están caracterizadas por la presencia de encuentros y desencuentros entre los sujetos, pues existen diferencias en las prácticas culturales, afectivas, sociales y educativas dependiendo de la edad o etapa del ciclo vital en que se encuentra el-la estudiante. Como consecuencia, la dinámica que adquieren los vínculos entre estudiantes al interior de la modalidad, oscila entre la potencialidad o la complejidad del componente intergeneracional, lo que repercute en el plano educativo, siendo una constante tensión el componente juvenil.

(Fuente: Elaboración propia).

Todos-as los-as participantes, señalan que las relaciones socio-afectivas que se desarrollan y establecen en la EPJA, oscilan entre la potencialidad y la tensión, determinado este tránsito por actitudes, comportamientos y valoraciones asociadas a la edad. Es destacado como elemento positivo, el intercambio de experiencias entre estudiantes de distintas edades, pues este es visto como una instancia de aprendizaje para la vida, pues se aprende de la vivencia del otro, en contextos sociales similares, pero con realidades heterogéneas, permitiendo la conexión entre los sujetos. Esta situación permite asumir de manera conjunta el proceso educativo, redimensionando las mismas trayectorias vitales como formas de apoyo para las nuevas relaciones de afectos y amistad que construyen, junto con la posibilidad de interactuar con experiencias de vida diversas:

> *G (2): "si obvio, todo... que es una experiencia diferente, entonces igual uno aquí entiende otras cosas, otras realidades, de todo poh ya sea profesores o alumnas, entonces... y uno conoce personas diferentes".*
>
> *G (4): "ayudar a mis compañeros o que me ayudaran a mí y cosas así (…) sobre todo con las que eran más grandes que yo, más adultas, ayudaban harto a nosotros los más chicos, los más jóvenes del curso, porque quizás ellos nos ven como hijos... los más adultos nos ven como hijos yo creo, entonces me ayudaban en lo que ellos podían y si ellos tenían una duda también nosotros los podíamos ayudar a ellos"*

A partir de las afirmaciones, se aprecia como las-os participantes destacan que la modalidad les permite la interacción con realidades diferentes a las propias, situación de la cual obtienen un aprendizaje social, pues les permite "entender otras cosas" a partir de esta experiencia. También refuerzan la idea que al compartir con otros-as que se encuentran en el mismo proceso de completar estudios, les permite desplegar prácticas de colaboración y apoyo mutuo en el desarrollo de su trayectoria educativa al interior de la EPJA, en la medida que entre ellos-as mismos-as surge la iniciativa de "ayudarse", para lograr el objetivo común: concluir la enseñanza secundaria. Aquí también se releva como los-as estudiantes más grandes, acogen bajo una relación "paternalista" o "maternalista", a los-as estudiantes más jóvenes.

Los-as participantes del grupo género y trayectoria vital señalan como elemento de tensión en las relaciones intersubjetivas, las motivaciones y edad del estudiantado para estar y permanecer en la EPJA. Según sus palabras, resulta complejo compatibilizar la diversidad de subjetividades, en donde el factor etario y los procesos biológicos, culturales y sociales asociados a este, dificultan la construcción de vínculos intergeneracionales y el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje, produciéndose conflictos en algunos casos:

> *G (1): " es amargo estudiar en un dos por uno de cierto modo… eh… uno no viene con la misma postura que a lo mejor los demás, hay varia gente que viene o… o jóvenes, que son más chicos que uno, que vienen así como por cumplirle a la mamá, yaaa pa que no me molesten más, vengo cumplo yaa y chao, y no todos tenemos la misma postura, al menos yo venía con mis objetivos bien claros y quería terminar mi cuarto medio de buena manera, entonces de ser… eso fue así como lo más…lo más feo, como lo más particular fue de que teni que aprender a ser tolerante, teni que ser como más tolerante, no todos están en la misma postura que tú y es válido, hay que respetar".*
>
> *G (4): "igual es difícil trabajar en un colegio de adultos porque tanto como hay algunos que ponen atención, hay otros que van puro a chacotear al colegio, a puro lesear y son más adultos poh".*

Tal como se expone en la cita, los-as participantes explicitan las tensiones relacionales que se producen en la EPJA, en la medida en que es "amargo" estudiar en una escuela de la modalidad, pues existen multiplicidades de realidades y motivaciones, las cuales están cruzadas por la edad de los sujetos y su actitud hacia el proceso de enseñanza-aprendizaje. Esto es visto bajo un prisma de disconformidad, pues impacta y se proyecta como situación conflictiva, pues hay algunos-as estudiantes que no van con motivaciones positivas, sino que asisten bajo una presión social, lo cual es representado en los-as estudiantes de menos edad o "los más chicos, quienes manifiestan una actitud poco favorable en el desarrollo de las clases. Sin embargo, a pesar de la presencia de esta situación, los-as participantes jóvenes declaran que se "aprende a respetar o a ser tolerantes" con la diversidad presente al interior de la modalidad.

Los estudiantes del grupo trayectoria vital relevan la idea de relaciones sociales adultas, ya sea entre pares como entre profesorado y estudiantado. Destacan

que la presencia de adultos genera un ambiente "serio" para aprender, pues los sujetos adultos son más razonables que los-as jóvenes:

> *TV (3): "lo que destaco es que al menos son bien empáticos como ya se tratan dentro, o sea relativamente entre adultos eh...hay una buena comunicación y ¿qué más? eso que por lo general hay más, hay mejor comunicación en los liceos de adultos, más con adultos, con adultos que los profesores con gente más joven".*

Como muestra la cita, los participantes del grupo trayectoria vital, refuerzan la idea de que "el liceo de adultos" permite que la relación entre las personas sea distinta a la escuela regular, pues al estar entre adultos, los-as profesores pueden ser "más empáticos y más comunicativos", señalando las diferencias en las relaciones sociales al interior de la modalidad a partir del componente etario y relevando como la edad es un factor importante. También mencionan, la existencia de actitudes disruptivas, las cuales se relacionan con el componente actitudinal frente a las normas de convivencia desplegadas en clases: no guardar silencio en clases expositivas, conflictos entre estudiantes de distintas edades, conflictos con profesores-as de más edad. Según estos participantes, la explicación para esta situación, se encuentra directamente relacionada con el componente actitudinal - edad, pues son aquellos estudiantes de menor rango etario (jóvenes) quienes tensionan la normatividad "escolar" presente en la EPJA:

> *TV (3): "tiene que ver con el tema de que los, los jóvenes vienen más como su idea de que es enseñar y punto. Ya los adultos son como empáticos en el tema de entrada al profesor. Quizá no tuvo un buen día que tienen que soportar los profesores a los alumnos más pequeños. Igual el tema de que haya alumnos inmaduros en cierta forma afecta en, creo yo, en la sala y eso".*

Esta cita evidencia cómo la edad es un factor que los participantes reconocen como relevante dentro de las relaciones socio-educativas al interior de la EPJA. En ese sentido, los-as estudiantes jóvenes son rotulados-as bajo el concepto de inmadurez, pues no logran darse cuenta ni asumir que su comportamiento es disruptivo en la "normalidad" del espacio escolar, y que por lo tanto no pueden "comportarse", pues su condición de "inmaduros-as" no se los permite, afectando al resto del colectivo. En contraposición, los-as estudiantes adultos, si logran

desarrollar relaciones intersubjetivas de empatía y comprensión hacia los-as profesores-as y a las normas de convivencia que impone la escuela.

El factor adulto, también es visto como moderador de las actitudes disruptivas para los-as estudiantes jóvenes, tal como señalan las participantes del grupo género, quienes relevan que se produce una regulación del comportamiento a partir de la presencia de este:

> *G (4): "son más adultos po' que igual va gente adulta y gente con mayor edad, que uno, entonces hay que tratar de comportarse para no incomodar a los adultos también po'".*

La cita anterior, refuerza la idea que existe una regulación del comportamiento de los-as más jóvenes frente a los-as compañeros-as adultos-as. La idea de "hay que comportarse" por la existencia de estudiantes "mayores", implica un cambio en las actitudes y formas de actuar de los sujetos, pues identifican que las formas en que se presentan e interactúan con otros-as debe ser regulada. Aquí existe una subordinación de la actitud de las juventudes, para poder participar y relacionarse con el resto, en la medida que presentan formas sociales no aceptadas por el colectivo adulto, relevando otra de las complejidades de las relaciones intergeneracionales educativas al interior de la EPJA.

4.1.1.3 Ámbito Emociones en la EPJA

En este ámbito emergen 3 categorías, las que presentan una frecuencia alta: "Emociones y lazos educativos significativos" (50), "Vínculo trascendente con el otro" (38), "Relación de confianza y diálogo" (28) y), tal como se muestra en la tabla:

Tabla 21 "Ámbito: Emociones en la EPJA"

Nombre de la categoría	Descripción
Emociones y lazos educativos significativos (50)	Corresponde a la relación entre emociones y educación, en donde el componente afectivo impacta lo educativo. Esta situación es vista como condición necesaria para el aprendizaje, en la medida que el vínculo que se construye, permite la permanencia al interior de la escuela, así como también refuerza la subjetividad del estudiantado de ser un sujeto que aporta en la construcción del aprendizaje del otro.

Vínculo trascendente con el otro (38)	Corresponde al vínculo entre profesorado y estudiantado, que sobrepasa lo educativo y se proyecta a un ámbito afectivo. En donde ambos sujetos se reconocen como legítimos otros. Aquí existe paridad relacional, que brinda seguridad a los sujetos para interactuar y compartir experiencias vitales, incertidumbres y proyectos.
Relación de confianza y diálogo (28)	Corresponde a la relación entre pares y del estudiantado con el profesorado, en donde la principal característica es la confianza para expresar afectos, interrogantes, dudas y visiones de mundo, junto con el diálogo que permite la libre expresión de las ideas, opiniones y sentimientos. Como consecuencia, las personas potencian su autoconfianza pues expresan sus subjetividades, y pierden el miedo ante los desafíos de la vida.

(Fuente: Elaboración propia).

En relación a la primera categoría “Emociones y lazos educativos significativos”, todos-as los-as participantes establecen la relación emociones y educación, relevando su importancia para el proceso educativo, pues la expresión del componente emocional es condición para el aprendizaje y la valoración de la enseñanza. Aquí se valora lo que se aprende, enseña y construye en conjunto como saber válido, pues existe un espacio seguro para la demostración de los afectos:

> *G (2): “si, porque uno como que le toma más, más pucha ¿cómo decirlo? como que toma más enserio a la persona cuando uno, no sé po’ ...con... uno le tiene cariño, por así decirlo, porque uno como que se lo toma todo más enserio, como está hablando hay que prestarle atención como más tirado más al respeto obvio”.*

Tal como se aprecia en la cita, los-as participantes declaran que el componente socio-afectivo es un elemento que permite la vinculación-permanencia en el espacio educativo y un apoyo para terminar la trayectoria escolar-educativa, en la medida que “cuando hay cariño”, se presta atención al otro que enseña, valorando la instancia de aprendizaje-enseñanza, porque hay alguien que merece ser “tomado en serio”, al existir una relación emocional que lo conecta y valida como significativo para el-a estudiante.

Las estudiantes del grupo género, señalan que los lazos afectivos construidos al interior de la modalidad, les permiten desarrollar seguridad para aprender y expresar dudas sobre lo que se enseña. Explicitan que esta situación es condición para aprendizaje, donde el miedo al error o a la equivocación

desaparece, y es usado como posibilidad de aprender, pues se puede manifestar dudas e interrogantes frente a lo que se explica o desconoce:

> *G (3): "acá era como oye estamos tratando de retomar todos los estudios después de muchos años sin estudiar. Es normal que no entiendan. Es normal que les cueste, es normal que sientan vergüenza. Porque claro, nosotros no tuvimos la educación que ha tenido mucha gente, que es como que se adapta a tus años de vida, como vas creciendo como adolescente, entonces acá, acá había una comprensión de eso, entonces uno era más tentativo a preguntar, a no sentir el ridículo de decir yo no entiendo esto. Si yo viví años sin estudiar, entonces eso se enriquece más".*

Tal como se aprecia en la cita, al interior de las clases, existe una comprensión por parte del profesorado del estado psico-emocional con que enfrentan los-as estudiantes el proceso de enseñanza – aprendizaje, quienes, al momento de retomar estudios, experimentan momentos de incertidumbre, inquietud y miedos, propio del proceso de re significación y re acomodo a la realidad educativa. En ese sentido, los-as profesores-as generan condiciones socio-afectivas al interior del aula, que permitan al estudiantado sentirse seguro para preguntar y manifestar dudas, situación que es valorada y agradecida por las participantes:

> *G (5): "en ningún momento me sentí menospreciada o que lo que estuviese diciendo estuviese mal, aunque la respuesta o lo que dijera estaba equivocado con la materia había, había esa forma de equivocarte, pero aprender y volver a hacerlo bien".*

Esta condición, brinda a los-as estudiantes un ambiente acogedor, donde nadie se siente inferior por no saber, o por estar equivocado-a en las respuestas, "donde es normal" no comprender lo que se enseña, pues están conscientes que su trayectoria educativa fragmentada impacta en los ritmos de aprendizaje y en la manera en que se desarrolla el proceso formativo, realidad que los-as educadores comprenden plenamente dado el vínculo socio-afectivo que construyen y lo incorporan como antecedente al desplegar su trabajo formativo.

Respecto a la segunda categoría "vinculo trascendente con el otro", todos-as los-as participantes destacan que la relación que establecen los-as valida como un otro significativo frente al profesorado y viceversa, así como también entre pares. Esta situación se explica, porque reconocen que los-as educadores manifiestan y expresan preocupación e interés sobre las inquietudes y proyectos de vida que poseen los-as estudiantes, lo cual impacta de manera significativa y positiva en

estos, sintiéndose valorados y reconocidos en su individualidad más allá de la categoría de estudiante. Aquí todos-as los-as participantes señalan que el profesorado genera lazos de confianza que motivan a estudiantes a terminar su trayectoria educativa en EPJA, por lo tanto, el ser considerado como un otro significativo, depende de las acciones que despliegan las y los educadores para lograr tal condición en los-as estudiantes:

> *TV (2): "yo dejé de estudiar por eso, porque nunca tuve esa afectividad, ese cariño o ese apego a algún profesor, que me dijo sigue, que me dijo inténtalo o que me haya ayudado a yo… eh sobrepasar los problemas que tuve en ese momento, no lo vi de parte de ninguno, y al yo entrar cuando ya tenía diecisiete, al entrar yo sí vi ese afecto y sí me sentí acogido… por los profesores".*

Desprendido de la cita anterior, los-as participantes, declaran que las muestras de cariños y/o afectos hacia los-as estudiantes, son expresiones de interés por el otro, lo que impacta en los sujetos pues es distinto de la experiencia escolar tradicional previa, y, por lo tanto, repercute en sus motivaciones y permanencia dentro del espacio educativo. Explicitan también que la relación se presenta como una especie de paridad relacional entre profesor-a/estudiante, ya sea desde lo educativo como también emocional, situación que es potenciada por la figura del-a educador-a; sin embargo, esta forma de vinculación varia dentro del profesorado, por las características particulares de cada uno-a de los miembros de este grupo, pero es la tendencia en general dentro de la modalidad.

En relación a la tercera categoría "relación de confianza y diálogo", todos-as los-as participantes señalan que las relaciones entre pares y entre profesorado-estudiantado, están cruzadas por el diálogo y la confianza, lo cual les permite poder hablar y expresar con seguridad sus inquietudes, interrogantes y proyectos de vida, no sólo relacionado con lo escolar, sino que también respecto a su ciclo vital. Declaran que son los-as profesores-as quienes facilitan y potencian las instancias en clases y dentro del establecimiento para conversar sobre las emociones, expresar sentimientos y opiniones:

> *G (3): "Siento que los profes siempre generaron instancias en donde nosotros podíamos hablar con ellos, donde había confianza de, de contarles lo que estaba bien y lo que estaba mal y no mentir, porque pasaba mucho que los cabros mienten o uno misma chamulla, pero yo siento que no era necesario, porque había la confianza como pa' decir lo que realmente estaba pasando en tu casa o en tu entorno como para no ir, o no hacer algo".*

Según todos-as los-as participantes, la posibilidad de comunicar “lo que pasa” en la vida de cada uno-a de los-as estudiantes, es posible, gracias a la confianza que intentan construir los-as educadores-as, como forma de comprender por qué motivos se ve dificultada la asistencia y participación en la clase. Esta situación permite la conexión entre las personas, pues a través de la “conversación” se conocen, conectan y encuentran, lo que fortalece la autoconfianza del estudiantado. De esta manera, la EPJA a través del profesorado, se convierte en un espacio seguro, “un desahogo” para el-la estudiante, pues le permite perder el miedo frente a los desafíos de la vida, al poder comunicar y compartir con otros-as sus problemáticas y proyecciones.

4.1.1.4 Síntesis de la dimensión “relaciones intersubjetivas”.

Las categorías muestran que las relaciones intersubjetivas que se construyen en la EPJA son relevantes para los-as estudiantes y sus procesos vitales-educativos, en la medida que los vínculos que establecen al interior de la modalidad les otorga la posibilidad de reconstruir sus proyectos de vida y reparar en parte la experiencia de exclusión escolar-social que han vivido al abandonar estudios, siendo clave la figura del profesorado para lograr esta situación, lo cual es señalado por todos-as los-as participantes.

Las tendencias muestran una relación directa entre los ámbitos “valoración de la EPJA y “emociones en la EPJA”, dado que la evaluación positiva de la modalidad como espacio de integración y acogida, donde el profesorado también es evaluado de manera favorable, es en gran medida por la relevancia que adquiere el componente emocional en las relaciones entre los jóvenes, lo cual influye en sus trayectorias vitales y educativas, esta situación es relevada por todos-as los-as participantes, en especial por los grupo género y migrante. Todo lo anterior descrito, les entrega seguridad, confianza, aceptación de sí mismos-as y de otros-as, lo cual es posible, por el papel que despliegan los-as educadores-as, lo que es visto por los-as estudiantes como central para generar las condiciones de demostración de afectos, emociones, opiniones, en un ambiente de confianza y diálogo al interior de la modalidad, lo que permite la adherencia al proceso

formativo por parte de los educandos, y que es destacada por todos-as los-as participantes. Esta situación se explica por su experiencia educativa previa, la cual es evaluada de manera negativa, pues carece de elementos positivos según los relatos de los-as estudiantes.

En la relación directa de estos dos ámbitos, se releva el componente emocional como sustancial dentro de la relación educativa, pues entrega al sujeto que en ella participa la seguridad para aprender y desarrollar vínculos significativos en la comunidad, sobre todo frente al profesorado y viceversa, así como también entre pares, lo que repercute en sus motivaciones y permanencia dentro del espacio educativo, proyectando la relación fuera de este, situación que es relevada por los-as participantes de los grupos género y trayectoria vital.

El componente emocional permite valorar y proyectar los alcances de la educación en la vida de los jóvenes EPJA, no sólo desde un uso instrumental, sino que también como progreso propio, colectivo y que amplia horizontes posibles. Aquí el ámbito "Relaciones intergeneracionales complejas" complementa la tendencia, pues parte del potencial del cruce entre generaciones y rangos etarios diversos, sumado al componente emocional, impacta en los sujetos pues se nutren y potencian sus prácticas educativas y sociales, al construir vínculos, cuyas características principales son la colaboración, el respeto, la tolerancia, el apoyo mutuo y la solidaridad, en donde se reconocen como sujetos que a pesar de las diferencias tienen una realidad común: la exclusión social-escolar, esta situación es destacada principalmente por los-as participantes del grupo género y migrante.

La tendencia dentro de la dimensión es hacia la valoración positiva de la modalidad, cruzada por el vínculo significativo que construyen los-as estudiantes con el profesorado. Sin embargo, el ámbito "Relaciones intergeneracionales complejas", entrega elementos de análisis que permiten identificar algunas disonancias con la tendencia expuesta. Si bien se produce una conciencia de la realidad social que se presenta en la EPJA, existen profesores que siguen reproduciendo un modelo relacional adultocéntrico, regulando la conducta de los-as estudiantes bajo esta perspectiva, ya sea entre adultos y sobre todo en

relación a los-as jóvenes, por lo que entra en tensión con la validación del sujeto como un otro significativo. Esta tendencia, junto a las formas de entender la participación de los educandos por parte de la escuela, conducen a formas de menosprecio[38] hacia las juventudes al interior de la modalidad.

La realidad social-etaria presente en la EPJA, genera conflictos relacionales, sumado a que el orden normativo y de convivencia escolar, reproduce en parte el mismo funcionamiento de la escuela tradicional, con un marcado adultocentrismo de las relaciones sociales. El sujeto joven, no es valorado en los aportes que desde sus marcos culturales puede desarrollar a la comunidad, es más bien visto como un elemento disruptor de la dinámica educativa, pues no quiere ni puede comportarse como "adulto". Esta situación es relevada por los grupos trayectoria vital y género, quienes son más críticos al comportamiento de los-as jóvenes al interior de la modalidad, señalando la existencia de actitudes que no corresponden a una "escuela de adultos". A su vez los estudiantes del grupo trayectoria vital, son quienes identifican elementos de la escuela tradicional en los profesores, estableciendo un discurso menos condescendiente con la figura de estos-as. Esta situación se explica, por la experiencia de trayectoria educativa conflictiva vivida en su paso previo por la escuela regular, la cual está valorada de manera negativa.

En síntesis, la dimensión "relaciones intersubjetivas" está caracterizada por la valoración positiva que realizan los-as estudiantes sobre la modalidad, destacando el papel del profesorado en la construcción de las relaciones socio-afectivas-educativas que al interior de esta se construyen. Se releva el componente emocional, como manifestación y condición necesaria para permanecer y concluir la trayectoria escolar, y a su vez valorar el proceso de enseñanza-aprendizaje. La EPJA y las relaciones que al interior de esta se producen, permiten al sujeto que a ella ingresa obtener la seguridad, confianza y valoración para el desarrollo de sus ciclos vitales. Sin embargo, no está exenta de tensiones, disonancias e incongruencias, pues la realidad heterogénea

[38] Esta situación será abordada más adelante en la dimensión participación. En relación al menosprecio este será desarrollado en el apartado análisis en profundidad.

presente en el profesorado y el estudiantado, devela lo complejo de las relaciones intersubjetivas entre sujetos de diversas edades.

4.1.2 Dimensión Estrategias de Enseñanza

La dimensión “Estrategias de enseñanza” hace referencia a las acciones formativas que promueven el reconocimiento y valoración de los derechos entre los sujetos. Esta dimensión se relaciona con el “reconocimiento jurídico”, en donde se produce una universalización de los derechos para todos los sujetos que componen la comunidad, siendo la inclusión y condición de igualdad, requisitos necesarios para lograrlo (Honneth, 2010). Proyectado al escenario de la EPJA, este tipo de reconocimiento promueve el despliegue de estrategias de enseñanza donde se considera al educando, como sujeto de derechos, potenciando un proceso formativo que posibilite la expresión social y política de diversas maneras, estableciendo la paridad en relación al conocimiento y el aprendizaje, que permitan al sujeto expresar y usar sus saberes, siendo valorado en sus aportaciones y necesidades. Derivado de ello, las estrategias de enseñanza centradas en el estudiantado de la EPJA, aportan al reconocimiento del derecho a la educación indistintamente la edad, al generar y redistribuir las condiciones materiales de enseñanza -aprendizaje para que todas y todos accedan y hagan uso de estas.

De acuerdo al análisis de las apreciaciones de los sujetos entrevistados, en esta dimensión se relevan los ámbitos de: “Educación para la Inclusión, Diversidad e Interculturalidad” (170) y “potencialidades y complejidades de la EPJA” (76). La tendencia dentro de la dimensión muestra un carácter contradictorio, pues si bien todos-as los-as participantes relevan el despliegue de estrategias de enseñanza por parte del profesorado que consideran los saberes previos, experiencias vitales y ritmos de aprendizajes del estudiantado en clases, reconocen también la existencia de complejidades que dificultan el desarrollo de procesos formativos diversos (entre otras situaciones). Declaran como una de las causas posibles de esta situación, la desigualdad que posee la EPJA en materia educativa en comparación con otros espacios educativos, es decir, según los-as estudiantes existe la voluntad de poner en práctica estrategias de

enseñanza que incluyan y contengan la diversidad al interior del aula, asegurando el derecho a la educación para todas y todos, pero esta no se condice con las disposiciones y apoyo que entrega el Mineduc a la modalidad, para lograr tal objetivo.

Respecto a esta realidad, que se hace presente en las estrategias de enseñanza, los estudios previos señalan las dificultades existentes al interior de las escuelas, con énfasis en las acciones que intenta ejecutar el profesorado, para abordar procesos metodológicos-institucionales al interior-exterior del aula desde la perspectiva de la interculturalidad, la inclusión y la diversidad (González & Plotnik, 2011; Stefoni et al., 2016; Cáceres, 2018; Pincheira, 2021). Los estudios son concordantes en señalar las dificultades que presentan las comunidades educativas para garantizar procesos educativos que apunten a incluir desde la lógica de la otredad, alteridad y reconocimiento aquellas subjetividades neurodiversas, sexo-genéricas diferentes y personas en situación movilidad (migrantes), destacando que estas surgen “desde abajo”, es decir, desde el mundo educativo-escuela, sin mayor apoyo del MINEDUC, salvo la prescripción de la orientación curricular. De ahí, que de manera consciente o no, reproduzcan prácticas pedagógicas que se sitúan en la línea de la integración y la asimilación (Mora-Olate,2020).

En relación a la EPJA, existen pocos estudios previos, que destaquen de qué forma se despliegan las estrategias de enseñanza al interior de la EPJA y si estas se encuentran situadas desde una perspectiva de inclusión e interculturalidad. Sin embargo, la literatura revisada concuerda en señalar la importancia y el impacto del uso de estrategias centradas en la paridad relacional entre profesores-as y estudiantes, destacando el potencial que supone la EPJA para lograr avanzar en la línea de la justicia educativa, al ejecutar acciones que sitúan al estudiantado como protagonista del proceso formativo (Osorio, 2013; Muñoz et al., 2016; Rojas, 2020). Respecto a la contradicción entre comunidades educativas y política pública ministerial para la modalidad, los estudios son concordantes en afirmar la precariedad y desigualdad de las condiciones materiales del proceso de enseñanza-aprendizaje al interior de la modalidad,

señalando la distancia entre la EPJA con otras realidades educativas del sistema de enseñanza nacional (Osorio, 2013; Gutiérrez, 2017; Navarrete, 2017).

Dentro de esta dimensión, el ámbito más relevante por la frecuencia de sus categorías, corresponde al de "*Educación para la Inclusión, Diversidad e Interculturalidad*" (170), en el cual se destaca el despliegue de estrategias de enseñanza centradas en la realidad y el protagonismo del estudiantado EPJA. Dentro de este ámbito cobra importancia la figura del profesorado, como principal promotor de esta característica que adquieren las estrategias de enseñanza al interior de la modalidad.

En cuanto al ámbito "*potencialidades y complejidades de la EPJA*" (76), este adquiere relevancia en cuanto al criterio de intensidad de sus categorías, pues dentro de este se aprecia el carácter contradictorio, entre lo que se pretende lograr "universalización de los derechos educativos" y las dificultades que se presentan para cumplir con este objetivo. Aquí los-as participantes destacan la trascendencia y proyección que les permite la educación recibida dentro de sus experiencias vitales, pero también mencionan las situaciones que impiden que la EPJA, posea las mismas condiciones materiales de enseñanza-aprendizaje que otros espacios educativos dentro del sistema de enseñanza público.

A continuación, se expone las categorías que emergieron en cada ámbito, destacando aquellas que poseen mayor frecuencia e intensidad, al interior de la dimensión "Estrategias de enseñanza".

4.1.2.1 Ámbito Educación para la Inclusión, Diversidad e Interculturalidad.

En este ámbito las categorías que emergieron corresponden a: "Estrategias y procesos para la inclusión y diversidad" (158), "Estrategias y procesos para la interculturalidad" (9) y "Apertura a las desigualdades" (3), tal como se muestra en la tabla:

Tabla 22 “Ámbito: Educación para la Inclusión, Diversidad e Interculturalidad”.

Categoría	Descripción
Estrategias y procesos para la inclusión y la diversidad (158)	Corresponde a las distintas metodologías de enseñanza que despliegan los-as profesores-as, para garantizar el proceso de aprendizaje, centrado en el estudiante EPJA y su realidad: años sin estudiar, ritmos de aprendizajes, diferencias etarias y culturales. Las características principales son: participativas explicativas, formativas y afectivas. En ellas el educando interviene como sujeto cognoscente, a través del dialogo activo aportando en la construcción conjunta del conocimiento con otros, cultural y etariamente distintos.
Estrategias y procesos para interculturalidad (9)	Corresponde a las distintas metodologías de enseñanza que despliegan los-as profesores-as, para garantizar el proceso de aprendizaje de los estudiantes en condición de movilidad (migrante-extranjero-a). Las características principales son: participativas, incluyendo la realidad y saberes culturales de estos, en el desarrollo de la clase. En ellas el educando interviene como sujeto cognoscente, aportando en la construcción conjunta del conocimiento, pero también afirmando su existencia particular como otro culturalmente distinto, pero con los mismos derechos educativos que el resto no migrante.
Apertura a las desigualdades (3)	Corresponde a las condiciones de exclusión social estructurales presentes en el estudiantado y que impacta en los alcances que la labor educativa puede lograr para revertir esta situación.

(Fuente: elaboración propia).

La primera categoría es la más relevante de acuerdo al criterio de frecuencia, aquí todos –as los-as participantes concuerdan en que se despliegan estrategias de enseñanza que potencian la diversidad, la inclusión y la interculturalidad, con mayores o menores énfasis según el-la profesor-a, pero siendo una generalidad las acciones que intentan enmarcarse dentro de estas perspectivas. En ese sentido, destacan que la enseñanza está centrada en el aprendizaje del estudiantado, a través de estrategias formativas que potencian el diálogo y la participación de este en el desarrollo de las clases, brindando la posibilidad de demostrar los saberes previos y “la inteligencia cultural” (Ferrada & Flecha,2008).

Según todos-as los-as participantes, los-as profesores-as utilizan estrategias explicativas, participativas y lúdicas, las cuales se adaptan al ritmo, capacidades e intereses de los-as estudiantes, pero también al contexto de la modalidad, en el sentido que se adaptan contenidos disciplinares para que sean entendidos por todos los sujetos, buscando su aplicabilidad a la vida cotidiana:

G (5): "Excelente, siempre me trataron de explicar una y seis veces y diez veces y si no, se acercaban a mi o yo me acercaba a ellos y me daban esa instancia de poder aprender que es lo más importante".

G (4): "yo encuentro que es algo más delicado, es que ellos saben que están tratando con, con gente que quizás le cuesta más o que tuvieron que dejar sus estudios por alguna otra cosa, entonces ellos se preocupan de ayudarte po' y de enseñarte".

Esta realidad es posible, por la voluntad del profesorado para lograr que el proceso de enseñanza integre los saberes y el protagonismo de los-as estudiantes, junto con adaptarse a los ritmos de aprendizaje de cada uno-a. La intervención de los educandos en el desarrollo de la clase, sin favoritismos ni superioridad, es destacada como elemento fundamental en la construcción del conocimiento. Las participantes del grupo género destacan la valoración de los aportes y participación que realizan en las clases, señalando que las estrategias de enseñanza desplegadas permiten a los educandos compartir sus conocimientos, opiniones y sentires, en donde todos los sujetos lo incluyen como parte del aprendizaje y la enseñanza:

G (5): "nutría la clase cuando un compañero levantaba la mano y decía oye, pero en esa fecha pasó esto y esto y lo complementaba otro, o si alguien no sabía, o si la información era errónea otro más lo acotaba así que si, era, era buena".

G (3): "me agradecieron el hecho de que participara en clase eh.. nunca hubo una molestia, sino que era como, como que lo agradecieron, entonces no, (…) nunca, al contrario, siempre hubo como eso de que participar en clase y los profes lo agradecían. Yo creo que la mayoría de los profes no imponía como... trataban de que todo fuera bien participativo, bien en conjunto".

De acuerdo a las citas, la posibilidad de participar en clases, es un acto valorado y agradecido por el profesorado, en donde no existe una imposición sino más bien una intencionalidad para que sucediera, significando esta acción como un aporte a la construcción conjunta de la clase, y no como "una molestia" o interrupción de la dinámica al interior del aula. De esta manera, la interacción dialógica entre educador-a y educando, entrega un soporte positivo a los-as estudiantes, pues sienten que "el otro" evalúa de manera favorable, bajo un prisma de gratitud, la actitud que estos manifiestan en relación a la enseñanza. En ese sentido, otro de los alcances que les entrega a los-as participantes la oportunidad de contribuir al proceso formativo, corresponde al desarrollo de una posible igualdad con los-as docentes, pues reconocen que es una acción

recíproca de aprendizaje y enseñanza, valorándolo como un elemento propio de la EPJA:

> *G (5): "Porque es otro tipo de educación la que se da en colegio de adulto...o, es... no sé, es más… ¿cómo explicarlo? ¡ahhhh! es, es la diferencia porque te tratan de igual a igual, no es como cuando estay en clases y el profesor es el que manda, como que lo pescai menos que si él o ella fuera llegador contigo. Siento que eso de estar de par en par ha sido una educación mejor".*

De esta manera, la participación en clases genera en los-as estudiantes efectos positivos, en la medida que lo valoran como una forma distintiva y significativa de construir conocimientos y aprendizajes al interior de la modalidad. Destacan que sus contribuciones son consideradas por los-as educadores-as, quienes intencionan la interacción mutua en el desarrollo de la clase, como parte de las estrategias de enseñanza. Esta situación, les permite auto-valorarse como sujetos necesarios para el profesorado, pues son "el otro" dentro de la relación educativa, quien, como consecuencia de visibilizar sus saberes acumulados, se sienten a la par, en condiciones de igualdad con aquel que se asume debe ser el-experto-a, resignificando el valor de la educación y de las relaciones formativas al interior de la escuela.

Los participantes de los grupos trayectoria vital y migrante, relacionan la participación en clases con la posibilidad de compartir experiencias personales con el profesorado. Aquí se cruza de manera significativa el componente afectivo con el educativo, pues dentro de las estrategias de enseñanza, hay espacio para la manifestación de las inquietudes vitales que poseen los educandos, las cuales son atendidas, en la medida que se da cabida a estas dentro del desarrollo de la clase:

> *M (1): "ellos contaban también sus experiencias en la vida y claro eso lo reflejé en algunas partes de mi vida también, por ejemplo, no eran algunos muy sociales (…) me contaron como salieron de esas cosas y todo eso y… entonces lo empecé a tomar en práctica en las calles… entonces me vino muy bien, digamos que con lo que soy ahora se lo agradezco mucho a los profesores".*
>
> *TV (1): "es que como le decía, uno hablaba, no sé, de experiencias personales y contaban experiencias personales. Entonces que un profesor cuente eso o no se da en cualquier colegio".*

La posibilidad de compartir experiencias, como consecuencia de la participación en clases, les permite a los-as estudiantes extraer aprendizajes “para la vida”, lecciones formativas que son posibles gracias a la interacción que se da al interior del aula, las cuales sobrepasan el componente académico-disciplinar y se proyecta a lo afectivo, valorando esta situación por el impacto que tiene en su cotidianidad

De esta manera, las estrategias de enseñanza centradas en el estudiantado, intentan hacerse cargo de las distintas realidades presentes, potenciando la manifestación de los saberes que poseen los-as estudiantes, a través de la participación en el desarrollo de las clases, lo que es visto como una construcción conjunta del aprendizaje, posibilitado por la gestión que realiza el profesorado para que se logre esta situación. Sin embargo, a pesar que los-as participantes concuerdan con el esfuerzo, dedicación y vocación con que los-as educadores-as ejecutan estas acciones, señalan los matices entre un-a profesor-a a otro-a, variando en la aplicación de las estrategias de enseñanza basadas en perspectivas inclusivas.

Los participantes del grupo trayectoria vital, relevan la presencia de elementos de la escuela regular en algunos-as profesores-as de la EPJA, tales como: desarrollo sólo de clases expositivas, alusión a la figura de autoridad y respeto, discurso normativo-impositivo sobre el comportamiento y la conducta del estudiantado, estructura rígida de las clases, desigualdad de saberes entre profesores-as y estudiantes, entre otros aspectos; sin embargo, reconocen los esfuerzos de estos-as por romper con este modelo, justificando este tipo de prácticas metodológicas dentro del aula, en la medida que el estudiantado también está centrado en la figura del-a docente, por el vínculo que construyen en conjunto:

> *TV (2): “la profesora misma nos comentó que ellos vienen de colegios normales y vienen con esa, con ese, como… con esa necesidad… de enseñar muy cuadradamente (…) como cuadro especifico de educación en vez de enseñar como en general”.*

De esta manera, las estrategias de enseñanza que se despliegan en la modalidad a pesar de estar centradas en el estudiantado y su realidad, evidencian elementos de un enfoque escolarizante. Esta situación es explicada y justificada por algunos-as docentes, debido a la mentalidad y práctica profesional de ejercer en escuelas tradicionales, en donde el paradigma técnico instruccional de la escuela moderna, se reproduce constantemente. Este fenómeno es entendido por el estudiantado, quien también justifica este tipo de prácticas metodológicas que se reproducen al interior del aula de la EPJA, al comprender la realidad que viven sus educadores-as, sin mayores cuestionamientos.

Los-as participantes de los grupos género y migrante relevan la importancia de las estrategias utilizadas por el profesorado para potenciar la reflexión, el pensamiento crítico y la posibilidad de transformación de la realidad, pues hacen énfasis en el contexto de la EPJA y su relación con los procesos políticos presentes en el país, lo que permite hacer uso de herramientas de análisis a los-as estudiantes:

> *G (3): "De hecho a nosotros nos tocó vivir todo, todo lo que tenía que ver con el cómo, con el estallido social en Chile. Entonces al tiro se creó la instancia de hablar de esto, de saber cómo lo estaba viviendo. Eso no tenía que ver con los contenidos como académicos, sino que tenían que ver cómo ya, hablemos del entorno, hablemos de cómo socialmente el país está cambiando, cómo esto está afectando a nuestra población (…) siempre hay eso, eso de que generar como más contenido fuera de lo académico, con, con los compañeros, con los alumnos y apoyar a conversar de un tema. Yo creo que eso fue lo que más a mí me gustó de, de estudiar en el liceo".*

De acuerdo con la cita, se destaca la voluntad de desplegar estrategias de enseñanzas, que aborden no sólo "académico", entendido este como los contenidos disciplinares curriculares, sino que también "la realidad fuera de la escuela", situación que es valorada por los-as estudiantes, pues les permite expresar sus opiniones y saberes sobre acontecimientos del "entorno social" del cual son parte.

Respecto a la categoría "Estrategias y procesos para la interculturalidad" (9), esta posee una frecuencia baja en comparación con la anterior, sin embargo, es relevante, pues en ella se explicitan las acciones que ejecuta el profesorado por

incluir la realidad migrante presente en el último tiempo al interior de la modalidad. En ese sentido, el participante del grupo migrante destaca las estrategias que despliega el profesorado, para considerar los aportes culturales-académicos que realizan los-as estudiantes extranjeros-as, potenciando su participación en el desarrollo de la clase, sin embargo, estas se hacen desde una intencionalidad socio-educativa afectiva, pues se incluyen por estar en la clase, pero como proceso pedagógico intercultural:

> *M (1): "Digamos que hay algunas cosas que yo ya sabía en Colombia o sea, hay algunas cositas que ya sabía y entonces yo le ayudaba un poquito e incluso le hacía como… algunos resultados ahí en la pizarra, ella me decía sale y yo no, pero tú sabes me lo dijiste ahora, y yo noooo jajajaá, y yo yaya pues ya, y se lo ponía ahí en el tablero, eran como considerados y… te hacían como parte de ellos, quería como que los ayudara también".*

En relación a la cita, se aprecia como los-as educadores intentan incluir los saberes académicos de los-as estudiantes extranjeros-as, situación que permite que estos se asuman partícipes de la clase y no al margen de la interacción. Esta intencionalidad es valorada por el estudiante, pues bajo la idea de "te hacían parte de ellos", identifica el interés del otro por hacerlo merecedor de las mismas posibilidades de aprendizaje. También releva las dificultades y tensiones que presenta el profesorado de la EPJA para lograr tal situación, coincidiendo con la realidad de gran parte del profesorado de las escuelas en Chile, quienes no logran romper con el molde asimilacionista en relación al estudiantado migrante.

Relacionado con lo anterior, el estudiante del grupo migrante, destaca desde su mirada el aporte cultural que realiza el estudiantado extranjero al colectivo de la clase. Aquí la valoración positiva de la existencia de distintas nacionalidades en el establecimiento, permite ampliar miradas de análisis a los-as estudiantes de la modalidad, ya sea por la interacción social como por las contribuciones académicas-culturales:

> *M (1): "digamos que aporte… que no todas las sociedades son iguales, o sea…que acá pasan algunas… acá son… acá pasan algunas cosas y en Colombia otras, la política es diferente que a la de allá y entonces… en eso yo aporté, porque decían que la política… aquí… era mucho peor, y yo dije no, en Colombia es mucho peor un y entonces yo le dije… así a los compañeros le abría como la mente de… ustedes debían tener suerte de lo que tienen, porque en Colombia somos hasta peor".*

A partir de la cita, el participante releva lo positivo del intercambio intercultural que se da en la modalidad, en la medida que el aporte que realizan los-as estudiantes migrantes, contribuye a una apertura de mundos para todas y todos. De esta manera, el cruce entre realidades nacionales diferentes, entrega la posibilidad de un aprendizaje social, que permite la construcción de una comunidad inclusiva, pero a la vez un aprendizaje disciplinar al conocer procesos históricos-políticos, formas de construir aprendizajes y conocimientos de compañeros-as de otras nacionalidades. Según este participante, el profesorado al momento de desarrollar la clase, incluye la especificidad y particularidad de los-as estudiantes migrantes.

Respecto a la categoría que por criterio de intensidad se releva, esta corresponde a "Apertura a las desigualdades" (3). Aquí los-as participantes de los grupos género y trayectoria vital, señalan como particularidad las desigualdades socio-académicas que se presentan en la EPJA y que dificultan las acciones formativas del profesorado. Estas se relacionan con la realidad de exclusión y marginación social, lo cual impide según los-as participantes el alcance de las estrategias de enseñanza desde una perspectiva de diversidad e inclusión:

> *G (3): "Nosotros teníamos compañeros que en realidad ni a sus papás les interesaba que estudiaran, entonces los profes, por más que estuvieran ahí ¿qué más podía hacer? Si les estoy dando el espacio, les estoy dando el apoyo o estoy preocupado por ellos... Les dai contención, tratai de demostrarles que te importan, que son unas buenas personas ¿Qué más podía hacer? si ya estay tratando de entregarle todo, ir más allá".*

Tal como se desprende de la cita, las estrategias de enseñanza desplegadas por el profesorado entran en tensión con la realidad de algunos-as estudiantes, pues no logran sortear las condiciones de desigualdad estructural que experimenta una parte de los educandos, lo que impide que las condiciones materiales de la enseñanza garanticen una movilidad social que trasforme la realidad de exclusión e injusticia. Aquí según las participantes, los-as profesores no "pueden hacer nada más", en la medida que la solución está fuera del radio de acción pedagógica del-a educador-a y de la escuela misma.

4.1.2.2 Ámbito potencialidades y complejidades de la EPJA

En este ámbito las categorías que se levantaron de acuerdo a los criterios de frecuencia e intensidad, corresponden a: “Potencialidades de la EPJA” (38) y “Gestión académica y curricular desigual” (38), tal como se describe en la tabla:

Tabla 23 “Ámbito: Potencialidades y complejidades de la EPJA”

Categoría	Descripción
Potencialidades de la EPJA (38)	Hace referencia a los usos y posibilidades futuras que entrega a los-as estudiantes de la modalidad, haber terminado sus estudios en la EPJA. Aquí las valoraciones se relacionan con la adquisición de conocimientos habilitantes para la vida académica, social, laboral y personal, en donde los sujetos experimentan a su juicio un desarrollo humano significativo.
Gestión académica y curricular desigual (38)	Hace referencia a la existencia de condiciones materiales de enseñanza que impiden el desarrollo de procesos formativos diversos y pertinentes a la heterogeneidad de intereses presentes en la EPJA. Aquí las valoraciones negativas, se relacionan con las disposiciones que establece la política pública para la modalidad, ya sea en el orden del curriculum compensatorio, como a la situación de desvalorización económica presente en los establecimientos de la educación con personas jóvenes y adultas.

(Fuente: elaboración propia).

Respecto la primera categoría, todos los-as participantes destacan las potencialidades de la EPJA, realizando una valoración positiva de la educación recibida y construida en la modalidad, señalando que los aprendizajes adquiridos, pueden aplicarlos en distintos contextos y otorgarle usos diferentes. En ese sentido, les permite hacer un uso instrumental-cotidiano, en la medida que pueden desenvolverse en conversaciones diarias, con la seguridad de poder aportar elementos académicos, que permitan argumentar sus opiniones frente a ciertos temas de relevancia social, así como también declaran que la enseñanza recibida, les permitió proyectar nuevas perspectivas y horizontes futuros:

> *G (1): “en el sentido de lo mismo de la sociedad… no sé, te pasa de que viene una persona y dice, ¿teni el cuarto medio? Y uno puede decir, sí tengo el cuarto medio y en el CEIA aprendí matemáticas, aprendí inglés, te puedo debatir de… del periodo del salitre, porque esas cosas sí las vi puedo decir que tengo conocimiento de eso porque*

lo aprendí en el CEIA, entonces sí hay muchas cosas que, aprendí y puedo debatir gracias a que estuve aquí".

Tal como se aprecia en la cita, los-as participantes declaran que, gracias al proceso formativo construido en la EPJA, experimentan un progreso individual-humano, pues después de haber cursado estudios en la modalidad, perciben un crecimiento positivo al interior de sus trayectorias vitales, en donde el conocimiento aprendido y recibido puede ser utilizado en otros espacios de la vida social y dentro de la cotidianidad de cada uno-a, lo que también les permite hacer uso de este como herramienta de integración:

TV (2): "aquí tu avanzas como persona, hay varias ramas, avanzai como persona, avanzai como en lo social, avanzai en lo educacional, aprendí sobre todos los tipos… todos los tipos de educación, no solamente en la, en el aprendizaje de materia, eso pienso yo".

Aquí la potencialidad de la EPJA, se distingue por el alcance que tiene en las vidas de los-as estudiantes que cursan estudios en la modalidad, en la medida que bajo la idea de "avance", reconstruyen y resigfican sus proyectos vitales, reparando la experiencia traumática del abandono escolar y la exclusión social, por no tener concluidos sus estudios. Esta situación se cruza y relaciona con la función social educativa que brinda la educación con personas jóvenes y adultas, a todos aquellos sujetos que no han completado sus estudios primarios y/o secundarios, ya que les brinda la seguridad y dignidad de sentirse sujetos de derechos y participes de la sociedad.

Respecto a la segunda categoría "Gestión académica y curricular desigual" (38), esta guarda relación con las complejidades presentes, dadas las condiciones materiales de la enseñanza-aprendizaje, situación que es destacada por todos-as los-as participantes, aunque con algunos matices, relacionados con los énfasis que realizan sobre los procesos formativos y curriculum, infraestructura, desvalorización económica, por mencionar algunos elementos.

Los-as participantes de los grupos género y trayectoria vital hacen mención a la ausencia de procesos formativos diversos, pues los que permite el curriculum escolar vigente para la modalidad, están determinados bajo una racionalidad

científico-humanista, que no permite abordar otros intereses y necesidades de aprendizajes que incluyan la integralidad del conocimiento humano. A este respecto, declaran que no se despliegan estrategias de enseñanza y evaluación, que, a modo de ejemplo, potencien el trabajo manual-practico, como otras maneras de aplicar la educación, más allá de lo que permiten los planes y programas de la EPJA:

> *TV (3): "creo que se le da más enfoque a algo, a lo que es el estudio superior, no a lo que es manualidades, que es otro tipo de inteligencia ¿Entiende? mi inteligencia y es distinto la inteligencia manual a la inteligencia del colegio".*
>
> *G (1): "de repente no todas las asignaturas sean como tan cuadradas como debieran de ser, porque está demostrado que hay varios compañeros, que no entienden de la misma forma, hay unos que son visuales, otros que son prácticos, entonces que se dieran cosas más practicas dentro de las clases… cosas como más prácticas para que, no sólo sea pura materia, como que podamos también prácticas, hacer prácticas de lo que estamos aprendiendo".*

A partir de las citas, los-as participantes identifican cómo la prescripción de contenidos, estrategias de enseñanzas y aprendizajes determinados que debe incorporar el estudiantado, impacta en la posibilidad de acceder a itinerarios formativos que aborden la diversidad de intereses, tensionado las potencialidades de la EPJA, en la medida que esta no permite entregar y construir conocimientos para los-as estudiantes que no pretenden continuar con la trayectoria teórica educativa de estudios terciarios. De esta manera, se excluye a una parte de los educandos que proyecta otros usos para la educación que recibe en la modalidad.

Por su parte, las participantes del grupo género, relevan el efecto negativo que recae sobre sus trayectorias educativas la política pública educativa que regula a la EPJA, pues el curriculum y los aprendizajes establecidos para los-as estudiantes que asisten a la modalidad, es valorado como mínimo y mezquino, en la medida que no entrega una profundidad disciplinar que les permita integrarse y habilitarse de manera adecuada si desean continuar estudios superiores, esto debido a que la estructura curricular establece aprendizajes mínimos, al ser menos extensos los módulos y contenidos del programa de estudio:

G (1): "me ha servido hasta el momento, pero sí como que me molesta de cierto modo que el ministerio sea como muy mezquino con nosotros, como que sea todo muy pincelado, como todo muy superficial, porque al menos yo ahora estoy estudiando enfermería en la U y hay mucho, mucho vacío en ciencias, que es lo que yo necesito por lo menos en mi carrera, entonces… eh… eh… entiendo que eso es culpa de… netamente del ministerio de educación, porque los profes no tienen nada que hacer ahí porque les mandan como la planificación y esto es lo que ustedes tienen que hacer, con esto vean que es lo que hacen".

A partir de la cita, las participantes identifican los alcances e impacto de la política pública que rige a la EPJA, pues la manera en que articulan los contenidos y aprendizajes, es de carácter "superficial", señalando los vacíos teóricos presentes en sus procesos formativos, y como este les afecta al momento de proseguir estudios. Aquí la responsabilidad la asignan al Estado, quien establece los lineamientos curriculares para la modalidad, retirando toda responsabilidad al profesorado, quienes deben responder a la autoridad, pero también a las necesidades de los-as estudiantes, y que como aparece en la afirmación de la participante, deben ver como implementan las disposiciones ministeriales.

El participante del grupo migrante, releva como parte de la realidad desigual que atraviesa la EPJA, la desvalorización económica (falta de presupuesto financiero por parte de las autoridades estatales) que se produce en estos espacios, lo cual impacta en los alcances de las acciones educativas de la escuela y el profesorado. Esta situación también se relaciona con lo señalado por las participantes del grupo género, quienes declaran y dan cuenta de la necesidad de espacios físicos dignos e inclusivos para quienes asisten a esta modalidad, lo cual no es posible debido a la falta de recursos económicos y humanos:

M (1): "agregar otra forma en el salón, porque… porque a veces los puestos están como muy, … muy juntos pues, y en otros salones estábamos todavía muy juntos… o sea… que otro… otro espacio… creo que… eh… eh… eh… nooo, ay dios… jajaja salas más grandes, es eso, eso mismo, que habría un poquito las salas más grandes. Y claro, ese es el problema, porque yo quería hacerme adelante, pero ya había otros y casi no veía desde lejos".

A partir de lo expuesto en la cita, los-as participantes identifican como el factor económico es una realidad que atraviesa a la modalidad, y que incide en el desarrollo de los procesos formativos del estudiantado, en la medida que las condiciones materiales de la enseñanza, relacionadas con la infraestructura, no

entregan las garantías mínimas para ser un espacio acogedor para los educandos y, por ende, se presentan dificultades que pueden incluir en la asistencia a clases.

Los participantes del grupo trayectoria vital destacan la necesidad de que la EPJA sea atractiva para el estudiantado, identificando este factor como un elemento que garantiza la adherencia y permanencia de este en la modalidad:

> *TV (3): " la necesidad de qué se vea la parte dinámica para que sea un lugar de atractivo el lugar, ya que con el pasar del tiempo se van retirando varios alumnos, pero quizás sí sería más atractivo el lugar en el que se estudia podía mantenerse una cierta cantidad, no sé de mantener algún taller o de ver las necesidades que hay varios alumnos que después del colegio no tienen nada que hacer y si quisieran realizar alguna actividad extra y esa persona integrada podría hacer de esas tipo de necesidades".*

De esta manera, los participantes señalan cómo el desarrollo de otro tipo de actividades formativas, distintas a las clases, tendría un efecto positivo en la permanencia de los-as estudiantes en la EPJA, en la medida que esta se presenta como una modalidad atractiva, que entrega aprendizajes diversos, más allá de lo académico, sino que también recoge los intereses de aquellos que buscan otras formas de enseñanza.

4.1.2.3 Síntesis de la dimensión "Estrategias de enseñanza".

Las tendencias al interior de la dimensión muestran una relación de contradicción entre los ámbitos "educación para la Inclusión, Diversidad e Interculturalidad" y con "potencialidades y complejidades de la EPJA", dado que se evidencian los desajustes entre lo que se pretende lograr desde la escuela, con las disposiciones que establece la política pública para la modalidad, plasmada en una propuesta formativa curricular de carácter compensatoria y con baja asignación presupuestaria, que impide o afecta la puesta en práctica de estrategias de enseñanza que aborden aprendizajes e intereses diversos. De esta manera, las estrategias de enseñanza aplicadas en el contexto de la EPJA, muestran un cruce con fenómenos sociales más amplios, como lo es la segregación y brecha educativa presente en el sistema chileno, situación que se

profundiza en esta modalidad, en la medida que, más que ser técnicas metodológicas, las acciones pedagógicas de los-as docentes actúan como dispositivo para el reconocimiento, potenciar el desarrollo humano y la justicia social. Cuestiones que los-as jóvenes van evidenciando en sus relatos con aciertos, aproximaciones y distancias a fenómenos socio-políticos más complejos y estructurales de la sociedad chilena, las cuales han experimentado a lo largo de sus trayectorias vitales.

Las estrategias de enseñanza desplegadas en la EPJA intentan potenciar la diversidad, la inclusión y la interculturalidad, al incorporar las aportaciones del estudiantado como sujetos de saberes válidos, con sus particularidades sociales, culturales y etarias, contribuyendo en la construcción de saberes colectivos. Existe una voluntad de contextualizar la enseñanza y el curriculum para abordar esta realidad presente en al interior de la modalidad, situación que es desplegada por el profesorado que trabaja al interior de la modalidad, siendo el lugar desde donde construyen su labor pedagógica. Sin embargo, se evidencia el desajuste de este objetivo con la existencia de ciertos elementos: estructura de clases expositivas, contenidos y aprendizajes prescriptos por la política pública, ausencia de metodologías formativas que acojan intereses educativos diversos no considerados en el curriculum, entre otras situaciones, que dificultan el trabajo educativo desde perspectivas inclusivas y acordes a las necesidades del estudiantado.

En el despliegue de estrategias de enseñanza, la valoración del sujeto como un otro significativo, el proceso formativo está centrado en el educando y en las relaciones educativas intergeneracionales, potenciando la colaboración e integración entre todos-as desde sus propios contextos culturales, etarios, vitales y de género. De esta manera, el educando joven, revalorizando la educación como una potencialidad de desarrollo, pues proyecta distintos usos y funciones de esta dentro de su vida, ya sea desde un uso instrumental-cotidiano, como también por su misión generadora de nuevas perspectivas y horizontes futuros.

A pesar de los intentos de potenciar el despliegue de estrategias para la Inclusión, Diversidad e Interculturalidad, se evidencia una clara tensión en la

puesta en práctica de estas, pues existen complejidades y dificultades para lograr tal objetivo. Existen elementos de la escuela regular presentes en algunos profesores-as de la EPJA, reproduciendo el modelo tradicional de instrucción, donde el-la docente es la voz experta del conocimiento, relegando los aportes y contribuciones del estudiantado invalidándolo como sujeto de saber, lo que permitiría explicaría el desajuste entre la intencionalidad de ampliar las estrategias de enseñanza desde perspectivas inclusivas y el enfoque escolarizante de la práctica pedagógica; sin embargo, esta situación es justificada y entendida por los-as estudiantes a partir del vínculo intersubjetivo que construyen con los-as docentes, el cual permea las estrategias de enseñanza. También se producen dificultades para incorporar el aporte académico-cultural del estudiantado migrante, debido a la ausencia de referentes teóricos-prácticos que permitan al profesorado ejecutar estrategias de enseñanzas que aseguren una educación desde una perspectiva intercultural, pues esta realidad se sitúa como una situación emergente al interior de la modalidad, la cual no ha sido sistematizada ni investigada a mayormente, a pesar de que en los últimos años, la modalidad es vista como validación de estudios y a la vez proyección de la trayectoria educativa para estudiantes en condición de movilidad, situación que es destacada por el grupo migrante (Williamson & Williamson, 2018).

Las complejidades presentes en la EPJA entran en tensión con el potencial que esta posee. Los-as participantes consideran que esta situación es explicada por dos situaciones, una guarda relación con la política pública que regula el curriculum y los aprendizajes establecidos para los-as estudiantes que asisten a la modalidad, el cual es considerado como “mínimo y mezquino”, que no permite potenciar procesos formativos diversos acordes a los intereses, necesidades y realidades del estudiantado, evidenciando un desajuste con la puesta en práctica de estrategias de enseñanza inclusivas, situación que es relavada por los grupos género y trayectoria vital.

La otra razón que explica la tensión entre las potencialidades y complejidades de la EPJA y el despliegue de estrategias de enseñanzas inclusivas, se relaciona con la desvalorización económica que se produce en los espacios de la

modalidad, lo cual impacta en los alcances de la escuela y el profesorado respecto a las acciones educativas y al interés de quienes asisten, pues no cuentan con espacios físicos dignos, inclusivos y atractivos para el desarrollo de sus procesos formativos.

En síntesis, la dimensión “estrategias de enseñanza”, presenta un carácter contradictorio. Por un lado, se produce su despliegue en el cual el profesorado considera los saberes previos y experiencias vitales diversas del estudiantado, relevando la participación en clases de los-as estudiantes como característica fundamental junto con la alternancia profesor-as/estudiante, como sujetos constructores de saberes. Esta situación, es reforzada con la vinculación de lo educativo con el componente socio-emocional, lo cual impacta al propio sujeto y a los otros, produciendo un ambiente seguro para aprender, proyectando la educación recibida dentro de sus experiencias vitales.

Sin embargo, por otro lado, las complejidades vistas dificultan el desarrollo de procesos formativos diversos y a la eliminación de la desigualdad que posee la EPJA en materia educativa en comparación con otros espacios educativos. Como principales tensiones que restan potencial a la educación de personas jóvenes y adultas se encuentran aquellas relacionadas con el componente escolarizante, que impide la paridad entre profesor-a/estudiante, en algunos casos, situación que es relavada por el grupo trayectoria vital, quien, dado sus antecedentes, posee una relación conflictiva con este tipo de estructura.

Se suma a lo anterior, la presencia de un curriculum escolar y una política pública, que precariza aún más la gestión curricular y pedagógica de la modalidad, entrando en contradicción con las potencialidades y valoraciones que posee la EPJA, situación que es relavada por el grupo género y migrante, quienes reconocen la intencionalidad de desplegar sistemáticamente metodologías inclusivas que acojan y aborden la diversidad etaria, de género y cultural, pero que entra en tensión con la desvalorización económica presente en esta realidad educativa, pues no cuenta con el mismo soporte material que otras escuelas; se suma a ello la existencia de los marcos curriculares que establece el MINEDUC, el cual limita y circunscribe la acción educativa de

maestros-as hacia una racionalidad instrumental compensatoria, en donde al parecer, estos-as se encuentran de manos atadas para avanzar hacia un enfoque situado a la realidad de la EPJA.

4.1.3 Dimensión Participación

La dimensión "Participación" hace referencia a las relaciones e instancias en que son reconocidas y valoradas las aportaciones culturales de los sujetos, en un marco de acción igualitario y propositivo, que contribuya al bienestar de todas y todos al interior de la comunidad. Esta dimensión se relaciona con la tercera categoría de reconocimiento, la cual tiene que ver con el "reconocimiento comunitario", en donde el sujeto es valorado por las contribuciones sociales que puede hacer, reconocidas como legítimas en la interacción con otros, y que contribuyen al desarrollo de la comunidad (Honneth, 2010). Proyectada al escenario de la EPJA, la dimensión participación alude al reconocimiento de las diversas capacidades de los sujetos, las cuales se promueven a través de distintas estrategias para su desarrollo y consolidación. En otras palabras, se reconoce la capacidad del sujeto para actuar y proponer soluciones para la realidad individual y colectiva de la que forma parte.

Respecto a la construcción de los ámbitos, estos fueron construidos a partir de las categorías levantadas, complementadas con el modelo sobre escalas de participación de Sherry R. Arnstein (1969) y Roger Hart (1993)[39]. De acuerdo al análisis de los relatos de los sujetos entrevistados, en esta dimensión se relevan los ámbitos de: "Formas de Participación" (91), "Complejidades de la Participación" (21) y "Participación Proyectada" (57).

En relación al primer ámbito, se relevan las formas de participación presentes en la EPJA, y en particular al interior del establecimiento, las cuales oscilan en formas de no participación/ simbólica que avanzan hacia la participación real (Arnstein, 1969; Hart, 1993).

[39] Ver Capitulo II "Marco metodológico".

Los estudios sobre la participación de los-as estudiantes en las escuelas, son concordantes en señalar la importancia de esta como proceso que fortalece las actitudes y cualidades del sujeto para la toma de decisiones que afectan al grupo del que es parte, proyectando esta situación fuera de los establecimientos escolares; sin embargo, también señalan que la estructura y mentalidad de los espacios educativos, se sitúan desde formas de participación jerárquicas, burocráticas y adultocéntricas, restando el potencial de este componente al interior de las instituciones de enseñanza (Muñoz, 2011; Calfa &Llaña 2014; Escobar & Pezo, 2019; Ojeda & Zúñiga, 2020).

En relación a la EPJA, los estudios previos son escasos y se sitúan desde la perspectiva de la necesidad de potenciar y relevar el componente de participación de todos los actores educativos al interior de los espacios de la EPJA (CLADE, 2017). Destaca el estudio, "Educación de adultos y formación ciudadana: el caso chileno" de los autores Oscar Espinoza Díaz, Dante Castillo Guajardo, Luis González Fiegehen (2016b), quienes analizan la experiencia de participación del estudiantado fuera del espacio escolar, concluyendo que la EPJA requiere contribuir desde sus salas de clases, a la construcción de una ciudadanía participativa, pero no hace mención a la forma en que esta se construye desde el espacio educativo.

El ámbito "Complejidades de la Participación" (21), es relevante de acuerdo al criterio de intensidad de sus categorías, las cuales evidencian las disonancias presentes en la modalidad para garantizar la participación real de los actores educativos, sobre todo del estudiantado. Estas disonancias, como lo expresan las categorías "Disociación entre participación y realidad EPJA" (15) y "Disociación entre participación y estructura escolar" (6), se relacionan con la realidad de los-as estudiantes que asisten a la modalidad y la forma en que dicha institución organiza sus procesos, lo que impide que desarrolle una participación real. Si bien los estudios previos, concuerdan en señalar el carácter de específico que posee la modalidad dadas las características del estudiantado, la exclusión social y el enfoque escolarizante que presenta la gestión educativa, no se logra evidenciar cómo se despliega el componente participativo al interior de la educación con personas jóvenes y adultas (Osorio, 2013; Nájera & Valera, 2014; Letelier, 2019).

Finalmente, el ámbito “Participación Proyectada” (57), el cual hace referencia a la forma en que proyectan la participación los sujetos al interior del espacio educativo EPJA, es relevante de acuerdo al criterio de intensidad de sus categorías, pues aquí los educandos identifican los alcances de la participación a nivel individual y colectivo, pero también los posibles impactos de esta en materia educativa, de trayectoria vital y social. Si bien no existen estudios previos que señalen esta situación, las investigaciones y artículos revisados apuntan a develar las formas de participación presentes en las escuelas y la trascendencia que tendrían en los educandos el despliegue de actividades que apunten a una participación real (Muñoz, 2011; Calfa &Llaña, 2014; Escobar & Pezo, 2019; Ojeda & Zúñiga, 2020). Sin embargo, se debe destacar que estos apuntan al sistema de enseñanza regular y no a la educación con personas jóvenes y adultas.

A continuación, se describen las categorías que emergieron en cada ámbito, destacando aquellas que poseen mayor frecuencia e intensidad, al interior de la dimensión “Participación”.

4.1.3.1 Ámbito formas de participación

En este ámbito las categorías que emergieron en orden de frecuencia corresponden a: “Participación decorativa” (38), “Participación manipulada” (29), “Participación consultiva” (19). “Participación dirigida con poder delegado” (5), tal como se expone en la tabla:

Tabla 24 “Ámbito: Formas de participación”.

Categoría	Descripción
Participación decorativa (38)	Corresponde a aquellas actividades promovidas por la escuela, y en donde el estudiantado participa de algunas instancias, pero no tiene ninguna posibilidad de participar en la organización, realizando un aporte decorativo de la acción, es decir, simplemente están y ejecutan.
Participación manipulada (29)	Corresponde a aquellas actividades promovidas por la escuela, y en donde el estudiantado participa autorizado, es decir, debe pedir “permiso”. En ellas no tiene ninguna posibilidad de participar en la organización, y da la sensación al sujeto de que la idea surge de este y responde a una necesidad real.
Participación consultiva (19)	Corresponde a aquellas actividades promovidas por la escuela, y en donde el estudiantado es consultado en sus opiniones, desarrollando propuestas que en algunas ocasiones son llevadas a cabo.

Participación dirigida con poder delegado (5)	Corresponde a aquellas actividades promovidas por la escuela, y en donde el estudiantado participa proponiendo, decidiendo y ejecutando parte de las propuestas. Estas acciones están directamente relacionadas con alguna necesidad real del colectivo, y el sujeto ejecuta un proceso deliberativo.

(Fuente: elaboración propia).

Las categorías más relevantes son las tres primeras, de acuerdo a lo señalado por los-as participantes. Respecto a la categoría "participación decorativa", los-as participantes señalan aquellas actividades de las que son parte, pero que corresponde a instancias institucionales y cotidianas dentro de la dinámica escolar-educativa. Respecto a las actividades institucionales en la escuela, estas poseen el carácter de ser extra-curriculares tales como: aniversario del establecimiento, día del estudiantado, fiestas patrias, día de la convivencia, entre otras. En relación a las actividades cotidianas, mencionan actividades recreativas como recreos, deportes, juegos e incluso la conversación entre pares; también mencionan la participación en clases, como actividad relacionada con la categoría, en donde la simple asistencia al espacio educativo es considerada como instancia de participación:

> *G (4): "yo participaba en todas las cosas, yo me metía en todo, había algo una convivencia y ahí estaba yo o habían no sé un, un baile y ahí estaba yo metida (risas) y trataba de participar en todo".*
>
> *G (2): "cuando hacían actos en la cancha igual participé, obvio todo eso... cuando íbamos a paseo yo participaba también, entonces, en las actividades, en todo".*
>
> *TV (2): "Es que yo siempre fui bien participativo, en todo, en general, en las clases, con los profesores, en la oficina, con los demás alumnos, yo siempre estaba tratando de estar en un grupo".*

A partir de lo expuesto en las citas, los-as participantes señalan su involucramiento en todas las instancias que promueve la escuela, aunque estas se sitúen desde una perspectiva cotidiana-recreativa. Aquí prima una aproximación a formas no reales de participación, en la medida que los sujetos no ponen en práctica el poder deliberativo que poseen, funcionando estas instancias como actividades que tienen como objetivo "educar" a los individuos. Aquí se destacada nuevamente el elemento relacional y el espacio de recepción definido por la escuela a los-as estudiantes, en la medida que este logra un impacto favorable en los sujetos, pues permite vincularse con otros, ser aceptado

en las relaciones sociales, que se producen en estas instancias percibidas por los educandos como participación.

A pesar de ser actividades que corresponden a formas de participación falsas, todos-as los-as participantes realizan una valoración positiva de estas, pues sienten que tienen la posibilidad de no perder las actividades propias de la escuela, las cuales, debido a la interrupción de sus trayectorias educativas, no pudieron disfrutar en su momento:

> *G (3): "nosotros nos perdimos cómo lo bacán de haber estudiado, de hacer amigos, de hacer, no sé po', las quermeses que se hacían antes o los bailes. Todas esas cosas nosotros nos las saltamos en los tiempos que debíamos haber estudiado. Entonces, generar eso actividades en conjunto, ehh...el hacer cosas en conjunto ayuda mucho, porque igual para algunos alumnos el, el liceo era un escape de la realidad, como que siento que era un refugio. Ir al colegio era de que las mañanas te desentendí de todo y estaba ahí, ahí".*

De esta manera, la valoración que realizan los-as participantes de la participación recreativa, se cruza con el componente afectivo, pues el impacto de estas actividades recae en el carácter de reparación de la trayectoria educativa fragmentada, ya que al haber abandonado los estudios en algún momento de sus vidas (itinerario formativo teórico), les hizo perder los rituales que la escuela promueve como participación. Otro elemento de análisis que emerge de la cita anterior, se relaciona con que este tipo de actividades impactan al estudiantado de la EPJA, pues son vistas como formas de recreación, que distraen de la rutina escolar y que son potenciadas por la escuela:

> *TV (1): "Las actividades que hacen, de repente se debe hacer un lienzo con muchas palabras y que los estudiantes pongan ciertas palabras de una manera lo hace, lo hace participar porque les quitan horas de clase y a todo el mundo le gusta inventar horas de clases, como ohhh bacán. Y entonces, de cierta manera les reduce el estrés mental a los estudiantes como una actividad".*

De esta manera, las actividades que se proponen desde la escuela y que forman parte de una "participación recreativa", son valoradas por los-as estudiantes, pues les permite descomprimir el "estrés mental", que puede provocar en los sujetos la estructura escolar y el ritmo de trabajo que se produce dentro del proceso formativo, el cual sumado a las responsabilidades que debe asumir el estudiantado fuera del espacio escolar (cuidados de terceros, jornadas laborales, problemas familiares, entre otras situaciones), se constituyen en actividades que

son entendidas o significadas como instancias de evasión de la realidad personal, en la medida que entregan un componente de apoyo y contención emocional (distractivo) para los educandos, en donde la escuela, con este tipo de acciones se transforma en un refugio para aquellos-as estudiantes que poseen trayectorias de vida complejas.

Respecto a la segunda categoría, "participación manipulada", los-as participantes hacen referencia a la regulación y autorización de la participación de los sujetos por parte de la autoridad. Aquí señalan como instancias de participación los espacios que la escuela entrega a los-as estudiantes: clases, recreo, conversatorios, actividades recreativas-institucionales. Destacan que el establecimiento intenciona su participación, de la mano de señalar que ésta es orientada por profesores-as, quienes son facilitadores de la asociación entre estudiantes, pero a la vez quienes tutelan las actividades supervisando las dinámicas que se producen. También relevan el concepto de "autorización" de la escuela para que los sujetos puedan participar, bajo la idea de que se puede participar, pero se debe pedir "permiso" para hacerlo, ya sea a profesores-as o a dirección:

> *G (5): "te animaban a participar, ya sea de la clase misma o si tu faltabai, igual te daban oportunidades de poder volver a asistir, o no sé, si llegabai tarde también te daban la instancia de entrar y ese tipo de cosas... igual la participación era bastante...no sé, te daban ciertas libertades de poder hacerlo, te preguntaban si querías participar, o si no tambien te respetaban esa opción".*
>
> *G (4): "nos daban los espacios, por ejemplo, nos hacían salir al patio y nos hacían una clase de cómo nos sentíamos, o que podemos hacer pa' cambiar tal cosa o pa arreglar el colegio y igual nos ayudaban a hacer otras cosas".*

A partir de la información que arrojan las citas, se puede establecer cómo la participación de los-as estudiantes es orientada desde la escuela y particularmente desde el profesorado, siendo una especie de tutelaje o "educación" de los sujetos para que, a través de estas actividades, modelen sus conductas, para que puedan ser parte de estos procesos. Aquí los educandos, son invitados por otros, para resolver necesidades determinadas por agentes externos (profesorado-escuela), y se dirige o manipula su acción en las instancias propuestas, emergiendo la "ilusión" de que se está participando, cuando en realidad, es un proceso supervisado y dirigido por la autoridad. A este

respecto, los-as estudiantes no realizan una valoración negativa de cómo se les proponen estas iniciativas, mucho menos alcanzan a identificar que estas corresponden a formas de participación no reales, es más, valoran la posibilidad que les brinda la escuela, al señalar que esta "entrega los espacios" para que se desarrollen.

Respecto a la tercera categoría "Participación consultiva", esta se sitúa dentro de los tramos de participación simbólica, en donde los sujetos son consultados y se acogen sus opiniones para la resolución de algún tema en particular. Aquí todos-as los-as participantes destacan la existencia de instancias y espacios donde pueden expresar sus opiniones y aportes en la resolución de algún problema específico que afecte a la comunidad educativa. Señalan que el liceo considera estas acciones por parte del estudiantado, sin embargo, existe un desconocimiento si se llevan a cabo las propuestas:

> *TV (3): "Voy a usar un, un ejemplo propio que cuando estuve en la directiva se, se dieron varias ideas para el colegio, para adornar el colegio y se ocuparon varias ideas de los mismos alumnos que, que después si se dio … no sé si habrán dado pie los proyectos original, pero si se compraron las herramientas que se necesitaban".*

A partir de lo expuesto en la cita anterior, los-as participantes identifican que son consultados sobre temas de interés común, y que estos-as proponen ideas de cómo resolver algún problema o necesidad, pero no tienen la certeza si estas son concretadas. Aquí emerge lo simbólico de la participación consultiva, en donde se entrega la posibilidad de participar a los sujetos, a través de la pregunta o consulta sobre el tema en cuestión, pero sus propuestas, como agentes deliberativos y propositivos se relega a un plano discursivo, pues en la práctica sus ideas o proyectos no se ejecutan o son modificados en la idea original, siendo excluídos-as de esta decisión.

Los-as participantes identifican al Consejo de estudiantes, como una organización que representa y vela por los intereses del estudiantado y que se relaciona con otros estamentos de la escuela. De esta instancia, mencionan que organiza actividades recreativas, espacios de conversación, recaudación de fondos económicos para cursos; sin embargo, estas actividades no tienen mayor impacto en los-as estudiantes, incluso para algunos-as es desconocido y poco visible:

G (1): "existe el centro de alumnos era poco y nada lo que realmente podemos organizar, las reuniones del centro de alumnos eran como mucho una vez al mes, entonces, no podemos organizar tanto y aparte que también el periodo de tiempo que nosotros estamos en un colegio de adultos no es mucho, entonces…eh… es difícil y en el aspecto recreativo de deporte y cosas así".

A partir de la cita, se evidencia como el papel que juega el consejo de estudiantes al interior de la escuela, puede ser clasificado como parte de la participación consultiva, en la medida que, este no logra poner en práctica las propuestas y decisiones del estudiantado sobre temas que les afectan en tanto educandos de la modalidad, es más, algunos-as señalan el poco alcance que tiene este en las actividades que desarrolla, pues "no es mucho" lo que se puede hacer, dada la realidad y distribución del tiempo escolar al interior de la EPJA, identificando un desajuste entre esta instancia de participación y la estructura educativa que articula a la EPJA.

Respecto a las categorías que por criterio de intensidad se relevan al interior del ámbito "formas de participación", se encuentra "Participación dirigida con poder delegado". Esta es destacada por los-as participantes de los grupos género y trayectoria vital, quienes señalan como forma de participación, las instancias de diálogo y reflexión levantadas por los propios actores en espacios micros dentro de la escuela, como lo es el consejo de curso. Señalan el papel que juegan las directivas de curso, explicitando que la participación es más bien al interior de los cursos que a nivel liceo:

TV (3): "el tema de la directiva es como para resolver eh, problemas o temas que tienen que ver con la comodidad del alumno, del alumno o, o temas que sirva para algo nuevo (…) de ver las necesidades de, pero también de ideas de los alumnos en general, por el mismo tema de la directiva, hacer llegar las ideas que los alumnos tienen con el liceo".

A partir de la cita anterior, los-as participantes destacan como el consejo de curso, es un espacio para abordar temas comunes que los afectan como colectivo, en donde se exponen necesidades, problemas o ideas sobre temas nuevos que los convocan como un grupo que comparte un lugar, relaciones y proyectos comunes. Esta instancia dirigida con poder delegado, en la medida que es una actividad propuesta y respaldada por normativa ministerial junto con la autorización del establecimiento, se constituye en una acción en donde los

sujetos despliegan su poder deliberativo y propositivo, en confianza y colaboración, fortaleciendo la participación como forma efectiva de resolver necesidades que afectan al estudiantado.

4.1.3.2 Ámbito Complejidades de la Participación

En este ámbito las categorías más relevantes por criterio de frecuencia e intensidad, corresponden a: “Disociación entre participación y realidad EPJA” (15) y “Disociación entre participación y estructura escolar” (6), tal como se expone en la tabla:

Tabla 25 “Ámbito Complejidades de la participación”

Categoría	Descripción
Disociación entre participación y realidad EPJA (15).	Corresponde a la dificultad que posee la escuela y el estudiantado para poder desplegar acciones de participación al interior del espacio educativo. Estas se relacionan con la falta de presupuesto económico que impide a la escuela promover actividades significativas que inviten o motiven a los-as estudiantes a participar; así como también se relaciona con la realidad social de los educandos cruzada por las responsabilidades de la vida adulta (familia y trabajo), y que dificultan la participación de estos al interior de la escuela.
Disociación entre participación y estructura escolar (6).	Corresponde a la dificultad que posee la escuela y el estudiantado para poder desplegar acciones de participación al interior del espacio educativo. Estas se relacionan con la forma de organización escolar de la EPJA, que impide ocupar los tiempos y espacios para potenciar la participación de los-as estudiantes.

(Fuente: elaboración propia).

Respecto a la primera categoría, las-os participantes de los grupos género y trayectoria vital destacan la disociación existente entre participación y realidad EPJA, la cual dificulta la acción de los-as estudiantes por resolver las necesidades que les afectan. Señalan en relación a cómo entienden las formas de participación que desarrollan al interior de la modalidad (participación recreativa, manipulada y consultiva), que los espacios o instancias no poseen apoyo y recursos para fortalecerlas. La realidad precaria de la EPJA repercute en la creación de actividades acordes a las necesidades e intereses de los-as estudiantes. Frente a esta situación, declaran que el liceo y sobre todo el profesorado no cuentan con el apoyo suficiente para abordar el contexto de exclusión que viven los-as estudiantes, estando “atados” por la situación estructural en la que se desarrollan:

G (3): "los profes y el liceo no tienen esas herramientas, porque ni la municipalidad ni los ministerios se las entrega, entonces necesitan eso, necesitan como, como más poder y que prioricen ciertos recursos para que ellos puedan hacer más por los compañeros".

Tal como se desprende de la cita anterior, las participantes declaran cómo la escuela no cuenta con las herramientas necesarias, para responder y sortear las necesidades que presenta el estudiantado, y que repercute en el despliegue de actividades de participación que aborden esta situación. A este respecto, individualizan como responsables a las autoridades locales y estatales encargadas de la EPJA, quienes no "entregan lo necesario" para que se pueda "hacer más" por los-as estudiantes. Señalan incluso que el establecimiento debiese de contar con más "poder" de resolución y gestión, el cual sólo puede ser otorgado por la institucionalidad superior que regula a la modalidad, quienes al parecer no priorizan por este tipo de realidad educativa.

Otra de las disociaciones que relevan, guarda relación con la realidad de los sujetos que asisten a la modalidad, la cual se ve impactada por las responsabilidades de la vida adulta (familia y trabajo), lo que impide que el liceo y el profesorado potencie la participación de los-as estudiantes, pues son responsabilidades que van más allá de lo académico. De esta manera, al ser realidades complejas las que se encuentran presentes en la EPJA, la participación se ve imposibilitada y los espacios que entrega el liceo son ocupados por algunos-as estudiantes, y no por todos-as, ya que no están acordes a las necesidades y contextos de los sujetos:

G (5): "nosotros no teníamos almuerzo, pero me hubiese gustado que quizás un debate si era necesario que se diese almuerzo, o ver a compañeros que quizás no tenían almuerzo en sus casas haber hecho un análisis de quien sí podía llegar a almorzar o quien no podía llegar a almorzar y me hubiese gustado haber participado haber hecho un debate explícito de cuáles son las problemáticas del establecimiento y cómo se pudiesen solucionar desde los estudiantes, a los profesores y de profesores a estudiantes".

Tal como muestra la cita anterior, las-os participantes identifican la necesidad de que existan más espacios para discutir y resolver problemas del estudiantado, los cuales al parecer carecen de importancia en la educación con personas jóvenes y adultas, en la medida, que no se producen las instancias deliberativas y propositivas para abordar estas situaciones, desaprovechando la oportunidad

para encontrar soluciones reales y acordes a las problemáticas que viven los-as estudiantes de la modalidad desde los propios sujetos.

La categoría “Disociación entre participación y estructura escolar” (6), es destacada por las participantes del grupo género, quienes señalan que esta situación dificulta la acción de los-as estudiantes, en la medida que la forma de organización de la EPJA (con horarios mínimos a cumplir, en relación a las asignaturas y cobertura curricular), no permite adecuar los tiempos y ocupar estos espacios de horas lectivas en potenciar la participación de los-as estudiantes más allá de las clases, situación que no fortalece que estos sean partícipes de las actividades que se proponen:

> *G (1): “los profesores no quieren como quitar el tiempo, el poco tiempo que tienen pa enseñar, no lo, no lo quieren quitar como pa decir, saben qué chiquillos, les vamos a quitar tiempo para que vengan ustedes a…a… ver y solucionar otras cosas del liceo o a darnos sus puntos de vista como alumnos, porque es tan reducido el tiempo que hay pa poder estudiar y es tan mínima la materia que a ustedes le dicen que nos tienen que enseñar, entonces como que esos espacios faltan, como que sean muy cuadrados, ya esto sí, se rige se marca y hay que respetar eso, considero que esas cosas aún faltan”.*

De esta manera, el horario escolar, traducido en tiempo necesario para el desarrollo de las clases y el avance en la cobertura curricular, impide el desarrollo de actividades en que participen los estudiantes, pues se debe privilegiar por uno o por otro. Declaran que este desajuste es responsabilidad de la autoridad estatal, al imponer un modelo escolar que no recoge la particularidad de esta modalidad, y del cual la escuela y el profesorado no puede ni logra desprenderse, influyendo de manera negativa en la posibilidad de participar en actividades propuestas por el establecimiento o por ellos-as mismos-as.

4.1.3.3 Ámbito Participación Proyectada

En este ámbito las categorías que emergen por criterio de frecuencia e intensidad, corresponden a: “Participación y ética colectiva diferenciada” (34), “Participación e individualidad” (10), “Participación y educación” (8), “Participación y encuentro intergeneracional” (5), tal como expone la siguiente tabla:

Tabla 26 “Ámbito: Participación proyectada”

Categorías	Descripción
Participación y ética colectiva diferenciada (34).	Hace referencia a la proyección que realiza el estudiantado sobre la participación al interior de la escuela. En este caso, se relaciona con el sentido de pertenencia a un grupo con itinerarios de vida comunes, cruzados por la fragmentación de los ciclos vitales, lo cual, a través de la construcción de relaciones intersubjetivas, mediadas por actividades participativas, permite la inclusión al interior del colectivo.
Participación e individualidad (10).	Hace referencia a la proyección que realiza el estudiantado sobre la participación al interior de la escuela. En este caso, se relaciona con el componente individual, en donde las características personales de los sujetos, determinan e influyen los grados de participación en las actividades propuestas y organizadas al interior de la escuela.
Participación y educación (8).	Hace referencia a la proyección que realiza el estudiantado sobre la participación al interior de la escuela. En este caso, se relaciona con el componente formativo, expresado en instancias como conversatorios y el dialogo entre pares, donde se pone en práctica lo aprendido en la escuela y sirven como ejercicio preparativo para la vida social.
Participación y encuentro intergeneracional (5).	Hace referencia a la proyección que realiza el estudiantado sobre la participación al interior de la escuela. En este caso, se relaciona con el encuentro entre sujetos de distintas edades, en donde la interacción entre generaciones, posibilita el intercambio de experiencias vitales.

(Fuente: elaboración propia).

Aquí todos los-as participantes proyectan lo que implica ser parte de las distintas instancias de participación que se desarrollan en el establecimiento, pero también relevan las condiciones que lograría la participación real, tanto en los sujetos, entre pares y en la escuela.

Respecto a la primera categoría “Participación y ética colectiva diferenciada”, los-as participantes del grupo género y trayectoria vital proyectan la participación como condición para el sentido de pertenencia a un grupo con itinerarios de vida comunes, cruzados por la fragmentación de los ciclos vitales. Aquí participar (de la forma que sea), permite la solidaridad entre pares ya sea para el aprendizaje, la permanencia en el establecimiento y apoyo para la propia existencia, en la medida que se relaciona con la construcción de relaciones intersubjetivas significativas entre los-as estudiantes. Como forma recreativa, manipulada o consultiva, el hecho de participar del y en el espacio educativo permite establecer formas asociativas que benefician al sujeto desde una lógica funcional, pues le permite desarrollar su trayectoria educativa de manera favorable:

G (4): "si, compañerismo a compartir con nuestros compañeros que sí, si teníamos diferencias en esos momentos se nos olvidaban y todos nos entreteníamos... todos nos distraíamos y era como todo "ya todos amigos".

TV (1): "Yo recuerdo que cuando llegué... vi hartas personas que eran como metidos en la volá del básquetbol y pescamos una pelota y nos pusimos a jugar y llegaron más personas de cierta manera. Igual eso acerca a las personas de una, así como un deporte, porque el liceo puede entregar una pelota de fútbol y se van a jugar ahí y se conocen y hacen lazo. Ya, esto fue el mismo caso, siendo todos nuevo, sin conocerse algunos ya de otro año, pero de cierta manera se creó para que muchas personas se conocieran".

Tal como muestran las citas, al participar sienten la responsabilidad de contribuir de alguna manera a sus pares, profesores-as y escuela en conjunto, en la medida que, a través de estas instancias, se conocen y pueden desplegar el "compañerismo", que a pesar de existir diferencias se articulan bajo un objetivo común. Aquí la participación se cruza con el componente afectivo-relacional, pues es en la interacción con otros-as, donde sé es partícipe de las actividades propuestas, y se proyectan condiciones para permanecer en la escuela. Esta situación es vista como forma de contención al sujeto, pues participar, simboliza y representa para el sujeto una forma de soporte para la trayectoria de vida compleja y fragmentada que posee. En este encuentro, se siente parte de un colectivo con experiencias comunes, donde se experimenta una sensación de cobijo por sus pares y profesores-as, pues su realidad tiene cabida y es entendida por el resto, siendo un apoyo para permanecer y terminar su proceso educativo, no sólo desde la perspectiva académica, sino que también psico-emocional:

G (3): "Yo siempre participé en todo. ehh, hasta el día de hoy tengo contacto con mis compañeras, siempre voy a recordar como con mucho cariño a muchas de mis compañeras que no entendían cosa y nos fuimos apoyando. Más allá de lo académico, en lo personal. Si bien yo tenía como una facilidad más rápida de entender o más preocupación porque en realidad yo quería estudiar. Me topé en primer año eh, muchos compañeros que en realidad ni siquiera sus familias querían que estudiaran".

De esta forma, la proyección que realizan los-as participantes de la participación como forma de contención, se sitúa desde una perspectiva funcional, pues en el desarrollo de las distintas instancias que promueve la escuela, encuentran el espacio para construir relaciones intersubjetivas de apoyo y ayuda para afrontar el proceso académico y también personal que significa retomar estudios dentro de un contexto de exclusión social. Aquí participar, bajo la proyección que

realizan los-as estudiantes, limita la acción deliberativa y propositiva de los sujetos, pues se le otorga una función para el desarrollo personal, que no transforma las realidades de los-as estudiantes, sino que sostiene y repara los daños que ocasiona la experiencia de un ciclo vital fragmentado, situación que siempre es en la interacción con otros-as.

Otras de las proyecciones que realizan los-as participantes, se relaciona con la edad. En relación al componente etario, señalan que los-as jóvenes son más refractarios a participar, aunque también señalan que hay estudiantes adultos que no participan. El elemento que más relevan, tiene vinculación con la diferencia que se establece entre estudiantes adultos-as y jóvenes por parte de la autoridad educativa, ya sean profesores-as o equipo directivo. Según su visión los-as estudiantes adultos son más escuchados por las autoridades, pues la adultez es vista como un componente de seriedad y validación ante otro:

> *TV (2): "y ahora que soy un poco más adulto también siento que le encuentro un poco de… de… no de razón, pero de… lo veo sí más claro, siento que sí son mucho más escuchados por el hecho de ser adultos, siento que son… se toma más en cuenta su opinión o su… sí, su opinión".*

En ese sentido, tal como se desprende de la cita, existe una valoración de la edad, como garante para ser atendido-a en la exposición de ideas, necesidades o propuestas respecto a la autoridad escolar. De esta manera, al parecer las posibilidades de actuar como agente deliberativo y propositivo con poder de ejecución al interior del espacio educativo, se relaciona con el factor edad, y particularmente con "ser adulto", en donde se refuerza la idea, de que este componente reviste de seriedad y mayor compromiso, en contraposición con el segmento juvenil, que estaría en una posición subordinada y menos considerada en sus aportaciones.

Respecto a la segunda categoría "participación e individualidad" (10), todos-as los-as participantes explicitan que la participación depende de las características personales de los sujetos. Señalan que el establecimiento brinda los espacios para que se desarrollen distintas formas de participación, potenciando la actuación de todos y cada uno de los sujetos (estudiantes), sin embargo, la personalidad, estado de ánimo, motivaciones e intereses, es lo que finalmente determina que estos participen o no:

G (2): "no era muy participativa en realidad, me gustaba el ambiente y todo, pero no era muy participativa en cosas, así como de administrar algo con todos juntos, no muy así, pero estaba ahí".

M (1): "yo no participaba mucho porque yo era un poquito más tímido pues y todo eso".

Los-as jóvenes destacan como las características personales de los-as estudiantes influyen en el desarrollo de la participación de estos-as al interior del espacio educativo, recalcando que de estos depende el involucramiento en este tipo de actividades, pues la escuela brinda los espacios para que todas y todos puedan participar. Complementado esta idea, los participantes del grupo trayectoria vital, señalan la importancia que la participación atienda a la diversidad de intereses, pues es una forma de que la modalidad sea atractiva para todos y todas, pues así se potenciaría que los-as estudiantes que no quieran participar, por características personales, se sientan convocados-as a hacerlo, pues al existir una heterogeneidad de posibilidades, podrían ser parte de aquellas más afines a sus intereses y particularidades como sujetos.

En relación a la tercera categoría "participación y educación" (8), el participante del grupo migrante es quien releva la proyección de la participación con educación. El dialogo reflexivo a través de instancias como los conversatorios o diálogos al interior de las clases, es visto por el estudiante, como formas deliberativas donde se exponen ideas y opiniones, junto con poner en práctica lo aprendido en las distintas asignaturas, y que, de manera simultánea, permiten la regulación de conductas entre los sujetos que interactúan, pues estos espacios son vistos para desplegar actitudes de respeto y comprensión de la diversidad de opiniones. Según este participante, el dialogo entre pares y con profesores-as, promueve la socialización de normas conductuales-relacionales, que se proyectan como ejercicio preparativo para la vida social fuera de la escuela:

M (1): "digamos que fue a participar a un poco de… de… crearle conciencia también a los… a los compañeros de nosotros, que algunos venían de la calle, y no conocían muy bien las reglas, de… digamos pues, no robes al compañero y todo eso, y digamos que, uno… le metía en la conciencia, en la cabeza de que no hicieras eso, entonces… porque uno ya, lo que te mete el liceo es que no hagas cosas malas, obviamente… no robes, no te golpees, todo eso… y uno lo trasmitía junto con los compañeros".

Por consiguiente, la proyección de la participación como componente educativo, es destacado en la medida que posibilidad la adquisición y construcción de

aprendizajes que sobrepasan el ámbito escolar-educativo, pues las habilidades socio-relacionales que se fortalecen le permitirían al educando, poder actuar y desarrollarse en contextos mayores fuera de la escuela.

Finalmente, la cuarta categoría "participación y encuentro intergeneracional" (5), proyecta la participación como una instancia de encuentro entre sujetos de distintas edades. Aquí es el participante del grupo migrante, quien proyecta esta situación como condición para el encuentro intergeneracional de los-as estudiantes, valorando el aporte y lugar que se debe dar al sujeto joven. De acuerdo a esta idea, señala que participar permite la interacción entre generaciones, pues posibilita el intercambio de experiencias vitales entre estudiantes adultos y jóvenes; en este encuentro el estudiantado adulto actúa como consejero y a su vez el segmento juvenil desarrolla el papel de ser conector con las culturas actuales presentes en la sociedad. Este participante, es el único que releva la importancia de la juventud dentro de este contexto y que complementaría las relaciones al interior de la modalidad, pues potencia la convivencia escolar-social:

> *M (1): ": Porque… porque el mayor tiene… tiene un poquito de más de experiencia con la vida y de… de conocimiento en algunas partes y entonces tu puedes hablar un poco con ellos de cómo fue tu experiencia en los colegios, o como están la calle y todo eso, de cómo se siente… le preguntas cómo se siente… cómo se siente estudiar y tener hijos y preocupación y todo eso y él me dice, que ellos decían que le daban consejos buenos a uno, que estudiara… para que no lleguen a esta situación porque algunos la pasaban mal… trabajar, estudiar y luego tener mantener a los hijos entonces le daban como consejos a uno de que estudiara y luego se…. tuviera hijos".*

Tal como se desprende de la cita, la proyección de la participación como instancias que permiten el puente intergeneracional, entrega a los sujetos un complemento para sus lecturas del mundo, en donde la convivencia entre personas de diferentes rangos etarios, posibilita el fortalecimiento de habilidades sociales al interior de la escuela y fuera de ella. Este encuentro de ambos segmentos- joven y adulto- de manera afectuosa, hace que compartan lecciones y aprendizajes, donde no sólo los estudiantes mayores son poseedores de saberes acumulados en sus trayectos de vida, sino que también los más jóvenes sienten que pueden aportar al desarrollo personal del resto.

4.1.3.4 Síntesis de la dimensión “Participación”.

Las tendencias al interior de la dimensión muestran una relación directa entre las formas que adquiere la participación al interior de la modalidad, sus disociaciones con la realidad EPJA y la proyección que realizan los sujetos sobre lo que implica la acción de participar dentro del espacio educativo. En ese sentido, lo que se releva es que no existe un despliegue de acciones que permitan la resolución de las necesidades que afectan a los-as estudiantes, ni mucho menos permiten que ejerza su poder deliberativo y propositivo al interior de la escuela. La participación se vincula directamente con la contención emocional y el apoyo funcional para el desempeño de los educandos. No hay referencias externas a esta modalidad de enseñanza que califiquen o relacionen la participación con realidades abstractas vinculadas a la sociedad, lo público, lo común, lo territorial o lo político en un contexto ajeno a las acciones que se producen en el establecimiento. En relación a esta idea, los escasos estudios sobre esta materia en la EPJA, son concordantes en señalar la falta de estrategias formativas que apunten a la apropiación por parte del educando, de sus capacidades de deliberativas y propositivas para transformar sus entornos, lo cual resulta preocupante, si se tiene en cuenta, que estos-as presentan condiciones de desigualdad socioeconómica, lo cual afecta directamente sus posibilidades de inclusión y ejercicio pleno de la ciudadanía (Leis, 2011; Osorio, 2013; Espinoza et al 2016b).

A pesar de esta situación, las formas de participación explicitadas, son valoradas por los-as estudiantes, aun cuando estas se sitúen en actividades recreativas, institucionales, autorizadas o consultivas, formas que hablan de una participación simbólica. La idea de participar, impacta en el individuo pues proyecta en esta acción, la valoración de sí mismo y la pertenencia a la comunidad. Estas evaluaciones positivas y su proyección en la vida de los sujetos, pueden conducir al riesgo de evaluar como formas reales de ejercicio del poder ciudadano a aquellas propuestas político- sociales centradas en la participación dirigida y pasiva, donde el sujeto no accede al reconocimiento real, y que la escuela no está contribuyendo a criticar y trasformar, pues reproduce un modelo de participación donde este posee una actuación marginal determinada

por agentes externos, que son los que ostentan y ejercen el poder deliberativo y propositivo.

Como se ha mencionado, la disociación existente entre participación y realidad EPJA, dificulta la acción de los-as estudiantes por resolver sus problemáticas y abordar sus intereses, por lo que, las formas falsas de participación (manipulada y decorativa), asumen una importancia para los-as estudiantes, bajo la idea de que no pierden nuevamente una etapa de sus vidas. La estructura escolar presente en la modalidad, no contempla espacios ni tiempos para potenciar la organización del estudiantado, a pesar del esfuerzo del establecimiento y de los-as profesores-as por lograr que ello ocurra. Frente a esta situación, los-as estudiantes también señalan desconocer las estrategias del establecimiento por lograr una participación real de los sujetos de la comunidad, aun así, atribuyen la responsabilidad a la estructura impuesta por el Estado chileno a través del Ministerio de educación. Todo lo anterior impacta en la valoración que hacen los propios sujetos sobre su aporte a la comunidad, pues señalan que les gustaría poder hacer más, conformándose con aquellas actividades que son desarrolladas por agentes externos.

La disociación entre participación y realidad EPJA, lleva a los-as estudiantes a proyectar los alcances de la participación en sus vidas, otorgando valor a otros componentes que ellos-as logran adecuar como formas de participar: como condición para el encuentro intergeneracional de los-as estudiantes, valorando el aporte y lugar que se debe dar al sujeto joven; como componente importante para la educación y los derechos de los sujetos, asegurando el espacio para todas y todos. También proyectan la participación como condición para el sentido de pertenencia a un grupo con trayectorias vitales comunes, cruzadas por la fragmentación de los ciclos de vida. Aquí el componente de participación está directamente cruzado por el componente afectivo, que otorga al acto de "participar", usos funcionales que se relacionan con la contención socio-afectiva, reparación de las trayectorias de vida, y soporte para terminar estudios, que si bien permiten aportar en el desarrollo de relaciones de convivencia social "solidarias", restringen la posibilidad de ampliar la participación como ejercicio deliberativo del poder en las construcción de un proyecto de sociedad-país.

En síntesis, la dimensión “Participación” refleja la relevancia de este componente para todos los-as estudiantes. Si bien no logran desplegarse formas reales de participación, las distintas formas presentes en la EPJA son destacadas como importantes y significativas por los educandos. Sin embargo, la participación presenta disociaciones con la realidad EPJA y la estructura escolar que esta posee, impidiendo la participación de todas y todos. Frente a esta situación los-as estudiantes realizan proyecciones de la acción de participar, dotando de múltiples sentidos a este acto: brindar sentido de pertenencia, apoyo y contención, permite la inclusión de formas de vida diversas y es condición para el aprendizaje, la integración social y derecho de los sujetos, a pesar de no ser una participación real.

4.2 Análisis en profundidad

A partir de la fase descriptiva de los resultados, se consideraron las categorías de análisis más relevantes, y cómo estas se relacionan con las formas en que se expresa el reconocimiento y menosprecio en jóvenes al interior de la EPJA. De acuerdo a lo anterior, emergieron análisis que son necesarios de relevar y tratar en profundidad, los cuales se exponen en este apartado.

4.2.1 Reconocimiento y menosprecio primario-afectivo en jóvenes de la EPJA.

Según Honneth, cuando el sujeto desarrolla relaciones intersubjetivas donde se manifiesta el afecto, se promueve la confianza, realización y autonomía de la persona, este experimenta una actitud positiva hacia sí mismo, pues ocupa en la interacción con otros-as, un lugar importante, el cual se expresa en que es reconocido en las muestras de afectación mutua de interés y preocupación. Esta situación, el autor la define como reconocimiento primario-afectivo, en donde el sujeto se sitúa como merecedor de respeto, afecto y amor, instalándolo como un “otro significativo” para los demás:

> “La actitud positiva que el individuo puede adoptar hacia su propia persona cuando experimenta este tipo de reconocimiento afectivo es la de la auto confianza. Con ello nos referimos al estrato más básico de seguridad emocional y física en la exteriorización de las necesidades y los sentimientos propios, que constituye la

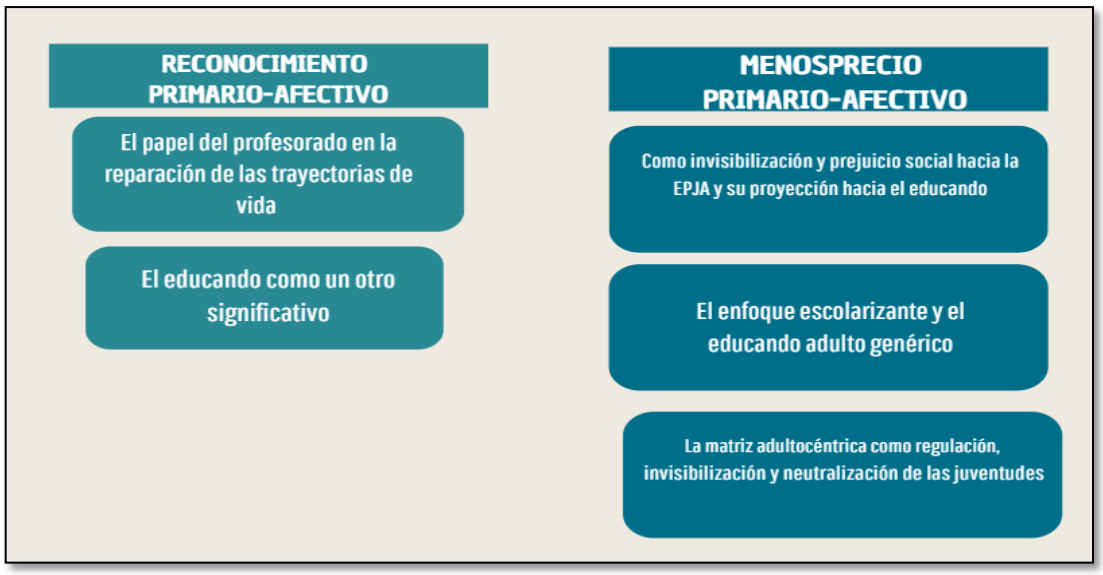
> premisa psíquica para el desarrollo de todas las otras formas de autoestima" (Honneth, 2010, p. 25).

Proyectado el reconocimiento primario-afectivo al escenario de la EPJA, se manifiesta en relaciones intersubjetivas de valoración-demostración de los afectos y emociones entre los sujetos que interactúan, construyendo relaciones sociales significativas y vinculantes, permitiendo la expresión de las necesidades y derechos afectivos de las personas, en marcos de interacción de afectación mutua.

Por su parte, cuando las personas "son lesionadas en el entendimiento positivo de sí mismas que deben ganar intersubjetivamente" (Honneth en Lobatón, 2018, p.222), emerge el menosprecio primario-afectivo, donde la injusticia se expresa en la invisibilización de subjetividades y de aportaciones culturales que pueden hacer al colectivo social del cual forman parte. Proyectado al escenario de la EPJA, este se sitúa desde la perspectiva de tensión, invisibilización o subordinación de las aportaciones específicas que pueden hacer los sujetos más que experiencias de humillación y maltrato físico (expresiones extremas del menosprecio primario-afectivo), en donde los sujetos que interactúan y construyen relaciones intersubjetivas que no van acompañadas de "gestos adecuados" que dejen en claro el reconocimiento otorgado (Nobile, 2014).

De acuerdo con lo anterior, en el desarrollo de este apartado se analizan las formas de reconocimiento y menosprecio primario-afectivo en jóvenes de la EPJA, tal como se muestra en el siguiente diagrama:

Figura 3 “Diagrama reconocimiento y menosprecio primario-afectivo en jóvenes de la EPJA”.



(Fuente: elaboración propia)

4.2.1.1 Reconocimiento primario-afectivo en jóvenes de la EPJA: el papel del profesorado en la reparación de las trayectorias de vida.

El componente socio-emocional, expresado en los vínculos construidos entre profesorado y estudiantado, promueven la confianza del-a estudiante, al recomponer y a la vez construir un tejido afectivo relacional perdido (al momento de abandonar los estudios), emergiendo el reconocimiento primario-afectivo, como condición de seguridad para exteriorizar sus necesidades y sentimientos incorporando estos elementos dentro del proceso formativo, lo que es valorado por los-as jóvenes:

> *G (5): “la llegada y la empatía que sienten, o que te demuestran... cuando hablan contigo, cuando te preguntan ¿cómo estay? o... o cuando estay decaída, o cuando un compañero se sentía mal o tenía un problema igual se le se le hacía un espacio para que él pudiera expresarse o retirarse de la sala o tomar aire”.*

En ese sentido, los-as jóvenes experimentan la seguridad y confianza para hablar de sus vivencias, inquietudes, afectos y emociones al interior del espacio educativo, con la certeza de que estas son escuchadas por un otro (profesorado), permitiéndoles *“*desarrollar una relación sin distorsión de sí mismos, en la medida que aporta autoconfianza*”* (Schilling, 2018, p. 164). La aceptación de los-as

otros-as, es un factor determinante que reafirma la “mismidad” en la interacción con los demás; si se tiene en cuenta la experiencia socio-educativa previa de las juventudes de la EPJA, marcadas por la invisibilización y desconsideración del componente afectivo a nivel escolar y social, esta situación no es menor, pues impacta en los sujetos, en la medida que experimenta grados de satisfacción al ser atendidas sus necesidades de afecto y atención.

Los-as jóvenes de la EPJA señalan que, es la figura del profesorado la que juega un rol relevante en la construcción de relaciones sociales afectivas significativas, pues potencian la interacción en un marco de empatía y acogida, actuando como guía que orienta el desarrollo de este tipo de vínculos. Tal como señala García (2012), la importancia de las emociones dentro del acto educativo, permite la vinculación entre profesor-a y estudiante:

> “Dado que el acto educativo solo es posible gracias a la presencia de sus dos actores principales, los educandos y los educadores, se debe considerar como los segundos influyen sobre las emociones y los sentimientos de los primeros, dentro de un contexto cultural específico, que es en última instancia el lugar donde se define lo que asumimos como emociones y sentimientos” (García, 2012, p.2).

La influencia del profesorado en el ámbito afectivo, en un contexto cultural específico como es la EPJA, posibilita procesos vinculantes que refuerzan la sensación de agencia, en términos de sentirse con mayores márgenes de control acerca de su propia vida, pues se reconoce su lugar en el mundo y en la vida los-as demás (Nobile, 2014):

> *G (4): “(…) les contaba igual lo que yo quería hacer y me escuchaban, me aconsejaban, me felicitaban, a veces, o me retaban, pero si me servía (…) yo igual les daba como... que los hacía reír, me ponía a conversar, les sacaba conversa, les preguntaba cosas, entonces ellos igual me preguntaban cosas a mí y ahí entablábamos una conversación buena poh”.*

La posibilidad de afectación mutua dentro del vínculo educativo, es posible porque existe un otro dispuesto a leer el mundo en conjunto, y en donde a partir del lazo que construyen, pueden alternar sus roles dentro de la interacción, en la medida que tanto educadores-as contribuyen al desarrollo afectivo de los educandos, y estos a su vez, complementan la relación con los-as primeros-as. En ese sentido, el profesorado de la EPJA posee ciertas características destacadas por los-as jóvenes que permiten a estos-as sentirse cobijados-as, cuidados-as, acogidos-as, merecedores-as de la preocupación por la vida y el

aprendizaje, configurándose las relaciones intersubjetivas bajo una funcionalidad de contención. Es en los-as profesores-as, en quienes se apoyan durante su paso por la modalidad, reconfigurando sus trayectos de vida y reconstruyendo sus formas asociativas, lo que les permite adquirir la confianza en lo que dicen, hacen y desean, es decir, en la interacción dialógica afectiva, experimentan una transformación positiva de las propias expectativas:

> *TV (2): "siempre te genera un… como una afectividad, casi una conexión, yo con muchos profesores me sentí identificado, porque los veía iguales a mí, eran unas personas normales, no vi una nunca persona que… que era superior o una persona que mandara, eran siempre personas iguales a ti (…) ellos al demostrarme a mí cariño, afecto u orgullo de lo que yo iba logrando, me hacían querer generar más y ser mejor tu… con cada cosa que lograba".*

La actitud positiva que asume el educando en relación a sí mismo, la autoconfianza y auto seguridad que permea y modifica su subjetividad, le entrega un soporte para su trayectoria vital, tal como señala Mena (2015), "los-as estudiantes buscan en la escuela una situación emocional y vincular estable que resista y les ayude a reconstruir las formas que han aprendido de relacionarse" (Mena, 2015, p.6), sintiéndose legítimos merecedores de formas de trato e interacción basadas en el respeto y la aceptación, elementos de los que fueron despojados al abandonar la escuela en otro momento de sus vidas y que pueden proyectar a otros espacios sociales. Esta situación, no sólo permite la manifestación de afectos y emociones positivas por parte del estudiantado, sino que también permiten la expresión y comunicación de sentires profundos en relación a experiencias vitales complejas, pues las relaciones educativas, también se constituyen en vínculos situados social e históricamente (Albornoz & Cornejo, 2017):

> *M (1): "yo no era muy sociable que digamos, fue… cuando de un momento a otro, los profesores me empezaron a hablar y todo eso, que tenía que ser un poquito más sociable y empecé a entregarme un poquito más a la sociedad de Chile y todo eso. Y empecé a conocer un poco más de gente, salir un poquito más de fiesta, todo eso y me adapté mucho mejor y por eso doy gracias".*

> *G (3): "nosotros estamos en un liceo de una población, entonces acá hay mucha historia y hay mucho tema con todos los compañeros, entonces de repente hay tantos que quieren estudiar realmente y hay tantos problemas pa' no hacerlo, y eso los profes lo entienden".*

En esta relación mutua, es el-la educador-a quien desarrolla primeramente empatía hacia los educandos, dado el contexto de exclusión social en el que están insertos, en ese sentido, el reconocimiento primario afectivo, se constituye también, como forma de reparación de la autoestima dañada por la interrupción de la trayectoria educativa, en donde la experiencia educativa anterior, en la "escuela regular secundaria", está cargada de emociones y sentimientos de índole negativo, asociados a la vivencia de dolor por abandonar la escuela y las relaciones sociales construidas, fracaso por no poder seguir la trayectoria educativa trazada, invisibilización como sujeto único dentro de marco social y desinterés por parte de otro, en este caso profesores-as e institucionalidad.

Según Román (2013), ningún estudiante elige fracasar, por lo que el abandono de la escuela dentro del ciclo vital de un sujeto, impacta en su subjetividad de manera negativa, pues sitúa al sujeto dentro de una narrativa de la derrota y el fracaso escolar-social del cual se siente responsable, a ese respecto enuncia:

> "Debemos mirar la deserción como un fenómeno doloroso en la vida de las personas, que afecta la construcción del proyecto de vida, e incide en la propia autovaloración del sujeto (…) son así los estudiantes que terminan sintiéndose responsables y culpables de su fracaso. Son así, los vencidos, aquellos a los que la escuela ha logrado convencer de que son flojos, que no estudian ni se esfuerzan lo suficientes, que no están motivados, que siempre faltan, que tienen problemas de conducta, entre tantas otras formas brutales y sutiles de construir en ellos el fracaso" (Román, 2013, p. 54).

Los educandos al ser expulsados-as o empujados-as por condiciones estructurales, sociales e institucionales fuera de la escuela, experimentan el desarraigo de un lugar en que consideraban tener cabida, por lo tanto, resienten en su subjetividad la experiencia del dolor, ya sea por la interrupción de la trayectoria educativa, como también por los alcances sociales que implica dejar de estudiar (estigma social, proyectos de vida truncados, precariedad económica-laboral, entre otras), perpetuando de esta manera, condiciones de vulnerabilidad, desigualdad y exclusión social. En ese sentido, la EPJA se posiciona para los-as jóvenes como un espacio de reconfiguración de la trayectoria educativa vital, donde reciben contención e integración:

> *TV (1): "Ellos supieron llegar a mí, no yo a ellos, … si ellos hubieran sido como los profesores que yo tuve anteriormente, probablemente yo no hubiera terminado de estudiar… me hubiera enojado y hubiera salido en el primer año (…) Porque… porque los profesores son más… humanos diría yo, aunque suene feo, los profesores son*

más humanos, no están enfocados solo en que aprendas lo que tienes que aprender, están enfocados en que tu como persona progreses".

G (1): "son como los pioneros… en no marginar a nadie… en decir no poh, este cabro también tiene derecho a estudiar y se le da matricula y si le molesta a alguien … no sé poh, se la banca o se adapta o simplemente las puertas del colegio están abiertas si se quiere ir se va, entonces ellos son… ustedes como entidad de colegio y profesores son los pioneros en decirnos saben qué chiquillos, aprendan a ser tolerantes, ellos no por ser o vestirse así…eh… son menos que uno".

El reconocimiento de las experiencias de vidas de los educandos, con su respectivo componente emocional, permite a los sujetos integrarse y tener un espacio dentro de la EPJA, recuperando su lugar en el mundo educativo pues es valorado por un otro (profesorado-institución) al ser reconocido-a como sujeto de derechos no sólo sociales-económicos (educación), sino que también afectivos, como lo es el cuidado, la preocupación y la aceptación. De esta manera, las relaciones intersubjetivas al interior de la modalidad también avanzan en componentes de justicia social, al convertirse en un espacio de acogida para las distintas motivaciones que en la escuela regular no tuvieron cabida, lo que permiten proyectar la existencia más allá del espacio escolar, pues la EPJA se convierte en "espacio de la socialización, de la creación de puntos de referencia, las apoyaduras que les permiten la re-construcción de proyectos de vida, el enlace a la vida social" (Palma, 2021, p. 11).

Aquí se manifiesta una de las características que definen a la modalidad como realidad educativa particular, debido a su función de contención y reparación de las trayectorias de vidas fragmentadas. El peso mayoritario de esta situación, recae en los-as profesoras, quienes actúan como el rostro visible de la EPJA, en la medida, que son estos-as quienes a través de las relaciones que construyen con los educandos, configuran el espacio educativo como un lugar de acogida, apoyo y acompañamiento (Osorio, 2013; Letelier, 2019). Si se tiene en cuenta que la política pública educativa, que regula a esta realidad de enseñanza, se sitúa desde un enfoque compensatorio, esta situación que se produce al interior de la educación con personas jóvenes y adultas, nos habla de la labor social que ejecutan profesores-as y comunidades educativas, sin tener el soporte material para lograr de mejor manera la reparación y reconfiguración de los proyectos de vida de los educandos, lejos de una dinámica funcional-asistencial. Por lo que

estamos frente a una situación que debe ser relevada, por la importancia y alcance social que proyecta, el cual emerge desde la praxis relacional educativa y no desde un proyecto educativo o sentido de educación para la EPJA intencionado desde esferas mayores a la escuela (Leis, 2011; Osorio, 2013; Gutiérrez, 2017; Navarrete, 2017).

De esta manera, el papel que desarrollan los-as educadores-as, es vital en las formas en que se expresa el reconocimiento primario afectivo, pues a través de las actitudes positivas de este hacia los educandos, estos-as experimentan una "aprobación" positiva de sí mismos. Lo interesante de esta situación, recae en determinar si esta voluntad, puede ser significada en marcos de relaciones intersubjetivas de carácter "familiaristas", donde la figura del-a profesor-a se proyecta como una prolongación del núcleo primario familiar, bajo un prisma "paternal/maternal" y que se activa de manera fácil "por la naturaleza del trabajo docente, que se basa en relaciones de ayuda hacia los alumnos y el intenso intercambio afectivo en un contexto de sometimiento a la autoridad representada por el profesor" (Flores, 2014, p. 86); o si se despliega desde una perspectiva "psicosocial" reconstructiva, en donde los-as educadoras, se sitúan desde una intencionalidad de justicia social-educativa, reconociendo como parte del proceso formativo la relevancia del componente afectivo para los educandos de la modalidad, y que dado el contexto socio-educativo característico de la EPJA, asumen su labor educativa desde un marco relacional, en donde no sentimentalizan la relación entre profesores-as y estudiantes:

> "El vínculo reconoce el desarrollo de cierta afectividad que tendría lugar entre ambos sujetos, sin embargo, debe ser puesta en la perspectiva de una relación dialéctica en la que ambos sujetos se influyen mutuamente a partir de un proceso constante de adjudicación/asunción de roles históricamente determinados, y en un marco en donde la tarea de enseñar/aprender es la que daría forma y fundamentaría el encuentro" (Flores, 2014, p. 86).

A partir de las voces de los educandos, sobre el lugar central que ocupan los-as docentes en la construcción del vínculo, es posible afirmar que este parte de una matriz "familiar", que intenta transitar hacia lo "psicosocial", en la medida que los efectos de este, son proyectados fuera de la escuela, pues producto de la seguridad que adopta el estudiantado, al reconstruir su autoestima en la

interacción con los demás, es capaz de pensar en metas, proyectos y marcos relacionales positivos y de realización personal, pues se siente habilitado para lograr aquello, sin embargo, esta situación es posible, por el papel desplegado por el profesorado, con una funcionalidad de contención de las trayectorias vitales, reforzando el carácter asistencial de las relaciones intersubjetivas que se producen al interior de la modalidad, en la medida que los-as educandos dependen de la voluntad e interés de los-as educadores-as.

4.2.1.2 Reconocimiento primario- afectivo en jóvenes de la EPJA: el educando como un otro significativo.

Desde la literatura, el vínculo entre educadores-as y educandos es destacado como un elemento constitutivo del acto educativo, el cual puede ser analizado desde distintos marcos conceptuales, acorde a los fines y miradas sobre como este impacta en los sujetos que interactúan (Albornoz & Cornejo, 2017). En el caso de la EPJA, los-as jóvenes identifican que el tipo de vínculo que construyen con el profesorado posee las características de interés en el otro, desde un plano emocional como también académico. En esta relación se sienten validados como iguales en interacción con los-as educadores-as, donde el diálogo y confianza son elementos fundamentales:

> *G (1): "cuando uno hace… forma lazos con los profes, es grato porque, uno hasta le pregunta; ¿Profe cómo amaneció? ¿Profe, cómo está, qué hizo ayer? Entonces la relación se va haciendo como… más fuerte, que es más rico o sea más… más rico en la sala, aprender de esa manera, a través de… del cariño".*

La posibilidad de invertir roles en la relación, en donde no sólo el sujeto es merecedor de la preocupación, sino que también puede demostrar su preocupación por el otro, en este caso el profesorado, nos habla de otra forma que adquiere el reconocimiento primario afectivo en jóvenes de la EPJA, pues existen condiciones mutuas para la manifestación de los afectos, en un contexto de cuidado y confianza (Honneth, 2010). De esta manera, el vínculo intersubjetivo que construyen, avanza o es posible situarlo bajo la concepción de paridad relacional, en donde "la relación educador-educando sería más bien un encuentro entre sujetos que se unen para crear y transformar" (Albornoz &

Cornejo, 2017, p. 11), es decir, al interior de la modalidad se experimenta un vínculo que avanza en la bidireccionalidad, donde el-la docente pone en práctica una apertura de la relación, significando positivamente la actitud protagónica de los educandos, lo cual permite "reestructurar las relaciones de poder que se aprenden desde la familia y que son reforzadas en la institución escolar" (Flores, 2014, p. 67).

Como parte de especie de bidireccionalidad en la relación afectiva-educativa, que se configura como vínculo trascendente con el otro, se encuentra el valor que otorgan los-as estudiantes al diálogo, es decir, a la posibilidad de poder hablar y expresar con seguridad sus inquietudes, interrogantes y proyectos de vida, no sólo relacionado con lo escolar, sino que también respecto a su ciclo vital, de esta manera el componente relacional-afectivo, entrega a los sujetos "grados de reflexividad que le permiten significar la realidad, por tanto, es un "yo sensible" que siente, piensa y reflexiona, a la vez que les da sentido a las experiencias de las que participa" (Nobile, 2014, p. 73), comunicándolas al resto, siendo interlocutores válidos para otros-as, construyendo narrativas conjuntas al interior del colectivo del cual se siente y forma parte:

> *G (2): "quizás por como uno los trata también, porque si uno les da confianza los profesores te dan confianza y uno igual puede contarle sus cosas, sus sueños, sus metas, sus problemas y todas esas cosas (…) yo no tenía a quien contarle a veces mis problemas y había, no faltaba el profesor que me escuchaba, o la profesora que me daba consejo y cosas así".*
>
> *TV (1): "igual temas personales e igual era como oye, que te pasa y, conversar con alguien. Porque de repente hay gente que no tiene con quien conversar (…) es que como le decía, uno hablaba, no sé, de experiencias personales y contaban experiencias personales. Entonces que un profesor cuente eso, no se da en cualquier colegio".*

Esta forma, en que se expresa el reconocimiento primario afectivo en jóvenes de la EPJA, mediados por la figura del profesorado, presenta distintos alcances en las relaciones intersubjetivas, pues los vínculos en donde es considerado como un otro significativo, se proyecta a sí mismo, hacia sus pares y hacia el proceso educativo. Como primer alcance, la demostración de afectos dentro del proceso socio-educativo, es vista como condición para el aprendizaje y la valoración de la enseñanza, pues se valora lo que se aprende, enseña y construye en conjunto

como saber válido, pues existe un espacio seguro para la demostración de los afectos:

> *G (2): "hay buenos profesores, dedicados y que en realidad le importa la educación y no solo la educación, hay profesores que les importa la vida de sus alumnos, entonces, eso es bueno igual".*

De esta manera, la demostración de interés hacia el educando y sus emociones o estado psico-emocional es el enganche para desplegar la construcción de saberes, tal como señala García, "las emociones implican una re-significación de los eventos o sucesos, lo que permite comprender y aceptar que la cognición y la emoción se afectan recíprocamente, por lo que la persona que se educa debe ser considerada como una mezcla de razón y emoción" (García, 2012, p. 7). Por lo tanto, para los-as jóvenes de la EPJA, el desarrollo de un reconocimiento primario afectivo permite condiciones de educabilidad[40] que intenta estar acorde a sus subjetividades y necesidades (Terigi, 2009), las cuales están definidas en primera instancia por la comunicación de los afectos entre los sujetos que interactúan, lo que influye en la motivación hacia el proceso de enseñanza y aprendizaje, produciéndose una re-significación del proceso formativo, el cual está mediado por las emociones que experimenta en la relación con los-as educadores, en la medida que, reconfigura su experiencia educativa anterior negativa, bajo nuevas valoraciones.

Como señala Flores, el contexto escolar (tradicional) inhibe la expresión de cierto tipo de emociones, donde el profesorado debe decidir si sobrepasa la labor afectiva-educativa más allá de fines instrumentales, lo que lo llevaría a "sostener una convicción moral y asumir un tipo de profesionalismo" en donde asume que el vínculo que construye "tendría una influencia decisiva en la disposición de sus estudiantes hacia el aprendizaje" (Flores, 2014, p. 86). Frente a esta situación,

[40] Por condiciones de educabilidad, se hace referencia a las características socio-educativas presentes en los-as estudiantes (biografía, experiencias educativas, condiciones culturales, sociales, arraigo familiar, disposiciones a aprender, entre otros elementos), pero también presentes en la escuela (la forma de concebir el currículo, la enseñanza, la disciplina interna, las formas de actuar y convivir al interior, entre otros elementos); es en esta relación, donde deben co-construirse condiciones de educabilidad, que permitan el vínculo social y educativo para los-as estudiantes (Palma, 2021). Ver también "Las condiciones de educabilidad de los niños y adolescentes en América Latina", (Néstor López & Juan Carlos Tedesco, 2002) https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000371338

habría que preguntarse si los-as educadores-as de la modalidad, se encuentran preparados para abordar las emociones desde una perspectiva formativa, es decir, si cuentan con el soporte teórico metodológico, que le permita intencionar procesos de aprendizajes desde este enfoque, sobrepasando el carácter de contención y asistencialidad. Si se tiene en cuenta, que gran parte de la labor educativa del profesorado de la EPJA, se sustenta en la reflexión de la propia práctica docente, se podría aventurar en señalar, que este no posee mayores herramientas epistémicas que le permitan desplegar este tipo acciones, pues es desde la "artesanía profesional" docente desde donde sitúa su trabajo con los educandos (Navarrete, 2017; Gutiérrez, 2017). Pese a esta situación, los-as estudiantes valoran la relación con el profesorado, cruzado por el afecto entre ambos, lo cual permite adoptar un nuevo significado con respecto al proceso de aprendizaje:

> *TV (3): "la motivación del ir al colegio. El, el tema que un ejemplo yo me reía con algún profesor. Un ejemplo de inglés. El cómo él se dirige hacia mí y me va a ser agradable. En el que yo, cuando toque su clase, voy a querer ir realmente ¿no? entiende lo que es importante la comunicación y el afecto en esa parte (…) es importante por el tema de que genera un afecto y así en este caso, el estudiante ya le generaría más entusiasmo en ir a una clase por el afecto que tiene con el profesor".*

Si bien aquí la relación entre afectos y educación está impregnada por la visión funcionalista del vínculo profesorado-estudiando, no es menor que en un contexto específico educativo, como lo es la EPJA, este adquiera un valor que sobrepasa lo instrumental, pues es el motor para la reconfiguración del sentido de la educación en los sujetos, la relación con el-la educador-a y el lugar del educando dentro del espacio educativo:

> *G (1): "me apoyaron pa que… eh… pudiera terminar de mejor forma y… de que no decayera, anímicamente, que no decayera, entonces siempre estuvieron detrás apoyando siempre supieron que era lo que yo quería salir de cuarto medio, entrar a enfermería, entonces siempre estuvieron detrás, siempre apoyando y dando la palabra de aliento".*

De esta manera el reconocimiento primario afectivo en las relaciones intersubjetivas de jóvenes de la EPJA, también entrega el soporte para el término y proyección de la trayectoria educativa en los sujetos. A este respecto, la literatura señala que "una estrategia de personalización de los vínculos, que

conlleva un fuerte acompañamiento y una mirada atenta (…), genera una experiencia emocional gratificante que colabora con el involucramiento de los estudiantes con su vida escolar" (Nobile, 2014, p. 71). Por ende, los alcances de las relaciones intersubjetivas cruzadas por la demostración de afectos, preocupación y atención, permite a los educandos valorar la educación al interior de sus vidas, en la medida que posee la seguridad, la confianza, y la valoración de sí mismos, para lograr procesos de aprendizajes. La dialogicidad, expresada en el vínculo educador-educando, nos remite a la posibilidad de que en la EPJA se abran formas de relaciones intersubjetivas que se enmarquen en la corriente transformadora de la pedagogía crítica y/o popular, pues se establecería un vínculo de sujeto a sujeto con base de diálogo, comunicación y confianza, una manifestación de la otredad, en la medida que es en el encuentro con otros-as diferentes a mí mismos, donde reafirmo mi existencia y reconozco el valor de los demás que conmigo interactúan (Vargas-Manrique, 2016).

Esta situación, también se expresa en la visibilización de experiencias vitales específicas de los sujetos, las cuales los sitúan en condiciones sociales desfavorables para sostener su trayectoria educativa real, como lo es la condición de género y de movilidad migratoria. El último informe de la Campaña latinoamericana por el derecho a la educación (CLADE) sobre EPJA, hace hincapié en como en grupos específicos de población, como lo son las mujeres y personas en movilidad territorial, acceder al derecho a la educación se dificulta y la exclusión se acentúa:

> "En la lógica de la exclusión de orden estructural, otras poblaciones están experimentando una agudización de las condiciones de desigualdad y marginalidad en el sistema educativo. El racismo y la xenofobia son expresiones recurrentes de esta situación, que se expresa hacia las poblaciones migrantes las cuales deben priorizar la subsistencia, por sobre la continuidad educativa" (CLADE, 2021, p. 75).

En ese sentido el papel que juega el reconocimiento primario-afectivo de estas narrativas particulares al interior de la EPJA, es una forma de otorgar, de devolverle su lugar en el mundo al sujeto; para el caso de los-as jóvenes en movilidad territorial (migrantes), las relaciones intersubjetivas que construyen al interior de la modalidad, le entregan un soporte para la integración al colectivo social del que va formando parte, desde su mismicidad o singularidad,

compartiendo con otros desde su lugar particular, socializando y siendo acogido, disminuyendo el impacto que provoca el desarraigo territorial y cultural, en la medida que no sólo es integrado, sino que también aporta a otros-as desde su identidad cultural, posibilidades de desarrollo en conjunto:

> *M (1): "Me ayudaban psicológicamente, los profesores me ayudaban como a entender un poquito más a los profesores a los estudiantes eh… a relajarme un poquito en la estancia que llevaba aquí como inmigrante pues, para ser… para adaptarme a la cultura chilena, para hacer amigos, para compartir y todo eso".*

Esta situación se vincula con la idea levantada por los-s estudiantes de que la EPJA es un espacio de acogida para realidades culturalmente diversas, constituyéndose el reconocimiento primario afectivo en la EPJA como un encuentro interseccional. Esta idea se complementa, con la visibilización de las narrativas cruzadas por la experiencia de género, aquí particularmente hablamos de las subjetividades femeninas con experiencia de maternidad. Los estudios señalan, que a nivel latinoamericano los sujetos que más ven impedido su derecho a la educación son las mujeres, pues "la posición de las mujeres en tanto cuidadoras principales en los espacios domésticos y de los miembros de la familia, las ha colocado en una mayor situación de vulnerabilidad y desigualdad económica, laboral y de acceso a la educación" (CLADE, 2021, P. 14). En ese sentido la modalidad EPJA, permite a las mujeres estudiantes que son madres, compatibilizar su realidad con intereses formativos, lo cual es acompañado de la demostración y aceptación de sus necesidades afectivas específicas:

> *G (5): "ellos me apoyaban con lo que es crianza, lo que es... como que se puede hacer a futuro, también me mencionó la asistente social de taller o de capacitaciones entonces en ese aspecto fueron bastante dedicados, profesores y más los compañeros... de mayor edad eran como, las compañeras sobre todos igual mis pares eran bastante cariñosos con mi hijo, conmigo me respetaban, o le decían que se callaran si el bebe estaba durmiendo, había respeto".*

Si bien el reconocimiento primario-afectivo que se desarrolla en la EPJA respecto a las narrativas específicas de la migración y género, no logran deconstruir o transformar las relaciones de dominación subyacente, lo que Fraser denomina "reconocimiento afirmativo" (Fraser, 1997), es un paso embrionario hacia la visibilización de condiciones, necesidades y experiencias particulares dentro de

las relaciones intersubjetivas a la modalidad, lo cual de todas maneras permite hablar de un reconocimiento primario afectivo (Honneth, 2010).

El reconocimiento primario afectivo en jóvenes de la EPJA, también se expresa, en los vínculos intergeneracionales que se construyen, los cuales también están marcados por el otro significativo, en este caso, sus compañeros-as de estudios. Según Williamson & Rodríguez (2010), la modalidad EPJA, se constituye como un lugar central para el cruce y socialización de experiencias vitales generacionales, que potencian relaciones intersubjetivas y educativas de carácter colaborativo entre los sujetos de distintas generaciones y rangos etarios, abriéndose la relación a perspectivas de otredad:

> M(1): "porque el mayor tiene… tiene un poquito de más de experiencia con la vida y de… de conocimiento en algunas partes y entonces tu puedes hablar un poco con ellos de cómo fue tu experiencia en los colegios, o como están la calle y todo eso, de cómo se siente… le preguntas cómo se siente… cómo se siente estudiar y tener hijos y preocupación y todo eso y él me dice, ellos le daban consejos buenos a uno, que estudiara… para que no lleguen a esta situación porque algunos la pasaban mal… trabajar, estudiar y luego tener mantener a los hijos entonces le daban como consejos a uno de que estudiara, pero uno también a ellos desde el lugar de hijo, y así mutuamente".

Así el componente intergeneracional en las relaciones intersubjetivas, permite la posibilidad de solidaridad, apoyo y colaboración que se da en el intercambio de experiencias vitales comunes, a pesar de poseer rangos etarios distintos, pero que, sin embargo, se reconocen bajo el sentir de la exclusión escolar-social o el ciclo de vida fragmentado. Aquí en el reconocimiento de las aportaciones afectivas de las distintas subjetividades marcadas por la edad y la generación a la que se pertenece, permite a los sujetos vincularse con otros-as en una dinámica que intenta ser bidireccional, asumiendo el proceso educativo de manera conjunta, apoyándose y construyendo relaciones de afectos y amistad, junto con entregar a los sujetos la experiencia de interactuar con realidades heterogéneas y diversas:

> G (4): "ayudar a mis compañeros o que me ayudaran a mí y cosas así (…) sobre todo con las que eran más grandes que yo, más adultas, ayudaban harto a nosotros los más chicos, los más jóvenes del curso, porque quizás ellos nos ven como hijos... los más adultos nos ven como hijos yo creo, entonces me ayudaban en lo que ellos podían y si ellos tenían una duda también nosotros los podíamos ayudar a ellos".

A este respecto, el reconocimiento afectivo recíproco entre sujetos de distintas edades, implica una valoración de las aportaciones que cada uno puede hacer al colectivo del que forma parte, y que, para el caso de la EPJA, el cruce intergeneracional posibilita que el estudiantado pueda desplegar formas asociativas contenedoras, en donde comparten la lectura del mundo, avanzando en la trasformación de sus vidas en interacción con otros-as (Barbosa, 2019). Esta situación permite la construcción de relaciones empáticas, solidarias, amorosas y afectivas, que entregan bienestar y seguridad al educando para continuar con su trayectoria educativa, acompañado de sus pares y de la figura del-a profesor-a, quien sigue siendo central en los vínculos asociativos al interior de la modalidad.

4.2.1.3 Menosprecio primario afectivo en jóvenes de la EPJA: como invisibilización y prejuicio social hacia la EPJA y su proyección hacia el educando.

Diversos estudios sobre la EPJA señalan que la modalidad ocupa un lugar al margen del sistema educativo, las políticas públicas de los Estados e incluso dentro de aquellas narrativas que se sitúan desde la pedagogía crítica, las cuales muchas veces no incluyen a la modalidad dentro de sus análisis y demandas (CLADE, 2021, 2017; Letelier, 2019; Osorio, 2013). Y si bien es cierto que la educación con personas jóvenes y adultas, es un campo diverso y heterogéneo de prácticas y experiencias, sigue siendo mirada bajo un prisma restricto, "vinculada principalmente a ofertas educativas poco reflexivas y de carácter meramente compensatorio y certificador, la EPJA sigue estando estigmatizada y poco valorizada en la sociedad" (CLADE, 2017, p. 8).

La invisibilización de esta forma específica de educación, de una u otra manera impacta a los sujetos que al interior de los espacios educativos EPJA interactúan, pues dificulta ver el alcance que tiene para sus vidas en términos emocionales ejercer el derecho a la educación[41]. En esta situación vemos la aparición de un

[41] Este tipo de menosprecio, se cruza con otras formas despreciativas: jurídico y comunitario que están presentes en la EPJA, en tanto modalidad al margen de las políticas públicas y del mundo

menosprecio primario afectivo, pues los-as jóvenes resienten la invisibilización de la modalidad educativa de la cual son parte:

> *TV (2): "Me gustaría que sí… siento que debería integrarse demasiado mucho más la educación de adultos. Debería hacerse ver mucho más, porque siento que, en mi caso, si la hubiera conocido antes, antes hubiera terminado mis estudios y antes hubiera sabido todo lo que sé en este momento".*

Aquí emerge la proyección del menosprecio primario afectivo en la subjetividad de aquellos sujetos que vieron interrumpida su trayectoria educativa, pues la invisibilización de la EPJA en términos de oferta educativa para una población específica, impide también la concreción de su deseo y necesidad de estudiar. Es en la modalidad donde los-as jóvenes reparan el dolor de la exclusión escolar-social, pero al estar invisibilizada también genera la sensación de arrebatarle al otro la posibilidad de obtenerlo, en este caso, se arrebata su lugar y derecho a la educación, por lo que experimenta un desprecio de sus necesidades formativas; por un lado, se reconoce su particularidad como sujeto que desea retomar estudios (diferencia exclusiva), pero no se le concede la atención necesaria para lograr este objetivo, en la medida que no va acompañado de la distribución de bienes que garanticen acceder a la satisfacción de sus intereses, afectos y proyectos (visibilizar la modalidad, para que más personas puedan satisfacer sus necesidades) (Fraser, 1997).

De esta situación, el menosprecio primario afectivo en los-as jóvenes, se relaciona con el imaginario social que se proyecta hacia la EPJA, el cual está cargado de definiciones negativas y estigmatizantes sobre la modalidad, en donde el sujeto es concebido como persona de menor valor y no como sujeto de derechos, es decir, se construye la narrativa de ser estudiantes al margen o de segunda categoría (CLADE, 2021). Los prejuicios recaen sobre la calidad de la oferta educativa que provee la educación con personas jóvenes y adultas y hacia los sujetos que de ella se benefician, marcados bajo el rótulo de excluidos y marginales, ya sea por las características socio-territoriales de donde provienen como por el estereotipo de quien asiste a sus salas de clases:

---

educativo en su conjunto; las formas que adquiere el menosprecio jurídico y comunitario, serán tratadas en apartados posteriores.

G (4): "Tuve comentarios como de que no iba aprender nada, o que pa' eso saco un cuarto medio o que pa' que lo estoy haciendo a esta hora de como a mi edad... sí, hay prejuicios, hay bastante sobre eso, que van puros pelusones o como gente tan vieja va a sacar el cuarto medio".

En ese sentido, el enfoque compensatorio que prima sobre la EPJA, también es resentida por los-as jóvenes, en la medida que el imaginario social que se proyecta hacia ellos lleva implícito el juicio social de finalizar su escolaridad en un liceo 2x1, cuestionando los aportes y el sentido que conlleva para los sujetos retomar sus estudios y trayectorias educativas en esta modalidad. Si bien es cierto, que la educación con personas jóvenes y adultas se sitúa desde un modelo remedial de la educación, en donde existe un curriculum prescriptivo mínimo para lograr la certificación, el prejuicio social no apunta a la crítica estructural del modelo y el sistema educativo, sino que refuerza y reproduce el lugar asignado a la EPJA, redundando en el carácter marginal y precario asignado a esta realidad educativa. De esta manera el menosprecio emerge en dos direcciones afectivas: la asignación de un lugar secundario del educando frente a la sociedad y la desvalorización de su decisión de retomar estudios, lo cual de una u otra manera vuelve a recordar lo doloroso de ser excluído y despojado de valía e importancia en sus afectos, emociones, proyectos de vida y decisiones (Palma, 2021).

4.2.1.4 Menosprecio primario-afectivo en jóvenes de la EPJA: el enfoque escolarizante y el educando adulto genérico.

A pesar de que la EPJA permite la expresión de las necesidades y derechos afectivos de los sujetos, en marcos de interacción de afectación mutua, donde la figura del profesorado es central para la generación de condiciones seguras de cuidado, los-as jóvenes abren el análisis a una forma naturalizada de menosprecio. Esta se relaciona con la existencia de un tipo de profesorado que regula de "manera negativa" el componente afectivo, estableciendo una distancia relacional que se proyecta en la relación con el educando y en la posibilidad de expresar y manifestar los afectos, con la consiguiente proyección al proceso formativo:

TV (2): "por generalizar sentí que trataban de hacerlo, obviamente había algunos que eran muchos difíciles entrar o llegar a su, como a su… ah… eran muy cuadrados en ese sentido, con sus notas, con sus notas con su forma de hacer las cosas, eran más cuadrados pero pocos casos".

G (1): "ayudaba a mis compañeros a explicar los ejercicios, porque la profe igual ya es más de edad, entonces tenía su forma de enseñar y… uhm… a suerte mía podía entender su forma de enseñar así que como… yo soy como más relajada o más joven le podía explicar de otra forma a mis compañeros".

TV (3): "En general... buena enseñanza. Sólo que uno tiene que adaptarse a los al mo… al movimiento de los profesores, pero es buena. ¿Por qué hay que adaptarse? porque uno tiene que estar al ritmo de los profesores, no el profesor a los alumnos".

En estos relatos vemos como el vínculo con el otro, es tensionado por la existencia de un tipo de profesorado que se caracteriza por cierto rango de edad "son mayores", tienen una estructura afectiva-relacional más "cerrada" a las aportaciones de los educandos y que por lo tanto este debe adaptarse o "someterse" al ritmo de enseñanza de estos-as profesores-as. La subordinación como adaptación al tipo de vínculo unidireccional que construye el-la educador-a, invisibiliza la forma en que los-as jóvenes entienden la interacción con el otro y su propia valía y aceptación dentro de este proceso, impidiendo el desarrollo de un vínculo de afectación mutua, en la medida que se construyen marcos relacionales asimétricos, pues no hay espacio ni voluntad para la demostración bidireccional de afectos y emociones en igualdad de condiciones. Tal como señala Ferrada & Flecha, un modelo pedagógico, que no contemple la emocionalidad como parte del proceso formativo, obviando u omitiendo este factor de las relaciones educativas, tiende a situarse desde una dimensión exclusora (Ferrada & Flecha, 2008), pues reproduce un status social al interior de la escuela, en donde el estudiante es tratado como objeto de educación, y no como legitimo otro, con el mismo poder y capacidad de participar en las relaciones sociales.

Lo preocupante de esta situación, no radica sólo, en la afectación mutua de carácter negativo que provoca en el sujeto, sino que, como sostiene Honneth, el menosprecio se proyecta desde la esfera afectiva a "valores y prácticas culturales que se institucionalizan, mostrando su complejidad en el entramado social" (Honneth en Lobatón, 2018, p. 214). Si consideramos el contexto específico de la modalidad, el impacto de esta situación en los educandos, se expresa en que este proyecta y naturaliza las relaciones de poder presente en la

escuela (donde no es reconocido como un legítimo otro con necesidades y derechos afectivos), hacia las relaciones que construyen fuera del espacio escolar, normalizando la existencia de injusticias de clases y de status social, en la medida que reproduce el papel de subordinación que le asignan dentro de las relaciones formativas.

La existencia de un menosprecio primario afectivo, en relación a la existencia de un profesorado que no se abre a construir relaciones intersubjetivas de reconocimiento afectivo, se explica por la presencia de narrativas escolarizantes en la EPJA, donde los vínculos entre educador-a y educando son entendidos desde una perspectiva instrumental, unidireccional, bancaria y escolar, reproduciendo ciertos patrones que son resentidos por el estudiantado (Palma, 2021; CLADE, 2021; Pinto, 2014; Osorio, 2013). En ese sentido, la presencia de elementos de la escuela regular, configura relaciones donde el educando asume o se le impone un lugar de subordinación (Pinto, 2017), lo cual se proyecta en la convivencia educativa y en las relaciones intersubjetivas que se construyen:

> *G (3): "Tengo el recuerdo solo de una profe que era como un poco más de imponer, ya que guardáramos silencio y todo porque en realidad era como como que se saturaba un poco, entonces ella como que siento que si imponía un poco más de que no participáramos y como que iba a pasar la materia no más".*

Los-as jóvenes visibilizan que la estructura escolarizante presente en la modalidad, genera conflictos relacionales de baja intensidad entre los sujetos, en ese sentido, la continuidad de condiciones de educabilidad de la escuela regular, como son las normas de convivencia ligada a la figura autoritaria del profesorado, el adultocentrismo, estructuración clase instruccional-unidireccional, por mencionar algunos elementos, son resentidos por algunos-as estudiantes, los cuales manifiestan una actitud negativa hacia las relaciones que se construyen bajo estas dinámicas:

> *TV (2): "con algunos profesores, porque otros profesores lo que hacían era…eh… integrarte entonces…he… no te daban…el… el la chance a ser…eh… a tener un mal comportamiento porque siempre estabas siendo parte de la clase o estabas haciendo algo que, que…que apoyaba la clase, entonces siempre te escuchaban, independiente de que hayas estado escuchando música o portándote mal de alguna forma que podríamos llamar…eh… no tomar atención, siempre trataban de integrarte, algunos profesores como otros simplemente te dejaban…eh… aparte, ¿se entiende?".*

El dejar aparte, refuerza la idea de no ser considerado y valorado por el otro con el cual me relaciono, una de las formas de menosprecio primario afectivo más frecuentes al interior de la escuela, y que no está ausente en la EPJA. Si se piensa en esta realidad y cómo influye en que algunos estudiantes abandonen la escuela, resulta relevante que la modalidad tensione y critique las formas escolarizadas de relaciones y avance en *"*pensarse como espacio educativo que requiere transformar aquellas estructuras, formas de organización y participación que impiden el lazo social necesario para que los sujetos permanezcan*"* (Palma, 2021, p. 23), de lo contrario, se estaría frente a una situación de restitución de exclusión educativa, en una realidad de enseñanza orientada a la inclusión, la diversidad y la justicia social.

A esta situación, se debe agregar la instalación y reproducción de un discurso sobre el educando de la modalidad, sostenido en la idea de la igualdad de las diferencias, o la homogeneización de las diversidades. Las relaciones intersubjetivas presentes en al EPJA, nos hablan de una visión del educando adulto, sin distinciones o reconocimientos de las trayectorias de vida heterogéneas en cuanto a género, edad o cultura, realidades que confluyen dentro de este grupo. Por lo tanto, el menosprecio afectivo primario se expresa en la homogeneización de la diversidad del educando al interior de la modalidad, siendo asimilado bajo el rotulo de "adulto genérico" (Williamson &Williamson, 2018):

> *G (4): "son más adultos po' que igual va gente adulta y gente con mayor edad, que uno, entonces hay que tratar de comportarse para no incomodar a los adultos".*
>
> *TV (3): "hay buena relación, por lo que me he dado cuenta yo hay buena relación con los alumnos que ya tienen más edad con los profesores que los alumnos que son más jóvenes, mucho más jóvenes que con los profesores".*

Los estudiantes normalizan y naturalizan esta realidad de "estar y ser adulto", aceptando el lugar asignado desde esta narrativa y subjetividad, a pesar de ser sujetos jóvenes. Bajo esta idea, se construye una relación social asimétrica, donde todos son iguales, no desde la perspectiva de universalización de derechos, sino que desde un paradigma que invisiliza otras formas de construir la realidad (Lobatón, 2018). Resulta interesante preguntarse: ¿Qué adulto? O ¿Qué es ser adulto en una escuela para personas jóvenes y adultas?, pues la

construcción social de la adultez está determinada de la mirada o paradigma bajo el cual se analiza a este sector de la sociedad, en donde claramente se entrecruzan componentes de género, clase social y cultura (Duarte, 2012). A este respecto, Brusilosvky & Cabrera (2005) señalan que existen distintas tipologías sobre el estudiante joven-adulto, que configuran relaciones y concepciones del proceso de enseñanza- aprendizaje, las cuales en su mayoría llevan implícita la figura de un estudiante carenciado, infantilizado y dependiente de la figura del profesorado.

Así emerge el menosprecio primario afectivo, a través de una igualación discursiva, que invisibiliza la particularidad dentro del colectivo, dejando de lado las aportaciones culturales específicas e impidiendo el desarrollo integral de los sujetos, la dimensión exclusora " de una igualdad homogeneizadora que propicia la exclusión de los grupos minoritarios" (Ferrada & Flecha, 2008, p. 51), los educandos campesinos, indígenas, migrantes, neuro diversos, sexo-genéricos no binarios, mujeres, adultos-as mayores, jóvenes, todos sujetos que serían despreciados en sus aportaciones específicas, al no ser visibles, pues son incluidos a un colectivo, no respetando sus diferencias distintivas.

4.2.1.5 Menosprecio primario afectivo en jóvenes de la EPJA: la matriz adultocéntrica como regulación, invisibilización y neutralización de las juventudes.

Entre las relaciones de menosprecio primario afectivo que se producen en jóvenes de la EPJA, existe una en particular que cruza todas las otras formas despreciativas al interior de la modalidad, esta es: la exclusión de la subjetividad juvenil en la educación con personas jóvenes y adultas. El análisis de las apreciaciones de los-as estudiantes entrevistados, permite identificar en el relato de los propios sujetos jóvenes como estos son excluidos, invisibilizados y regulados desde el mundo adulto (profesorado y estudiantado) y también por ellos-as mismos-as, normalizando este tipo de expresiones. En ese sentido se establece, una jerarquía implícita que parte del profesor-a adulto-a, se extiende a estudiantes adultos-as y termina en los-as estudiantes jóvenes, quienes pierden su particularidad, su identidad y aportaciones al resto del colectivo en

tanto grupo específico, obstaculizando el despliegue de su capacidad de acción dentro y fuera del espacio educativo.

Esta situación no es excluyente de la EPJA, existe al interior del sistema educativo chileno en su conjunto, una clara tendencia hacia la invisibilización y control de las juventudes, lo cual ha tensionado y cristalizado las relaciones intersubjetivas al interior de las escuelas, develando el carácter adultocéntrico de las prácticas pedagógicas, relacionales e institucionales:

> "Se espera de ellos y ellas adaptabilidad, docilidad, esfuerzo, disciplina, respeto a la autoridad-adultos. La dinámica escolar, la cotidianeidad en dicho espacio social, se construye a partir de estos parámetros, en que las relaciones se configuran desde el ejercicio del poder. Los adultos, y también quienes se comportan como tales, son los que poseen el control sobre las decisiones, sobre lo que vale, sobre lo que se puede" (Duarte, 2001, p.102).

De esta manera el mundo adulto se relaciona con el mundo joven en la escuela, desde una dinámica de poder y subordinación, que a su vez encuentra resistencia y desencuentros entre los sujetos; Sin embargo, esta realidad también constituye el reflejo de cómo la sociedad en conjunto se relaciona con este grupo particular, pero a la vez heterogéneo de personas (Goicovic, 2000; Balardini, 2005; Muñoz, 2011; Duarte, 2015; Escobar & Pezo, 2019; Valenzuela, 2019; Ganter & Zarzuri, 2020). Las juventudes tensionan a las sociedades adultas, desde el lugar que habitan el mundo, el cual esta cruzado por condición de género, clase y cultura, por lo tanto, no hablamos de un sujeto o actor social homogéneo, sino que también de un sujeto diverso, polimórfico, interseccional, en acción y transformación:

> "Es la agencia entendida como "el poder de actuar diferentemente"; una acción colectiva que genera sospecha, enrarece el mundo, inventa tramas, y que no busca mantener los privilegios históricamente constituidos sino promover la creación, la resistencia, la transformación social, lo constituyente. Una acción colectiva que, además, en muchas ocasiones, está mediada por la inconformidad, el desacuerdo y la indignación como motores de un deseo transformador que lucha contra las opresiones, desata anomalías, impugna lo naturalizado y establecido. En suma, es la acción colectiva en tanto lugar de transgresión la que deviene estratégica para pensar la condición juvenil en el mundo de hoy" (Ospina, 2018, p. 2).

Para el caso de la EPJA, no sólo debemos utilizar esta matriz analítica para comprender a los-as jóvenes que asisten a la modalidad, sino que también debemos agregar algunas características particulares que permiten perfilar al

sujeto joven que asiste a estas salas de clases. Las juventudes que asisten a la modalidad, son sujetos que poseen elementos distintivos que los diferencian del resto de los-as jóvenes del sistema educativo, particularmente dos: trayectorias educativas fragmentadas y trayectorias de vidas complejas.

En relación al primer elemento, las juventudes presentes en la modalidad, han transitado por distintos espacios educativos institucionales, por lo tanto, poseen una trayectoria educativa intermitente e interrumpida, asumiendo estas un carácter trashumante de sus procesos formativos y de las relaciones sociales educativas, situaciones que debe reconstruir y reelaborar cada vez que deciden retomar estudios. Entre los motivos por los cuales estos-as jóvenes han dejado de estudiar, se encuentra la estructura institucional de la escuela y las relaciones adultocéntricas, la desvalorización de la educación en sus vidas y estructuras parentales poco presentes (Osorio, 2013; Nobile, 2014).

El segundo elemento, se relaciona con que estas juventudes poseen experiencias vitales complejas, en la medida que han debido afrontar maternidades tempranas, cuidados parentales, responsabilidades laborales al interior del núcleo familiar, problemas judiciales, violencia intrafamiliar, entre otras situaciones que configuran su subjetividad juvenil bajo la narrativa de la exclusión social:

> "La población juvenil en la actual EPJA está constituida particularmente por jóvenes de ambos sexos que han desertado, «fracasado» o han sido expulsados del sistema regular para niños-as y jóvenes. Esta situación implica reconocer que la procedencia de estos jóvenes corresponde a sectores pobres y de alta vulnerabilidad social. Hay evidencias de que la deserción escolar está directamente asociada al origen social de los jóvenes, lo que se manifiesta en las escuelas del sistema regular de EPJA: jóvenes infractores de ley, en rehabilitación social, mujeres-madres adolescentes en situación de extrema pobreza, etc." (Osorio, 2013, p. 59).

Puntualizar sobre esta realidad específica presente en las juventudes de la EPJA, nos sitúa en la particularidad del sujeto juvenil que asiste a la modalidad, el cual no sólo es heterogéneo y polimórfico, sino que también construye su condición de joven bajo la experiencia de la exclusión social, elementos no menores de tomar en cuenta, al momento de abordar a este grupo específico presente en la educación con personas jóvenes y adultas. Se puede señalar desde ya, que los-as jóvenes de la EPJA, han experimentado el menosprecio en

todas sus formas (afectivo, jurídico y comunitario) antes de desembarcar a sus salas de clases, ya sea por la relación de adultocentrismo que ha regulado sus aportaciones al colectivo, como también de la segregación educativa que han experimentado al abandonar sus estudios, despojándolos de la posibilidad de acceder a sus derechos y ser beneficiarios de la distribución igualitaria de condiciones materiales que permitan su desarrollo (Osorio, 2013; Nobile, 2014; Letelier, 2019).

El menosprecio primario afectivo hacia las juventudes en la EPJA, emerge como invisibilización y regulación de las necesidades emocionales de los educandos, al no dar cabida a los jóvenes de demostrar afectos, inquietudes, prácticas culturales, intereses y proyectos de vida que se sitúan desde su narrativa juvenil, es más, el sujeto joven debe regular su comportamiento, actitudes y capacidades por estar dentro de un mundo construido por adultos y donde no se le da lugar a sus aportes específicos, normalizando esta situación:

> *TV (2): "porque en ese momento yo no era, no tenía la madurez para saber que… de mí… en mi caso… sí era como una… una falta de educación, ahora que soy más adulto puedo verlo, pero en ese momento yo sí me sentí como discriminado por mi vestimenta en ese caso".*
>
> *M (1): "que entiendan un poco la psicología de los jóvenes de ahora y entonces… para que no juzguen o algo así… o discriminen a un joven por a veces no querer estudiar o porque tiene preocupaciones… otras preocupaciones y entonces para que ellos entiendan un poco la psicología en los jóvenes de ahora… entonces eso, mi de… aportar un poquito más para que tengan un poco más de conciencia de lo que nosotros también sentimos… en estos tiempos".*

De esta manera el educando joven reproduce dentro de sí y en relación al resto, formas adultocéntricas de relacionarse, abandonando sus lecturas del mundo y camuflándolas bajo la figura de ser adulto por estar entre adultos, asimilando formas relacionales que no le son propias en tanto, que subordina su condición juvenil:

> *TV (1): "es como una atención distinta porque los profesores saben que están tratando con gente grande igual po' con adultos, entonces no creo que haya drama eso, yo creo que igual eso, eran como más simpáticos más, más apegados yo creo".*
>
> *TV (2): "Eh… en mi caso al, hecho de que yo me portaba más mal, era… tenía un comportamiento más complicado, pero… siento que hay compañeros que si por ser jóvenes no se escuchaban independiente de que si se portaban bien o si tenían un buen comportamiento casi siempre".*

Esta situación, se proyecta al proceso de enseñanza-aprendizaje, estableciéndose una narrativa jerárquica implícita que define los marcos relacionales: lo que está permitido y lo que corresponde dentro de la sala de clases y la escuela, situaciones que de una u otra manera cargan con el imaginario del deber ser estudiante dentro de la EPJA, produciéndose una regulación de conducta ambivalente, en el sentido que se reconoce que se está entre adultos, pero se debe actuar en función de que lo que se espera de un adulto escolar:

> *G (5): "si de repente estaban muy parlanchines los compañeros igual se les llamaba la atención y habían... habíamos otras personas que igual en vez de que el profesor le llamara la atención le llamábamos nosotros mismos porque igual es como otro ambiente po', los profesores no se relacionan con niños chicos, entonces se tienen que comportar".*
>
> *TV (1): mi participación era más que... más que nada con el tema de dejar hacer la clase, creo yo. Porque no, no toleraba que alumnos interrumpiera la clase. Al menos cuando estaba allá, porque obviamente iba a estudiar. Y si un alumno molestaba, yo me creía en el derecho de poder llamarle la atención porque me interrumpía en mí, en mi aprendizaje".*

Si proyectamos esta situación, para el caso específico de los educandos jóvenes, el menosprecio primario afectivo se cruza con la expresión jurídica-social, pues permea la manera en que se construyen los procesos de aprendizaje, impidiendo que el educando juvenil se asuma como merecedor del derecho a la educación desde su realidad específica, con intereses educativos y procesos formativos pertinentes a su condición juvenil, situación que es profundizada por la estructura escolarizante-compensatoria presente en la EPJA:

> *TV (1): "Y allí me hablaban. Era como el que tení que ser más calmado por esto, no sé, eres muy chico y no estai con gente de tu edad para portarte de esta manera".*
>
> *TV (3): "que por lo general hay más, hay mejor comunicación en los liceo adulto, más con adulto, con adulto que los profesores con gente más joven".*
>
> *TV (2): "ahora que yo soy más adulto veo que sí la mía puede a lo mejor no estar mal, pero estaba, estaba como… incorrecta un poco, en cambio la profesora sabía que eso no estaba bien".*

El impacto de esta forma despreciativa de las juventudes al interior de la EPJA, se relaciona con que nuevamente es excluido, debiendo condicionarse a las nuevas reglas del espacio adulto, naturalizando este tipo de relaciones. Si se tiene en cuenta, las características de los jóvenes que están presentes en la

modalidad (trayectorias de vida complejas), estamos frente a la reproducción de lógicas relacionales que perpetúan la condición de fragmentación, exclusión e invisibilización que han tenido sus trayectorias vitales juveniles, relegándolos nuevamente a escenarios hostiles, difíciles y violentos:

> "La precariedad económica y social de la población también precariza sus condiciones de acceso a la justicia, pues, sus vidas son vidas proscritas, prescindibles, sacrificables, ubicadas en los márgenes de la justicia, son subalternos sin voz y sin escucha (Castells, 2000), son los homo sacer de Agamben (2006), personas identificadas por la nuda vida y su condición excluida de derechos, vulnerables, sacrificables, suprimibles, eliminables, vida a la que puede aniquilarse sin cometer homicidio (Valenzuela, 2012)". Son las víctimas de necro políticas (Mbembe, 2011), proscritos y sacrificables por quienes tienen el poder de decidir que sus vidas no merecen ser vividas y, por lo tanto, deben morir" (Ospina, 2018, p. 7).

Son por tantos las juventudes de la modalidad, un actor invisibilizado y recortado del aporte afectivo específico que puede entregar al colectivo, impidiendo ser parte de un proceso de construcción de relaciones intersubjetivas en marcos de paridad relacional y dialógica, en la medida que sus particularidades como sujeto juvenil con "conocimiento, voluntad, capacidad y recursos para cambiar sus circunstancias" (Schilling, 2018, p.154), no son reconocidas y valoradas, desprendiéndose de su mismidad como joven y adoptando una subjetividad ajena.

Según Duarte, el adultocentrismo como matriz relacional, también proyecta una sensibilidad dominante y violenta, que "se internaliza como subjetividad y opera como una suerte de identificación inercial en quienes observamos como víctimas de este imaginario: niñas, niños y jóvenes. Estos/as llevan el adultocentrismo dentro de sí, y lo reproducen en sus relaciones con las personas" (Duarte, 2012, p. 113). De esta manera la matriz adultocéntrica permea a los sujetos juveniles al interior de la EPJA, auto asumiéndose como personas adultas en su paso por la modalidad, diferenciándose de su paso anterior en otros espacios educativos como niños-as, y configurando su presente como personas "mayores, maduras y serias":

> *G (4): "me ayudó igual a madurar harto mi mente... que yo pensaba en puras cosas así de niña así y aprendí hartas cosas".*
>
> *TV (1): "pude lograr la meta que era salir de la enseñanza media y me ayudó a ser mejor persona también porque a lo mejor no hubiese madurado de la manera que lo hice al salir, que como dije hubiese sido en un momento, el otro en un liceo normal".*

TV (2): "o sea tomándole, como tomándole del peso, obviamente que es significativo porque aprendí muchas cosas, me he tirado como pa arriba a madurar de cierta manera. Viendo cómo, viendo a ex compañeros del liceo en los que había estado y comparándolos con mi manera de pensar, encuentro que ellos siguen siendo así como muy inferiores".

Aquí el discurso que adquieren los sujetos juveniles, se sitúa bajo la idea de que ser adulto es mejor que ser niño-a o joven, otorgándole un valor superior a la condición de adultez, y reproduciendo la matriz adultocéntrica. Lo particular de estos relatos, es que evidencia como la narrativa del mundo mayor, tiene más poder que definirse bajo la propia subjetividad de ser joven. No se valora el paso de la modalidad desde una perspectiva de obtener herramientas cognitivas, ni tampoco por el cruce intergeneracional, sino porque se cambia de status etario, dejando atrás un pasado poco favorable (juventud-niñez), y adoptando un presente-futuro estable y serio, otorgado por la condición de adultez. Esta situación, puede ser explicada por la experiencia traumática de ser joven en la escuela, con comportamientos refractarios a la estructura escolar adultocéntrica, pero también porque tempranamente debieron de abandonar las trayectorias lineales (teóricas) biográficas, adoptando procesos moratorios identificados para la vida adulta, cuidados parentales familiares e ingreso al mundo del trabajo:

G (2): "no quería ir al colegio y dejé de estudiar y luego quedé embarazada, entonces ya después se hizo mucho más difícil (…) no me gustaba y no me sentía como...estaba en una etapa de la vida, así como, cuando no se siente adherida a nada ni nadie entonces como que me aburrí del colegio, no me juntaba con nadie era, no sé, como aburrido y conocí a mi pololo y me salí (…) nada porque fue como mi corte de relación con mi mamá... fue como una etapa bien, no sé, igual era chica".

G (3): "al entorno, mi familia no, había que trabajar... no había... no sé podía estudiar, después fui mamá tampoco tenía tiempo pa' estudiar, entonces se fue eso y los estudios en realidad... nunca me motivé a hacerlo tampoco y así pasó los años y dejé... dejó de ser una prioridad estudiar po'".

G (1): "Por problemas familiares, problemas con mis papas, problemas con mi mamá, nunca tuve apoyo pa poder, pa estudiar tampoco y cuando uno es más joven, no estay ni ahí, no pescai, entonces llegué, dejé de estudiar y… nadie me dijo "No, no dejes de estudiar" así que cuando dejé, dejé no más… y cuando quise retomar ya era tarde y la única opción que tenía era un colegio dos por uno de jóvenes y adultos, nada más".

De esta manera, la trayectoria vital de los sujetos jóvenes de la EPJA, carga con la ambivalencia de pertenecer generacionalmente a un grupo específico (juventudes), pero con experiencias de vida del mundo adulto, construyendo su subjetividad bajo la presión narrativa de que sus decisiones y actos (ser madre,

trabajar, abandonar la escuela) corresponden a los de un sujeto con pleno poder deliberativo y de gestión de la vida, como lo es en teoría la adultez. Sin embargo, para el caso de las juventudes de la modalidad, este ingreso discursivo hacia esta etapa del ciclo vital, es instantáneo, abrupto y violento, determinado por la condición de clase, género y cultura, pues no poseen el mismo reconocimiento de derechos y soporte material que el resto de jóvenes para transitar hacia la vida adulta (Duarte, 2015).

De esta manera, los-as jóvenes de la EPJA experimentan una ambivalencia respecto a cómo se definen como sujetos “adultos” o “jóvenes”, de acuerdo a la experiencia de estar y sentir el mundo desde su experiencia vital que conjuga elementos de ambos mundos, pero que sin embargo deben asumir responsabilidades que los llevan a situarse en el mundo de la adultez, al ver fragmentadas sus trayectorias vitales con episodios específicos, que marcan un antes y un después en sus vidas. Esta idea se relaciona con el concepto de “joven adulto-social”, el cual hace referencia a “jóvenes que se encuentran en una situación de indefinición y/o prolongación del período de construcción de identidad del sujeto, donde combinan actividades estudiantiles, laborales y familiares” (Garcés & Contreras, 2010, p. 50). Así el sujeto joven de la EPJA, se constituye desde un imaginario joven, pero adulto en tanto socialmente debe responder a los requerimientos, actitudes y responsabilidades propias del imaginario asociado a la adultez.

En ese sentido y relacionado con lo expuesto en este apartado, el menosprecio que se proyecta en los sujetos jóvenes de la EPJA, en relación a su auto invisibilización como tal, habla de cómo las estructuras sociales imponen la narrativa al individuo de asumirse bajo una subjetividad que no le es propia, presionando en relación a sus experiencias vitales, por transitar hacia modos de vida que no le son propios, pero que debe asumir para acceder en parte a derechos que le fueron negados en tanto su condición juvenil.

4.2.1.5 Síntesis reconocimiento y menosprecio primario-afectivo en jóvenes de la EPJA.

En relación a lo expuesto en este apartado, es posible afirmar la existencia de formas de reconocimiento primario-afectivo en jóvenes al interior de la EPJA, en

donde los-as estudiantes experimentan una aprobación positiva en la interacción con los otros (pares y profesorado), lo que permite afirmar que producto de las relaciones de afectación mutua, estos pueden vivenciar un fortalecimiento de su autoestima, autonomía, seguridad y respeto por su propia individualidad. En este caso quien potencia el "aliento afectivo" es el profesorado, el cual manifiesta la voluntad de desarrollar vínculos intersubjetivos, en donde la demostración de afectos y atención de estos, puedan ser correspondidos.

Aquí el reconocimiento primario afectivo, emerge bajo una función de asistencia, reparación y de contención de las trayectorias de vida y los itinerarios formativos de los-as jóvenes, en el sentido, que dado el contexto de exclusión socio-académica que han experimentado los sujetos en su paso por la escuela regular, reconfiguran el valor de la educación y de esta en sus proyectos personales. En ese sentido, producto de las relaciones basadas en el diálogo, la confianza, el respeto, la empatía y la acogida, se fortalece su autonomía para crear vínculos positivos y favorables, en donde experimenta un bienestar psíquico-físico, pues es aprobado socialmente, sintiéndose validado en su individualidad por sus compañeros-as y por el profesorado. Esta situación, abre la posibilidad de desarrollar "una auténtica realización personal", pues logran construir relaciones socio-afectivas "amorosas", que los sitúa en un lugar importante para el otro.

Como efecto de esto, los-as jóvenes logran poner en practica vínculos colaborativos y solidarios, desde donde pueden y se sienten capaces de proyectar objetivos de vida de manera segura, pues se auto asumen como personas con capacidades habilitantes para identificar y perseguir metas que fortalezcan su trayectoria individual, ya que a través de la aprobación de los demás, recupera o fortalece su valor como sujeto (Revuelta & Hernández, 2019). Esta situación no es menor, si se tiene en cuenta las "heridas morales" que poseen los-as estudiantes de la modalidad, producto de experiencias educativas anteriores, las cuales están marcadas por la fragmentación y debilidad de los vínculos y relaciones intersubjetivas que construyeron en dichos espacios, con características de abandono, despreocupación, y poca valoración por parte de los demás, en la medida que ha "nadie le importó" que no concluyeran sus estudios.

La voluntad del profesorado es crucial, para a la construcción de una comunidad que comparte y se cuida mutuamente, es sin duda, relevante para los-as jóvenes, quienes significan como central dentro de su proceso formativo-afectivo, el papel que juegan los-as educadores-as, siendo un elemento distintivo de la modalidad. Como se ha señalado, en el desarrollo del análisis, este vínculo construido con los educandos, presenta características de índole "familiarista" que intenta avanzar a un vínculo "psicosocial", en la medida que los efectos de este, son proyectados fuera de la escuela, pues producto de la seguridad que adopta el estudiantado, al reconstruir su autoestima en la interacción con los demás, es capaz de pensar en metas y futuros posibles, pues se siente habilitado para lograr aquello (López, 2014), sin embargo, esto es posible por el refuerzo y contención socio-emocional que realizan los-as docentes.

Si bien, una relación basada en principios de otredad en el ámbito educativo, requiere que el-la docente salga del enfoque instruccional propio de la escuela occidental moderna, en donde " el mérito de la actividad docente, radicaría en que esta relación impuesta llegue a convertirse en una relación constructiva, en la que a la confianza, el afecto y el respeto mutuo sean sus elementos constitutivos" (Albornoz & Cornejo, 2017, p. 73); surge la interrogante desde que lugar posiciona el vínculo con los-a jóvenes el profesorado de la EPJA, particularmente ¿Cómo aborda las relaciones intersubjetivas que se producen al interior de la EPJA? ¿Desde una perspectiva contenedora, reconstructiva o en un tránsito entre ambas? ¿Qué papel adquiere y decide tener en las relaciones que construye con los educandos? Si bien, es posible afirmar que existe una relación que sitúa al educando como un otro significativo en la interacción, habría que preguntarse si los-as docentes disponen de sustentos teóricos – metodológicos que le permitan abordar procesos afectivos y emocionales, en donde la relación sobrepase la función reparadora y permita a los-as educandos transformar la realidad de exclusión de la que son parte, asumiéndose como sujetos de derechos, constructores de proyectos de vida más justos y solidarios fuera de la escuela.

De aquí se desprende otra de las consideraciones respecto a cómo se manifiesta el reconocimiento primario afectivo en jóvenes de la EPJA, y que se relaciona

con la voluntad desde los propios actores de desplegar vínculos intersubjetivos significativos, los cuales surgen desde la realidad de las escuelas y no son consideradas por la política pública que orienta y regula la modalidad. A este respecto, la intención de construir relaciones dialógicas, donde la demostración de afectos es crucial para lograr el desarrollo de la autoestima y valoración del sujeto, emerge desde la práctica al interior de comunidades, cuya figura central es el profesorado, quien, sin mayores, referentes teóricos en educación con personas jóvenes y adultas, adopta una praxis educativa, que le permite considerar como relevante el componente socio-afectivo al interior de la modalidad. A este respecto, el enfoque compensatorio que establece el Estado chileno, no considera los alcances de esta situación para la EPJA, en la medida que su proyecto educativo para las escuelas que pertenecen a este segmento del sistema educativo, no entrega herramientas pertinentes para que aborden de mejor manera estos procesos.

Sin embargo, los alcances del reconocimiento primario afectivo son significativos, pues entrega a los-as jóvenes un re significación de sus trayectorias de vida, el desarrollo de la autoestima para desarrollar relaciones intersubjetivas, en donde exista un ambiente seguro para la demostración de afectos y la valoración de sí mismo como merecedor de formas afectivas positivas. En ese sentido, se puede afirmar que lo anterior es determinante para el desarrollo de las expresiones jurídicas-sociales y comunitarias-solidarias del reconocimiento, ya que los-as jóvenes se asumen como sujetos de derechos en planos que sobrepasan lo meramente emocional, proyectando su acción hacia esferas y espacios que sobrepasen la escuela, pero también dentro de este espacio, exigiendo procesos educativos pertinentes y grados de participación reales dentro de la escuela.

A pesar de lo anterior, emergen formas de menosprecio primario-afectivo en jóvenes de la EPJA, interesantes de mencionar y relevar, pues se pueden constituir en formas de restitución y reconfiguración de exclusión educativa-social, restando el potencial de la modalidad como espacio garante de justicia educativa.

La expresión del menosprecio primario-afectivo se manifiesta en la existencia de relaciones intersubjetivas escolarizadas, las que recaen en un tipo de profesorado que establece una distancia relacional que se proyecta en la relación con el educando y en la posibilidad de expresar y manifestar los afectos. Esta situación es resentida por los-as jóvenes, en la medida que deben subordinarse al tipo de vínculo unidireccional que construye el-la educador-a, produciéndose una exclusión de las atenciones amorosas y reproduciendo un status social al interior de la escuela, en donde el estudiante es tratado como objeto de educación, y no como legítimo otro.

Al ser tratado como objeto de educación, el profesorado despliega una visión homogeneizante del educando adulto, emergiendo y reproduciéndose la imagen de un "adulto genérico", sin distinción de edad, genero, culturas y territorios, desde el cual, las trayectorias vitales diversas y heterogéneas que poseen los sujetos, quedan invisibilizadas. Es bajo esta idea y expresión que los-as jóvenes normalizan el "estar y ser adulto", aceptando el lugar asignado desde esta narrativa y subjetividad y auto asumiéndose bajo esta narrativa. Aquí se cruza la matriz adultocéntrica con el enfoque escolarizante y compensatorio que se impone a la EPJA, el cual sitúa al educando en una asimetría relacional, pues al ser considerado una persona carenciada por no haber concluido su enseñanza secundaria, no posee los mismos derechos en las interacciones que construye, en los afectos que puede necesitar y demostrar, y en la atención que merece recibir.

Como resultado, se evidencia la exclusión de la subjetividad juvenil en la EPJA., la cual cobra materialidad en la jerarquía que se produce dentro de las interacciones de los sujetos, que parte del profesor-a adulto-a, asumiendo los-as jóvenes una identidad ambivalente, en la medida que se auto asume como adulto, pues de lo contrario, corre el riesgo de ser excluido nuevamente. De esta manera el educando joven reproduce dentro de sí y en relación al resto, formas adultocéntricas de relacionarse, abandonando sus lecturas del mundo y camuflándolas bajo la figura de ser adulto por estar entre adultos, asimilando formas relacionales que no le son propias. Aquí, las formas despreciativas se manifiestan en la atribución de valoraciones negativas que recaen sobre el

elemento juvenil presente en el estudiantado de la EPJA, en la medida que este es identificado como quien presenta comportamientos, actitudes y motivaciones hacia el proceso formativo que impactan en el desarrollo de las relaciones intersubjetivas, pues estas no corresponden a lo que "se espera de un estudiante que asiste a la modalidad", por lo tanto, frente al prejuicio y estigmatización de sus formas identitarias, debe "regularse".

La presencia de los-as jóvenes al interior de la educación con personas jóvenes y adultas, y el discurso que se reproduce en las comunidades escolares sobre su llegada, impacta en el potencial de inclusión y justicia social, que lleva implícito la EPJA, en la medida que el prejuicio hacia las juventudes, reproduce el menosprecio que la sociedad en su conjunto proyecta hacia este segmento de la población. Si se tiene en cuenta, la experiencia de exclusión escolar que han vivido en su anterior paso por la escuela regular, en donde, la existencia de una cultura-espacio dirigido por el "mundo adulto", provocó en la mayoría de los casos, la decisión de abandonar los estudios y cortó los puentes entre los-as jóvenes y la escuela (Duarte, 2001), el menosprecio que se vuelve a reproducir en la EPJA, no es menor, y frente a la posibilidad de ser nuevamente excluidos-as, optan por regular su conducta, identidad y aportaciones que pueden hacer desde su condición de sujetos juveniles, asumiendo formas relacionales e identitarias "adultas".

El menosprecio primario afectivo en jóvenes de la EPJA, también se expresa en la invisibilización y prejuicio de esta realidad educativa, lo que impacta en la subjetividad de aquellos sujetos que vieron interrumpida su trayectoria educativa, en la medida que, estos valoran la existencia de la escuela pues allí han podido reconfigurar sus itinerarios y proyectos de vida, pero al estar invisibilizada, también experimentan la invisibilización de las emociones que experimentan al asumir el reto de terminar sus estudios. Se agrega a esta situación, las definiciones negativas y estigmatizantes que recaen sobre la EPJA, en donde el sujeto es concebido como personas de menor valor y no como sujetos de derechos, es decir, se construye la narrativa de ser estudiantes al margen, de segunda categoría, o de una educación "para pobres" (CLADE, 2021). El

impacto de esta forma que adquiere el menosprecio hacia los-as jóvenes se vincula con que el estudiantado resiente las evaluaciones negativas que se realizan sobre la EPJA, pues en este espacio donde han desarrollado vínculos trascendentes, que han reafirmado su autoestima y seguridad, por lo tanto, se produce un desajuste en la medida que la sociedad no reconoce el valor de la educación con personas jóvenes y adultas, de la misma manera que lo hace el estudiantado.

Esto cobra relevancia en la medida que se cruza con otras esferas en la que se expresa el reconocimiento y la ausencia de este: lo jurídico y comunitario. El efecto de esto, es que, se incrustan normas y valoraciones de la sociedad en los-as jóvenes, respecto a qué tipo de reconocimiento merece y es capaz de acceder en la interacción con otros-as, provocando el cuestionamiento en la persona, si al momento de proyectar sus aprendizajes en marcos interactivos mayores al de la escuela, será valorado de la misma manera que lo fue al interior del espacio educativo, constituyéndose en nuevas expresiones de exclusión educativa, en la medida que tensionan el potencial de la EPJA, y siguen reproduciendo formas relacionales exclusoras que no consideran al educando como un sujeto de derechos.

4.2.2 Reconocimiento y menosprecio jurídico-social en jóvenes de la EPJA.

Honneth denomina reconocimiento jurídico-social, a las relaciones donde "*el individuo aprende a considerarse, desde el punto de vista de los otros participantes en la interacción, titular de los mismos derechos que éstos*" (Honneth, 2010, p. 27), bajo esta premisa, el sujeto es reconocido por el resto como una persona jurídica con pleno valor, lo cual tiene directa relación con la inclusión y el desarrollo de condiciones de igualdad al interior de la sociedad. Proyectado al escenario de la EPJA, el reconocimiento jurídico-social apunta a las dimensiones en que se expresa el acceso al derecho a la educación, en donde tanto la institución educativa como el profesorado generan condiciones materiales para el aprendizaje, aquí las estrategias de enseñanza abordan al educando como sujeto de derechos, garantizando sus posibilidades de actuar dentro del contexto educativo, en donde el objetivo de la acción educativa, por tanto, seria contribuir a la formación de actores protagonistas dentro de la

sociedad, defensores de los derechos individuales y colectivos (Lobatón, 2018). En ese sentido el despliegue de estrategias de enseñanza debe apuntar a la generalización, extensión y materialización de los derechos que son merecedores los sujetos al interior de la EPJA.

Por su parte, el menosprecio jurídico-social corresponde a aquellas relaciones en donde se evidencia un carácter privativo de los derechos que acceden y poseen los sujetos, en este caso el derecho a la educación. Aquí el individuo no es considerado como merecedor de una valoración jurídica por parte del resto de la sociedad, siendo excluido y relegado en las posibilidades, aportaciones, necesidades y realizaciones (Honneth, 2010). Proyectado al escenario de la EPJA, el menosprecio jurídico adquiere dimensiones en donde las condiciones del aprendizaje, están impregnadas y son puestas en práctica bajo una mirada compensatoria y asistencialista, existiendo una desigualdad en la distribución del conocimiento, las acciones formativas y las relaciones educativas. Aquí el sujeto es considerado un receptor pasivo de las estrategias de enseñanza desplegadas por la institución educativa y el profesorado, que no merece el mismo soporte cultural que el resto, haciendo caso omiso de sus necesidades, intereses y demandas, como resultado se obstaculiza su capacidad de acción dentro y fuera del espacio formativo.

De esta manera, al interior de la EPJA es posible identificar elementos del reconocimiento jurídico-social, a través de estrategias de enseñanzas, que se pueden situar en la línea de un reconocimiento afirmativo, pues existe el compromiso por parte de la institución educativa en garantizar los derechos a los sujetos, pero no logra transformar las estructuras de exclusión socio-académica presentes en la EPJA (Fraser, 1997). Sin embargo, también emergen situaciones, acciones y relaciones que pueden ser enmarcadas dentro de un menosprecio jurídico-social, las cuales se sitúan en la línea de la naturalización de condiciones de aprendizajes poco inclusivas y otras explícitamente desde la exclusión, tal como aparecen en el diagrama y que se expone a continuación:

Figura 4 “Diagrama reconocimiento y menosprecio jurídico-social en jóvenes de la EPJA”.

(Fuente: elaboración propia).

4.2.2.1 Reconocimiento jurídico –social en jóvenes de la EPJA: Como práctica educativa dialógica que abre horizontes posibles.

Según Freire (1997), la docencia no puede existir sin discencia, entendida esta como al acto en donde educador y educando aprenden y se educan mutuamente. Relacionada con el reconocimiento jurídico-social esta situación se expresa en la construcción de relaciones educativas donde los actores pueden desplegar acciones en marcos de igualdad o paridad, y por lo tanto los procesos formativos apuntan a lograr la interacción de saberes y prácticas que permitan el acceso y distribución de los bienes educativos de y entre todas y todos (Lobatón, 2018). De esta manera la práctica pedagógica se orienta bajo el principio de que el aprendizaje es un proceso social, donde “el sujeto aprende de los otros y con los otros” y el-la educador-a permita que los educandos “lleguen a tomar por sí mismos el control del proceso e internalicen el conocimiento, apropiándose de él” (López, 2015, p. 141).

En relación a la EPJA, el reconocimiento jurídico-social se expresa en el protagonismo que asumen los-as jóvenes en el desarrollo de la clase, siendo la

participación y el diálogo elementos constitutivos de la actividad educativa, en donde se intenta proyectar una paridad relacional entre profesores-as y estudiantes, destacando el potencial que posee la modalidad para lograr avanzar en la línea de la justicia educativa (Rojas, 2020; Osorio, 2013). En ese sentido, se propicia un clima áulico positivo para la integración y participación del educando en interacción con sus pares y con el profesorado, "se trata entonces de valorar esos saberes, reflexionarlos contextualizadamente y derivar de ellos las preguntas que, al propio educando, en interacción con sus pares educandos, le surjan para buscar nuevos saberes que los satisfagan y lo vayan completando en su formación" (Pinto, 2017, p. 10).

El lugar que asumen lo-as jóvenes dentro de las estrategias de enseñanza que se despliegan en la EPJA, le permite valorar su lugar dentro del espacio educativo, como sujeto cognoscente que contribuye al aprendizaje del resto, compartiendo sus saberes y conocimientos en condiciones de igualdad distributiva, que le permita "la conversión de las propias experiencias cotidianas en instancias de aprendizaje" (López, 2015, p. 143). Aquí las relaciones educativas de afectación mutua, presentan elementos de un método pedagógico dialógico, en la medida que sitúa la "clave del aprendizaje en la interacción comunicativa" (Ferrada & Flecha, 2008)[42] de los diferentes actores que del proceso formativo participan, y que para el caso de la modalidad, corresponde a la relación entre educador-a y educandos:

> *G (3): "Yo creo que destaco mucho de eso, que siempre me hicieron parte de las clases, siempre, como ya señorita Godoy ¿qué tiene que decir sobre esto? O cuál es*

[42] Donatila Ferrada y Ramón Flecha, a partir de la sistematización de experiencias de "comunidades de aprendizaje" en distintos territorios, construyen un modelo pedagógico sustentado en las interacciones entre los sujetos mediado por la acción comunicativa entre estos. Dicha propuesta se articula bajo el principio orientador de trasformación social, que contribuya desde el plano educativo a disminuir las brechas sociales y de justicia al interior de las sociedades contemporáneas. Así articulan un modelo pedagógico que considera 7 categorías: 1) concepto de educación; 2) tipo de construcción de persona; 3) tipo de sociedad; 4) enfoque curricular, través de sus subcategorías: concepto de currículum y selección del conocimiento educativo; 5) modelo de aprendizaje, a través de la expresión de sus ocho principios: diálogo igualitario, inteligencia cultural, construcción de sentido, dimensión instrumental, transformación, solidaridad, igualdad de diferencia, emocionalidad; 6) modelo didáctico del trabajo en el aula, a través de los elementos reguladores de su acción: metodología, rol de profesor, rol del alumnado, organización del aula; 7) concepto de evaluación. Véase: Donatila Ferrada y Ramón Flecha, "El modelo dialógico de la pedagogía: un aporte desde las experiencias de comunidades de aprendizaje", en Estudios Pedagógicos XXXIV, Nº 1: 41-61, 2008. http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052008000100003

su opinión entonces? Eso hace que uno sea parte de y siento que aprendía mucho más siendo parte de eso. Que ser sólo un oyente en la clase sin tener participación".

G (2): "obvio en la participación el, la clase, o sea, o sea, no sé si influiría en la nota pero ahí influye el conocimiento que una tiene, porque es una manera de enseñarnos, es como algo más didáctico, como que eso hace que la clase ehh... o sea que ante la duda de uno el otro aprenda también, entonces, eso lo hace mucho más didáctico para los profesores es como mucho más general la clase así como que la hace mucho más divertida".

La validación del educando como sujeto cognoscente, con un sustento epistémico que contribuye al aprendizaje de los sujetos que interactúan, permite dar paso en la acción educativa a la alternancia entre educador –a y estudiante, avanzando en un reconocimiento recíproco y en la generación de un ciclo de conocimiento situado a la realidad de la EPJA (Pinto, 2017). Esta idea se relaciona con el modelo pedagógico que propone Ferrada & Flecha, en donde si bien, las estrategias de enseñanzas que se despliegan en la EPJA, no cumplen con todas las categorías que establece la propuesta, sí se evidencian elementos de este en la práctica educativa de la modalidad, en la medida que la característica esencial del proceso formativo se sustenta en "la promoción y generación de una igualdad de aprendizaje en todo el alumnado, el cual se obtiene como resultado de la interacción dialógica entre todas las personas que participan en instancias educativas" (Ferrada & Flecha, 2008, p. 51).

Haciendo uso de la propuesta de modelo pedagógico dialógico y teniendo en cuenta la forma en que se produce la interacción entre educador-a y educando, dentro del proceso formativo que se produce al interior de la EPJA, es posible afirmar que, estamos frente a la presencia de estrategias de enseñanza que producen un "diálogo igualitario", en donde "las personas participan en un plano de igualdad, donde son importantes los aportes de cada uno de los integrantes, no según la mayoría o según una imposición de poder, derivada, por ejemplo, de la jerarquía dentro de la estructura escolar" (Ferrada & Flecha, 2008, p. 51). De esta manera, el dialogo igualitario, permite la participación protagónica de todos los actores involucrados en el proceso educativo, el cual según los-as jóvenes, es posible por la voluntad del profesorado para lograr este objetivo, sin favoritismos ni superioridad, siendo relevado por estos-as, como elemento fundamental en la construcción del conocimiento:

G(5): "hace que una clase normal, es como profesora estudiante pasa a ser una simbiosis que ambos se están nutriendo de lo que se va haciendo en la clase... esa es la diferencia, cuando uno expresa una emoción o algo que sabe, eso es parte del ser humano, como que humaniza más la clase en vez de tanto... como tanto autoritarismo".

TV (3): "que si yo le digo como un dato que no sabía un profesor que me diga como oh no lo sabía. Si yo digo que sí. Porque es que los profesores también entienden el tema de lo que les decía, que hay que rescatar experiencias de distintos a lados, entonces eso a uno le ayuda a crecer como persona y aprender que uno también sabe".

G (2): "ellos me están enseñando po' no, no me sentía menos persona, ni nada de eso, sino que o sea quizás yo le puedo enseñar una pequeña cosa, pero él también me enseña a mí, entonces, de todos aprendemos de todo".

Aquí el aporte de los sujetos no sólo es valorado desde la perspectiva del conocimiento académico, sino de los saberes acumulados a partir de la experiencia vital, donde se conjuga experiencia, saberes y emociones, elementos que los-as profesores valoran, potencian e incluyen en el desarrollo de la clase, al desplegar estrategias de enseñanza donde los-as jóvenes puedan compartir sus conocimientos, opiniones y sentires. La movilización de los aprendizajes culturales de los educandos, es posible situarlo en lo que Ferrada & Flecha identifican como "inteligencia cultural", la cual hace referencia a "el reconocimiento de la capacidad de aprendizaje y de la inteligencia de todas las personas, de cualquier cultura, barrio, etnia o edad" (Ferrada & Flecha, 2008, p. 51). En ese sentido, se valora no sólo los saberes adquiridos en la experiencia formal educativa, sino que también los que ha desarrollado en espacios interactivos fuera de la escuela (familia, amistades, territorios, identidad cultural, edad, entre otros), movilizando los bienes educativos de la institución y de los sujetos:

> "esta experiencia de vida debe ser conocida por todos los participantes de la formación ya que constituyen prácticas arraigadas en los adultos situados. En la medida que estas experiencias de relaciones sociales y de actitudes humanas se instalan como parte del contenido de la formación entre adultos, lo emergente y la alteridad de responsabilidades de enseñar y aprender van siendo asumidas colegiadamente. Es también una teoría del conocimiento que permite comprender la exterioridad del otro mediante la experiencia cotidiana del encuentro, la proximidad y el diálogo" (Pinto, 2017 p. 9).

En esta movilización de saberes que se comparten, los-as jóvenes estudiantes de la EPJA, sienten y valoran su protagonismo dentro de las estrategias de

enseñanzas, en donde con sus aportaciones especificas contribuyen al colectivo y a la labor docente, en ese sentido, el reconocimiento jurídico-social se proyecta también como la posibilidad de acción igualitaria para ejercer los derechos educativos. Tal como señala Ferrada & Flecha, un modelo pedagógico que tenga como orientación motivaciones y principios de "promover interacciones humanas dirigidas a transformar las propias construcciones intersubjetivas de quienes participan en el acto educativo al interior de una comunidad" (Ferrada & Flecha, 2008, p. 45), debe presentar una congruencia metodológica educativa con lo político social, en la medida que debe propender a construir prácticas formativas, que garanticen la participación de los educandos en el proceso educativo, desplegando su inteligencia cultural, interactuando a través de un diálogo igualitario y ejerciendo su derecho a la educación, en marcos de respeto, solidaridad y acción, entre todos-as:

> *G (3): "Acá era como oye estamos tratando de retomar todo el estudio después de muchos años sin estudiar. Es normal que no entiendan. Es normal que les cueste, es normal que sientan vergüenza. ¡Porque claro, nosotros no tuvimos la educación que ha tenido mucha gente, que es como que se adapta a tus años de vida, entonces acá, acá había una comprensión de eso, entonces uno era más tentativo a preguntar, de compartir, a no sentir el ridículo de decir yo no entiendo esto, es normal que no entienda esto! Si yo viví años sin estudiar, entonces eso se enriquece más con los compañeros".*

Aquí el reconocimiento jurídico-social se expresa, en la acción interactiva de que el otro distinto, pero igual a mí, posee, merece y ejecuta los mismos derechos sociales (Pinto, 2017; Lobatón,2018). De esta manera, las relaciones educativas entre los sujetos en paridad de derechos jurídicos, implica el aseguramiento que la distribución de los bienes educativos debe ser alcanzados por todos y todas, bajo el principio de "creación de sentido", en la medida que se asume una subjetividad mediada por la conciencia de que los derechos que poseo, son extensivos para el resto de la comunidad (Ferrada & Flecha, 2008):

> *TV (2): "muchas veces compañeros que no dicen las cosas y se callan yo lo que hacía era hablar con ellos para que dieran su opinión o sino yo dar…expresar su opinión o su…o su necesidad en el caso de querer preguntar algo o en el caso de no entender algo yo trataba de ayudar o explicar en ese caso y si podía hacer que ellos le manifestaran a los profesores su no aprendizaje o su… o lo que no pueden haber entendido o en el caso de estar en un trabajo ayudarlos a entender".*

La experiencia compartida de poseer trayectorias educativas fragmentadas o interrumpidas, sitúa a los-as jóvenes en relaciones intersubjetivas de reconocimiento primario-afectivo, que se despliega a un reconocimiento jurídico-social, pues los vínculos afectivos que construyen se traducen en acciones colaborativas de aprendizaje y enseñanza mutua, donde cada uno-a contribuye al desarrollo del otro-a, compartiendo responsabilidades y compromisos frente al aprendizaje de otros y otras. Tal como señala Ferrada & Flecha, una metodología educativa que se sustente en principios de igualdad, debe asegurar el aprendizaje desde la diferencia y la solidaridad, en donde "se asegura que todas las personas, desde su cultura, religión, género, estilo de vida, etc., tengan las mismas oportunidades" en marcos relacionales donde "el aprendizaje se produce sobre la base de la colaboración para conseguir el éxito de todos y todas" (Ferrada & Flecha, 2008, p. 54). En ese sentido, al interior de la EPJA, emerge un proceso de construcción colectiva y compartida de los saberes, asegurando el respeto por las diferencias de los sujetos entre ellos, a la vez que dentro de las interacciones existe la conciencia que el aprendizaje debe ser la meta para todas y todos:

> *G (2): "nutría la clase cuando un compañero levantaba la mano y decía oye pero en esa fecha pasó esto y esto y lo complementaba otro, o si alguien no sabía, o si la información era errónea otro más lo acotaba así que si, era, era buena".*
>
> *G (5): "les explicaba a los compañeros que tenían dudas o me sentaba a charlar con los compañeros o pasábamos información o hubo como dos ocasiones que fuimos a hacer tareas a la casa de una compañera".*
>
> *G (4): "comentar, preguntar y todo eso las dudas obvio y como le digo siempre más de algún otro no sabe, entonces y uno le pregunta a los compañeros, y ellos te responden y asi nos vamos dando vueltas".*

De esta manera el reconocimiento jurídico-social expresado en procesos formativos basados en la dialogicidad y validación de las aportaciones culturales y sociales de los sujetos, permite la generación de actitudes y comportamientos que favorecen la inclusión y aceptación de cada individuo en la vida social o comunitaria (Pinto, 2017), donde cada uno de los integrantes, es necesario y relevante dentro de la interacción educativa. En la EPJA, se vincula esta situación, con la generación un ambiente seguro para aprender, cruzándose las esferas primarias-afectivas y jurídicas-sociales del reconocimiento, en donde la metodología educativa debe dar espacio para que "se evidencie la aceptación

de cada persona en tanto ser amorosamente biológico que requiere ser reconocido como tal de forma previa y permanente a todo el proceso de aprendizaje" (Ferrada & Flecha, 2008, p. 53). Esto cobra una relevancia significativa en contextos educativos como la educación con personas jóvenes y adultas, ya que la experiencia de fracasar y no poder concluir estudios, es un fantasma que recorre la subjetividad de los educandos:

> *G (2): "yo recuerdo no entender y que me lo volvieran a explicar y poder levantar la mano tranquila sin que nadie diga ¡oh no entendió! ¡ella no sabe!... se daba esa instancia de reconocimiento a lo que uno no sabía".*
>
> *G (1): "porque las profes nunca te hacen sentir menos porque a lo mejor no teni siempre las respuestas correctas…eh… yo aprendí acá que no todas las respuestas son correctas ni tampoco no todas las respuestas son malas, siempre son parte del proceso, entonces nunca me sentí menos, frente a ellos que, ellos son los que tienen el titulo o los estudios, no nunca".*

El carácter de seguridad para aprender y expresar dudas sobre lo que se está enseñando, es vista por los-as jóvenes como condición para aprendizaje, donde el miedo al error o a la equivocación desaparece, y es usado como posibilidad de aprender (Freire, 1997). Esta situación es posible porque los-as educadores, desarrollan relaciones de atención y afectividad hacia los educandos, lo que se traduce en el despliegue de estrategias de enseñanzas que garanticen la seguridad y confianza en el educando para participar en el proceso formativo, pero a la vez, entregue la certeza de que las necesidades educativas serán atendidas, lo cual se materializa en la preocupación del profesorado por atender dudas, interrogantes y que, frente a la equivocación, existe la posibilidad de volver a intentarlo. Los-s educadores-as de la EPJA son conscientes de la experiencia educativa anterior, la cual esta significada bajo la idea del fracaso individual, por lo tanto, entregar este soporte emocional-educativo, permite que el sujeto experimente una valoración y confianza para abordar el proceso de enseñanza, reconfigurando su experiencia como parte del derecho legítimo a educarse y aprender, en marcos solidarios, empáticos y colaborativos.

Como parte de la reconfiguración de la experiencia educativa, mediada por estrategias de enseñanza dialógicas, con un fuerte componente emocional intersubjetivo, el reconocimiento jurídico-social en jóvenes de la EPJA, se

proyecta como experiencia de re afiliación o reparación de aquello perdido (educación-aprendizaje), en la medida que vuelve a ejercer un derecho que le fue negado (Letelier,2019), proyectando su uso y trascendiendo su valor a otras esferas de la vida, pues experimenta una realización personal auténtica:

> *TV (2): "aquí tu avanzas como persona, hay varias ramas, avanzai como persona, avanzai como en lo social, avanzai en lo educacional, aprendí sobre todos los tipos… todos los tipos de educación, no solamente en la, en el aprendizaje de materia, eso pienso yo".*

De esta manera el reconocimiento jurídico-social, permite a los-as jóvenes proyectar los procesos formativos fuera del espacio escolar, pues el conocimiento construido en la sala de clases, en la interacción con otros-as, entrega nuevos horizontes o marcos de acción en los cuales pueden intervenir, siendo la educación un movilizador social de la persona, para entender y trasformar su medio. De esta manera, haber cursado estudios en la modalidad, entrega un soporte material educativo a las trayectorias vitales de los sujetos, pues les permite afirmar su posición en el mundo, en la medida que lo aprendido, puede ser utilizado en otros espacios y dentro de la cotidianidad de cada uno-a, lo que también les permite hacer uso de este como herramienta de integración social:

> *G (1): "Porque uno siempre necesita estudiar, siempre, de cierto modo igual teni como ser culto, sin cultura, pienso, considero que no eres nada porque no podi salir a la calle a pelear por algo que no sabi, entonces… lo que uno aprenda acá de cierto modo te sirve, te sirve como pa compartir con otra persona, aprendí no tan sólo los conocimientos de las materias, aprendí también a relacionarte con todas las personas que llegan aquí".*

> *G (3): "Cuando aprendía cosas de lenguaje, por ejemplo, te ayudan en el día a día en el lenguaje, o enseñarle a otros lo que aprendiste, cómo se hacen las cosas en matemática o en la misma historia del país. Uno va aprendiendo y va después informando a otros. Ya teni otras herramientas como para utilizar lo que te están dando. No es, no es un contenido que es el que aprendiste y se pierde, sino que es un contenido que podía ir replicando enseñándoselo a otros. Hablando respecto, yo converso mucho con mis familiares, entonces llegaba y le hablaba de la clase, le explicaba cosas nuevas que aprendí".*

> *G (4): "en el sentido de lo mismo de la sociedad… no sé, te pasa de que viene una persona y dice, ¿teni el cuarto medio? Y uno puede decir, sí tengo el cuarto medio y en el CEIA aprendí matemáticas, aprendí inglés, te puedo debatir de… del periodo del salitre, porque esas cosas sí las vi puedo decir que tengo conocimiento de eso porque lo aprendí en el CEIA, entonces sí hay muchas cosas que, aprendí y puedo debatir gracias a que estuve aquí".*

Existen por lo tanto diversos impactos de lo que implica el aprendizaje y el uso de este en la propia existencia. Los impulsos que poseen las personas para aprender y ejercer su derecho en la EPJA, varían significativamente de un sujeto a otro, pueden ir desde un uso instrumental-cotidiano, la certificación para optar a mejores opciones laborales, finalizar un ciclo vital, proyectar estudios superiores, entre otras motivaciones. Lo cierto, es que el paso por la modalidad y el conocimiento obtenido (en interacción con otros), proyecta su misión hacia la generación de nuevas perspectivas y horizontes futuros para el individuo, en donde la educación con personas jóvenes y adultas "no sólo es una oportunidad de escolarización, sino una oportunidad de inserción y de intercambio que favorece y potencia las trayectorias y proyectos de vida de quienes participan en ella" (Letelier, 2019, p. 22).

De esta manera, se aprecia como el reconocimiento jurídico-social al interior de esta realidad educativa, cumple con su máxima de que la acción formativa contribuya al fortalecimiento de sujetos que desplieguen su participación en la sociedad, con conciencia y en defensa de sus derechos y los del resto. Tal como señala Ferrada & Flecha (2008), la creación de sentido, no sólo permite entender que el resto posee los mismos derechos educativos, sino que también permite "visualizar posibilidades reales de alternativas de proyectos de vida para alumnado", al aportar desde las prácticas pedagógicas, en "crear las condiciones para que esos proyectos se hagan realidad" (Ferrada & Flecha, 2008, p. 52). En ese sentido, las estrategias de enseñanza de la EPJA, permiten a los-as jóvenes garantizarle su derecho a la educación, pero a la vez a través del proceso formativo, abrir la puerta hacia otros derechos (Letelier, 2019; Osorio, 2013).

4.2.2.2 Reconocimiento jurídico-social en jóvenes de la EPJA: Como educación que se abre a la inclusión, diversidad e interculturalidad de los educandos.

Según Lobatón (2018), las formas en que se puede plasmar el reconocimiento dentro de las escuelas, deben apuntar a generar las condiciones sociopedagógicas que le permitan al estudiante participar en su proceso de

aprendizaje como igual o estar a la par del resto, junto con eliminar los obstáculos que impiden dicha situación:

> "De ello se desprende que el profesor que quiera promover una educación justa debe considerar las condiciones socioculturales de sus estudiantes (…) debe conocer el desarrollo psicosocial, las expectativas y dificultades de aprendizaje de cada uno de los miembros de su comunidad áulica; debe elaborar su planificación y organizar los procesos de enseñanza aprendizaje tomando en consideración metodologías que permitan despertar el interés por el aprendizaje, preparar actividades prácticas y de aplicación a la realidad y que se adapte a la diversidad existente entre sus estudiantes, entre otros aspectos. En fin, la "redistribución" implica promover un proceso educativo pertinente e inclusivo" (Lobatón, 2018, p. 229).

En ese sentido, la institución educativa y el profesorado, deben asegurar el reconocimiento y redistribución equitativa de los bienes educativos (condiciones de enseñanza-aprendizaje) al interior de la escuela, garantizando la pertinencia de las estrategias de enseñanzas a implementar e incluyendo la diversidad sociocultural de los educandos dentro de estas, y de esta manera orientar la acción pedagógica bajo principios de justicia educativa. Para el caso de la EPJA, implicaría incluir "diversidad de programas y de situaciones de aprendizaje y enseñanza, incluyendo la formación para el trabajo, la educación para la ciudadanía y otros intereses formativos" (Messina, 2016, p 13), acordes a los contextos históricos, sociales, culturales y territoriales de los sujetos. De acuerdo con esta premisa, los-as jóvenes señalan que en la EPJA existe un despliegue de estrategias de enseñanza por parte del profesorado, centradas en la realidad de los educandos que asisten a la modalidad:

> *G (3): "ellos saben los conocimientos que tenía cada uno, eso se nota en las clases cuando alguien está entendiendo lo que explican y cuando en realidad la persona no está entendiendo".*
>
> *G (4): "no tiene comparación... yo encuentro que es algo más delicado, es que ellos saben que están tratando con, con gente que quizás le cuesta más o que tuvieron que dejar sus estudios por alguna otra cosa, entonces ellos se preocupan de enseñarte".*

En ese sentido, el reconocimiento jurídico-social cobra vida en la EPJA, en la medida que el profesorado es consciente de la realidad socioeducativa de los educandos, y desde ahí proyecta su intervención y relación con los sujetos, partiendo del contexto situado de los-as jóvenes. Aquí la figura de los-as docentes, es relevante pues son vistos como los-as promotores-as de procesos

formativos que respondan a la particularidad presente en la sala de clases. A este respecto Espinoza et al (2019) señalan que, esta realidad de la atención del-a docente al proceso de enseñanza-aprendizaje, se configura como un distintivo de la modalidad frente a otras experiencias escolares que posee el sujeto, constituyéndose en "un elemento decisivo tanto para la retención de los y las estudiantes como para su trayectoria educativa*"* (Espinoza et al, 2019, p. 14), intentando garantizar con ello el acceso a los bienes educativos:

> *G (2): "Hay una dispersión muy masiva de, de formas de, de entender las cosas, entonces tenían que adaptarse a lo que había en la sala, o sea, desde un alumno que entendía altiro versus a otro que había que repetirle cuatro veces para que entendiera lo que se le estaba explicando".*

El asumir la especificidad del educando de la EPJA, lleva al profesorado a tomar conciencia de los ritmos de aprendizajes de los-as estudiantes, y desde allí, tomar y ejecutar decisiones que permitan distribuir los bienes educativos de acuerdo a las necesidades y contextos socio-culturales de estos, proyectando su acción pedagógica desde este punto, siendo el reconocimiento jurídico-social un principio de acción que emerge desde la práctica y realidad de la modalidad, para de esta manera intentar asegurar el aprendizaje de los educandos (Schilling, 2018). En ese sentido, el-la docente acorde a los ritmos y realidades del educando, acomoda formas de enseñanza, "variando los modos a cada particularidad de los sujetos que aprenden" (Rojas, 2020. p. 92).

Los-as jóvenes señalan que el profesorado utiliza estrategias explicativas, las cuales se adaptan al ritmo, capacidades e intereses de los-as estudiantes, pero también al contexto de la modalidad, en el sentido que se ajustan los contenidos disciplinares para que sean entendidos por todos los sujetos, usando el contexto sociocultural como conocimiento y buscando su aplicabilidad a la vida cotidiana. Esta característica es posible encontrarla como tendencia representativa de la labor docente en la EPJA a nivel nacional, donde indistintamente el tipo de escuela (CEIA's, terceras jornadas, contexto de encierro, entre otras), el despliegue de metodologías de enseñanza está orientado bajo este principio, en la medida que "involucran aspectos de la vida diaria, lo que despierta el interés de los estudiantes y la aplicabilidad de lo aprendido en el contexto en que se

desenvuelven los alumnos" (MINEDUC, 2016 b, p. 14). Aquí la atención afectiva de los-as educadores hacia los-as estudiantes, implica que las actividades metodológicas puestas en práctica al interior de la clase, se hagan cargo de la realidad socio-cognitiva del educando (años sin estudiar formalmente, estilos de aprendizajes de los-as estudiantes, contexto sociocultural, así como también, las dificultades y obstáculos que se presentan producto de estos factores) tomando decisiones para abordar las necesidades formativas de este, en la medida que incluye en la planificación del proceso educativo estos componentes:

> *G (3): "siempre daban muchos ejemplos cuando alguien preguntaba no sé po', siempre recuerdo a la profe filosofía que decía ya, pero ¿se entiende?, mira, ejem, ejemplifiquémoslo de esta forma, entonces ella daba como ejemplos cotidianos frente a algo que quería explicar. Y así como que la persona lo podía entender mejor, siempre variaban en los ejemplos o preguntaban las dudas como pa que la persona captara de lo que estábamos hablando y así continuar. Y siempre la pregunta más frecuente era ¿se entiende? ¿se entiende? como que todos los profes siempre están preguntando constantemente eso de si se entiende lo que están explicando y si no lo vuelven a explicar".*

> *G (5): "como si leíamos un texto lo... po... lo leíamos, frases o párrafos intermedio con compañeros o nos agrupábamos en grupo para estudiar algo, entonces así igual se hacía una retroalimentación del grupo que tenía una idea del otro que tenía otra idea el profe que acotaba más información".*

Así en el acto de desplegar estrategias formativas centradas en que todos-as se beneficien del conocimiento de manera igualitaria, el profesorado de la EPJA aplica prácticas pedagógicas versátiles, en donde la necesidad de aprender, pero por sobre todo el acceso a los saberes que este puede entregar, puedan ser asumidos y entendidos por todas y todos. A este respecto Osorio (2013), señala que la EPJA en la actualidad esta cruzada por distintas estrategias de enseñanzas, siendo una de las más representativas, la de matriz constructivista, en donde el rol del-a docente es el de *"ser capaz de jugar su poder en la distribución de herramientas, en la configuración de espacios de aprendizaje y en la puesta a disposición de los estudiantes de contenidos*" (Osorio,2013, p. 63). De esta manera, las estrategias de enseñanzas desplegadas en la modalidad, permiten el acceso a los bienes educativos por parte de todas y todos:

> *G (4): "se tomaban el tiempo cuando realizábamos actividades, en acercarse a la persona que no entendía bien como pa' explicarle o ayudarle a reforzar. Y yo creo que la misma labor en un colegio adulto y la pega es básicamente que todos aprendan po' independiente la edad que tengan o la forma en que aprenden, entonces los profes siempre se preocuparon de preguntar y de, de dejar abierta la puerta, de que uno se acerque a ellos a preguntarles sobre algo que no entiende".*

TV(1): "siempre se buscó que sean parte de la clase, o sea, que, que de su opinión, que sin forzar, sino que buscando el juego. de ya, pero como ¿que, que haría tu en ese caso? sí, no sé po' si vienen los españoles a conquistarte ¿qué hariai tu? ¿cómo lo hubierai visto? ¿que hubierai pensado? siempre como entre el juego de y a la vez la enseñanza, pero con todo. Yo nunca vi que fuese diferente".

Las estrategias de enseñanza como expresión del reconocimiento jurídico-social, pretenden visualizar al educando como otro significativo, merecedor-a de todas las atenciones afectivas y jurídicas para garantizar su derecho a la educación, lo cual no sólo debe ser entendido en la estructuración de las clases, sino que también de otros componentes de las estrategias de enseñanza, como lo son las evaluaciones de los aprendizajes. Tal como señala Rojas (2020), el sentido de justicia social-educativa se refleja también en las condiciones para que los-as estudiantes puedan poner en práctica sus aprendizajes, de esta manera la EPJA abre oportunidades para que todos los educandos puedan demostrar lo aprendido. Respecto a esta situación, a nivel nacional las estrategias de evaluación utilizadas por los-as docentes, se sitúan bajo el principio orientador de "evitar la frustración durante el desarrollo de éstas, utilizando técnicas que permitan disminuir este factor en los estudiantes" (MINEDUC, 2016 b, p. 15), por lo que existe una adecuación de los procesos evaluativos de los aprendizajes, acorde a las características del educando, fomentando el aprendizaje por sobre las calificaciones (MINEDUC, 2016b). Esta situación, se expresa no sólo en la aplicación de evaluación acordes a la realidad de los-as estudiantes, sino también a las posibilidades que tienen para proponer modificaciones o sugerencias en las formas en que son evaluados-as:

M (1): "las evaluaciones… eran un poco difíciles, pero las entendía porque las clases eran muy, te metían muy bien en que aprendieras… eran muy… que fueras muy participativo en las clases, para que después en las evaluaciones también supieras lo que estuvieras haciendo"

TV (2): "el profe estaba evaluando y yo sentían que algo estaba mal o si algo no conllevaba a lo que se explicó yo siempre le decía y siempre lo tomaba en cuenta, y lo cambiaban".

La oportunidad de desplegar la acción dentro del proceso educativo por parte de los-as jóvenes, también es muestra de cómo la modalidad se abre al reconocimiento jurídico-social, pues el sujeto proyecta su acción para proponer

y disentir respecto a lo que el profesorado entrega como educación, rompiendo el estereotipo del sujeto pasivo, acrítico de la acción docente. A este respecto, el protagonismo que asumen los-as jóvenes, frente a la distribución de los bienes educativos, es posibilitado porque el profesorado pone en práctica actitudes de respeto, escucha y predisposición de apertura y de diálogo, elementos que forman parte del vínculo socio emocional que permea el componente educativo, cruzando el reconocimiento jurídico-social con el primario-afectivo (Lobatón,2018). De esta manera, se orienta un proceso de enseñanza que permite a los educandos "desarrollar autonomía en sus aprendizajes mediante la incentivación de una mayor participación y protagonismo, es decir, potenciar todas las formas de enseñanza activas" (López, 2015, p. 143), en la medida que, expresa sus pensamientos, contextos, palabras y saberes dentro del proceso de aprendizaje.

En esta apertura al diálogo y a la expresión de los contextos de los-as jóvenes como parte del proceso educativo, el reconocimiento jurídico-social, también se manifiesta en decisiones pedagógicas que incluyan la "inteligencia cultural" del estudiantado extranjero, movilizando los saberes que portan estos, no sólo desde la materialidad cultural (conocimiento ancestral de la cultura), sino que también recupere "los muchos conocimientos contextuales de lo que saben por ser o por provenir de tal lugar" (Mora-Olate, 2021, p. 15). En ese sentido, implicaría ajustar y romper con las disposiciones curriculares impregnadas de la monocultura nacional y también de relaciones intersubjetivas basadas en principios de identidad nacional, para potenciar la construcción de conocimientos en intercambio de culturas, donde el educando reelabore y complemente sus saberes a partir de esta interacción al interior del aula:

> *M (1): "Digamos que hay algunas cosas que yo ya sabía en Colombia o sea, hay algunas cositas que ya sabía y entonces yo le ayudaba un poquito e incluso le hacía como… algunos resultados ahí en la pizarra, ella me decía sale y yo no, pero tú sabes me lo dijiste ahora, y yo noooo jajajaá, y yo yaya pues ya, y se lo ponía ahí en el tablero, eran como considerados y… te hacían como parte de ellos, quería como que los ayudara también, ayudarlos un poco a que ellos también entendieran de la psicología del estudiante de afuera, que no estuvieran tan alejados de ellos, quisieran que… tenerlos así como… ¿cómo te explico? Como alrededor de ellos que no se perdieran pues".*

A partir de esta situación, el reconocimiento jurídico-social emerge en la medida que existe una apertura a generar condiciones de aprendizaje que garanticen a todos los sujetos -indistintamente su realidad cultural-el acceso y ejercicio de los derechos de los cuales son merecedores. A este respecto, los-as jóvenes destacan que las acciones que ejecuta el profesorado están enfocadas en incluir la realidad migrante presente en el último tiempo al interior de la modalidad (Williamson & Williamson, 2018), pues las estrategias de enseñanza utilizadas, van orientadas a potenciar la integración de conocimientos de otras culturas presentes en las clases, garantizando el diálogo y la participación en clases, como condiciones que permitan expandir las posibilidades de que diferentes individuos y grupos se encuentren en la construcción del conocimiento, y desde ahí puedan "entender más profundamente la riqueza de sus diferencias y el valor de lo que tienen en común" (Giroux, en Mora-Olate, 2021, p.15):

> *M (1): "dar tu experiencia en otro país y que ellos, los estudiantes chilenos miraran todas esas cosas le llegaban a la gente o sea que a los estudiantes, o sea por ejemplo en el ámbito político que yo te decía que la cosa esta brava aquí en Chile que no es mi país, entonces yo reflexionaba un poco y lo que tenía o sea, tenían conciencia que había que agradecer un poco lo que tienen y entonces esa era mi participación, aunque no hablaba mucho pero cuando hablaba, temblaba el colegio jajaja".*

Según Fraser (1997), el reconocimiento lleva implícito no sólo la aceptación de la diversidad cultural existente, sino que también las necesidades particulares que poseen los sujetos bajo estas subjetividades, asegurando la igualdad (redistributiva) desde la aceptación de las diferencias existentes entre ellos (Fraser 1997). En relación a las estrategias de enseñanza al interior de la EPJA, estas deberían saber gestionar procesos educativos, que garanticen la inclusión y hagan partícipe de la acción pedagógica los soportes y aportes culturales que los-as estudiantes extranjero-as poseen, como sujeto cognoscente (Mora-Olate, 2021). Al interior de la modalidad, se produce una valoración de la experiencia de ser migrante como aporte a la realidad de los estudiantes chilenos-as, situación que es intencionada por el profesorado al momento de desarrollar la clase, incluyendo la especificidad y particularidad de estos-as, reconociéndolos-as como sujetos que contribuyen en la construcción de saberes colectivos, no sólo desde el plano académico, sino que relacional, donde se producen relaciones educativas fraternas, acogedoras y solidarias.:

> M (1): “lo promovió porque queríamos que los estudiantes chilenos querían que nos asociáramos un poco más con los extranjeros, queríamos que supiéramos, que socializáramos un poco y fue bueno porque yo salía con estudiantes así… haitianos, venezolanos, chilenos salíamos a veces a las calles y todo eso, a beber algo a comer entonces fue bueno con… fue muy bueno la parte de los inmigrantes aquí”.

De esta manera, el reconocimiento jurídico-social que emerge al interior de la EPJA, expresado en la apertura hacia estrategias de enseñanzas interculturales, constituye un gran esfuerzo por parte del profesorado para incluir al sujeto migrante. Si se considera que este no posee especialización o formación de pregrado pertinente a la modalidad y a la temática intercultural, sumado al peso de la estructura escolar asimilacionista respecto a la diversidad cultural, esta decisión y práctica se configura como una “política desde abajo”, basadas en la buena voluntad, en donde “a pesar de las carencias formativas en educación intercultural, son los-as docentes, y no la política pública, quienes estarían abriendo ciertos caminos en la línea de la pedagogía intercultural, a través de la legitimación del saber migrante” (Mora-Olate, 2021, p. 15). Sin embargo, estas prácticas pedagógicas, como expresión del reconocimiento jurídico-social, no logran consolidar un proceso formativo que deconstruya y transforme el paradigma educativo sobre esta materia, situándose en la línea de lo que Fraser (1997), considera reconocimiento afirmativo.

Esta situación, es sin duda relevante, pues las indicaciones del MINEDUC, en esta materia de interculturalidad, pasan por indicaciones generales, dejando a la autogestión de las comunidades educativas las estrategias institucionales para acoger a los-as estudiantes extranjeros-as ((Williamson &Williamson, 2018; Stefoni et al., 2015; Azocar & Azua, 2014; Mora-Olate, 2021). Respecto a la EPJA, surgen una serie de interrogantes, importantes de mencionar, las cuales se relacionan con la presencia de estudiantes extranjeros “no hispano-hablantes, en donde la barrera idiomática se cruza entre profesorado y estudiantado, tensionando la labor docente. Considerando lo anterior ¿De qué manera el profesorado de la EPJA incluye el aporte cognitivo de los-as estudiantes no hispano hablantes? ¿Cuáles son las metodologías desplegadas para incluir las necesidades formativas de estos estudiantes? ¿Existe en la narrativa docente de la modalidad estereotipos y prejuicios sobre estos-as estudiantes? ¿Poseen apoyo de la política pública o al igual que con los-as estudiantes migrantes que

hablan español, la labor docente se orienta bajo el principio de la buena voluntad profesional? Preguntas interesantes de resolver, pues tal como señala Stefoni et al (2015), dentro de las escuelas se tiende a negar las prácticas y relaciones que reproducen la discriminación, pero que, sin embargo, es posible identificarlas bajo argumentos de racialización de las relaciones, costumbres y saberes:

> "Se hace evidente el modo en que el proceso de racialización recurre a argumentos biologicistas (olor) y culturales (tipo de comida) para legitimar no solo una diferencia socialmente construida, sino una posición de inferioridad y subordinación a la que son adscritos los niños migrantes" (Stefoni et al., 2015, p. 165).

De esta manera, se podría suponer, que las estrategias de enseñanza desplegadas al interior de la modalidad, pueden apuntar a la interculturalidad, en la medida que el otro (estudiante), posee características culturales comunes, por lo menos, en lo que respecta al idioma (español), y que frente a un sujeto con características identitarias diferentes, la práctica docente se dificulta y tensiona.

Relacionado con la idea de que las estrategias de enseñanzas de la EPJA, se constituyen como acciones pedagógicas que emergen como " política desde abajo", dependiente de la buena voluntad docente, el reconocimiento jurídico-social también se expresa en la adecuación, contextualización, y ampliación de los marcos curriculares que establece la política pública en EPJA, situándose como decisión educativa-ética-política que permita eliminar los obstáculos que dificultan el acceso igualitario a los bienes educativos:

> *M (1): "ellos enseñaban daban más de lo que tenían que dar, por ejemplo, en historia… me encantaba la clase de historia, por como la profesora enseñaba y todo eso jajajajá, digamos que… era el ambiente muy bueno, porque a todos les gustaba la clase de historia y como que todos teníamos esa pizca de… de ya saber , en la evaluación, en las clases, todos sabíamos, participábamos o sea que era un… muy bueno, porque ella nos enseñaba más completo para que no estuviéramos atrasados con las otras escuelas".*
>
> *G (2): "siento que nos enseñaron más incluso de lo que yo siento que teníamos que aprender, porque si bien los contenidos están como ya, nosotros, teníamos que aprender ciertas cosas, siempre se nos explicaba más, siempre se ejemplifica e… ejemplificaba lo que no podían enseñar, como más adelante en la universidad, que nosotros también teníamos que entender que después los contenidos son más complejos".*

En el despliegue de estrategias y decisiones formativas que permitan al educando de la modalidad acceder a condiciones de aprendizaje generalizadas

al interior del sistema educativo chileno, el profesorado siente el orden y peso de la política pública para la modalidad, la cual provoca una tensión a la expresión jurídica del reconocimiento en la medida, que impide o dificulta la distribución equitativa de los bienes educativos. Esta realidad, es transversal a la educación con personas jóvenes y adultas a nivel nacional, donde los-as docentes evidencian esta situación:

> "Existe una percepción generalizada respecto a la desactualización del marco curricular existente en la actualidad para la educación de jóvenes y adultos, el cual incorpora contenidos que no se alinean con los objetivos que persigue la educación chilena en la actualidad, sobre todo, considerando los contenidos que se evalúan en la PSU, aspecto que se relaciona además con las necesidades de los actuales de los estudiantes de la EPJA, quienes pretenden –en su mayoría continuar– estudios" (MINEDUC, 2016b, p. 15).

El efecto de esta situación, no sólo se relaciona con el peso que recae sobre los-as docentes de equipar condiciones de enseñanza para que los educandos, sino que también en el recorte de las posibilidades y expectativas de los propios sujetos respecto a su proceso formativo, pues no logran acceder a un reconocimiento de la educación que necesitan, para transformar sus contextos particulares, al no ser considerados en la redistribución de los aprendizajes habilitantes para la vida social fuera de la escuela. El hecho que el profesorado decida profundizar y ampliar contenidos como estrategia de reparación, es evidencia de que este es consciente de que los-as jóvenes de la EPJA son merecedores del mismo soporte de conocimientos que el resto, no obstante, esta decisión se toma, desde una perspectiva de racionalidad técnico-instrumental de la educación (Pinto, 2017), acción que nos habla de la existencia de un reconocimiento jurídico de carácter afirmativo y no transformativo (Fraser, 1997), desde donde emerge una de las expresiones del menosprecio jurídico- social, pues no sitúa la decisión pedagógica desde una racionalidad crítica, que apunte a la construcción de un curriculum que aborde la acción formativa para que el sujeto aprenda la realidad, la transforme, en autonomía y en interrelación:

> "Desde donde se potencien aprendizajes «significativos» como una condición de igualdad y de justicia curricular. De esta manera, la EPJA deja de ser concebida como una «escuela de pobres» (como todavía es percibida en muchos lugares), para pasar a comprenderse como un espacio institucional de formación para el ejercicio de la ciudadanía" (Osorio, 2013, p. 63).

Pese a esta situación, el compromiso y acción pedagógica del profesorado se orienta en un principio de reconocimiento jurídico-social, pues las decisiones para que los educandos accedan a los bienes educativos, están determinadas por la consideración del otro significativo, por lo que se está frente a la responsabilidad del profesional de la EPJA por avanzar en condiciones de educabilidad que asegure no sólo el término de la escolaridad, sino la proyección de esta en otras esferas de la vida del sujeto (Flores, 2021).

4.2.2.3 Menosprecio Jurídico-social en jóvenes de la EPJA: como presencia incómoda del enfoque escolarizante y la política pública compensatoria.

Se ha mencionado anteriormente, el enfoque escolarizante compensatorio aparece y pesa en la EPJA, sobre todo en aquellos espacios educativos que dependen de las administraciones estatales como iniciativas gubernamentales de recuperación de estudios (CLADE, 2021; Osorio, 2013; Messina, 2014). Aquí el menosprecio jurídico-social irrumpe como descontextualización de las condiciones áulicas situadas al sujeto de la modalidad, al imponer un peso en las practicas pedagógicas, relaciones intersubjetivas, planes y programas formativos, que replican y reproducen una política pública educativa compensatoria al interior de la modalidad. Según Pinto (2017), esta realidad presente en la EPJA, debe conllevar una crítica, pues “tales saberes organizados para la estandarización de los aprendizajes medibles homogéneamente, es una falta de respeto al educando adulto situado” (Pinto, 2017, p. 13), en la medida que reproducen lógicas de saber-poder que subordinan e impiden la acción formativa del joven-adulto situado, y que impiden avanzar en el desarrollo de la justicia educativa social.

Desde las prácticas pedagógicas escolarizadas, representadas en el desarrollo sólo de clases expositivas, alusión a la figura de autoridad y respeto, discurso normativo-impositivo sobre el comportamiento y la conducta del estudiantado, estructura rígida de las clases, desigualdad de saberes entre profesores-as y estudiantes, entre otros aspectos, en donde se relega los aportes y contribuciones del estudiantado invalidándolo como sujeto de saber; sin embargo, en el discurso de los-as jóvenes esta situación es vista como algo

propio de la escuela, normalizando las estructuras escolarizantes presentes en la modalidad:

> *G (1): "ellos vienen acá y… te ven como muy igual, pero siempre dejando claro que ellos son los que dan las clases, pero es porque, de cierto modo, ellos son los que tienen el conocimiento para enseñar jajajá, lo que tu necesitai ahora pa pasar las clases, o sea pa pasar el año".*

A este respecto, Mora-Olate (2021), señala cómo la colonización de la práctica docente bajo el paradigma técnico instrumental, reproduce el discurso en educadores-as y educandos, sobre cómo debe ser entendida la educación y las condiciones del aprendizaje, donde el profesorado es la voz experta del conocimiento, situación que se proyecta en los-as estudiantes, asumiendo como algo propio de la educación el enfoque escolarizante y las relaciones educativas subordinadas que se desprenden de este:

> "El profesorado ha recibido una formación homogénea y, a su vez, el sistema escolar le proporciona una serie de instrumentos de control (currículo prescrito, textos de estudio) para reproducir dicha homogenización en sus acciones pedagógicas rutinizadas, que legitiman y crean las condiciones para que los y las docentes desconozcan la violencia simbólica que ejercen" (Mora-Olate, 2021. P. 10).

Tanto educadores-as como educandos, desconocen por naturalización de las practicas escolarizantes, las situaciones de menosprecio jurídico-social que conlleva este paradigma, y si lo reconocen, es bajo una narrativa de condescendencia mutua, donde se entiende los motivos de porque es así y no desde una crítica para transformarla, justificando su presencia dentro del proceso formativo al interior de la EPJA, situación que puede ser explicada por el vínculo familiarista que poseen educadores y educandos, y en donde el primero juega un rol central dentro de la reconstrucción de las trayectorias vitales fragmentadas de estos últimos:

> *TV (2): "la profesora misma nos comentó que ellos vienen de colegios normales y vienen con esa, con ese, como… con esa necesidad… de enseñar muy cuadradamente, y que les cuesta desconectarse de los colegios normales y vienen con esa, con ese, como… con esa necesidad… siento que estaban más metidos en el papel de enseñarle a niños".*

> *TV (3): "Ahhh pero es que, en mi caso, porque yo siento que … obviamente no todas las personas vamos a pensar igual o parecido y… (Silencio) y… no, como no hay correcto, entonces… yo tenía una forma de pensar sobre mi… mi vestimenta y*

personalidad y ella tenía otra, eh eso era lo que intentaba la profesora explicarme a mi o enseñarme, que mi forma de ser no era la correcta".

El enfoque escolarizante presente al interior de la EPJA, se engloba como expresión del menosprecio jurídico-social, en la medida que producto de las relaciones educativas escolarizadas, el educando asume una postura pasiva, donde se conforma con lo que el-la educador-a decide poner a disposición de este, evidenciando relaciones de poder, que se expresan en la distribución de conocimiento, tiempo y afectos, las cuales son planificadas y definidas por la autoridad experta en la materia: el profesorado. La dimensión exclusora y despreciativa, se manifiesta en que las decisiones educativas son en base a pretensiones de poder, "conduciendo a prácticas adaptadoras al contexto, en lugar de transformarlo" (Ferrada & Flecha, 2008, p. 52). Para el caso de la EPJA, esta adaptación, se expresa en que se reconocen las condiciones de desigualdad dentro del proceso formativo, pero no se tensiona su deconstrucción o trasformación hacia prácticas educativas situadas, en un marco de igualdad saber-poder de los sujetos que interactúan al interior del espacio educativo (Fraser,1997), sino que más bien se naturalizan o se "aprende a pasarlas por alto", resignándose frente a esta situación:

G (1): "porque de repente las profes igual son como muy cuadrados pa enseñar… entonces, en matemáticas la misma profe me decía ya ¡ven tu ahora a explicarle a tus compañeros, porque yo ya lo expliqué".

M (1): "los profesores yo quería que ellos fueran un poquito más metidos con los estudiantes, fueran considerados, preocuparse un poquito más por… por ellos"

TV (1): "Sí, como persona y como estudiante, a veces las opiniones… un poco… eran como… como no tomadas en cuenta, no en un cien por ciento… pero a veces la opinión era como más… la generalizaban, en vez de tomar como lo que yo estoy diciendo, era como en general, todos piensan esto, entonces… tendrías que pensar así, un par de veces me paso, pero es más personal, no es con… todos los profesores, es con uno o dos".

La presencia del enfoque escolarizante y su naturalización dentro de la EPJA, no es menor, pues es bajo esta perspectiva y su desajuste con las necesidades y expectativas de los educandos, lo que provocó en la mayoría de los casos, el empuje o la expulsión de estos fuera del sistema educativo (Espinoza et al, 2016b; Palma, 2021), por lo que se estaría frente a prácticas despreciativas de exclusión al interior de la modalidad, lo que podría atentar en contra del derecho

a la educación de personas jóvenes y adultas. Si se cruza esta situación, con el menosprecio primario-afectivo que experimentan los-as jóvenes, en tanto las prácticas y relaciones escolarizadas reproducen componentes adultocéntricos, se estaría invisivilizando las necesidades formativas, conocimientos o herramientas cognitivas, que estos-as poseen, reforzando el papel de subordinación dentro del proceso educativo:

> "sus rutas culturales y asociativas, sus tribus musicales, sus modos de expresión o reacción ciudadana, sus formas de vincularse con las nuevas tecnologías de la comunicación, sus procesos híbridos de constitución de subjetividad asociados a culturas barriales, vulnerabilidad social, exposición al narcotráfico, uso de la violencia, cultura digital, protesta ciudadana, tribus urbanas, constitución identitaria por el consumo y las marcas, procesamiento de resiliencia, contención en instituciones tradicionales (familia, iglesias, clubes deportivos)." (Osorio, 2013, p. 60).

El enfoque escolarizante resta espacio y legitimidad a las aportaciones culturales de las juventudes –en tanto grupo específico-dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje, pues es invisibilizado como constructor de saber válido, desconociendo la plasticidad y capacidad de aprendizaje y construcción de conocimientos que posee este segmento de la población, en tanto, heterogeneidad de producción cultural, simbólica y material de la existencia. De esta manera las prácticas educativas y estrategias de enseñanzas al interior de la EPJA, reproducen la cultura escolar adultocrata que subordina al joven bajo la figura carente de prácticas culturales, económicas, políticas y ciudadanas, o que son consideradas inferiores, en tanto, son realizadas por jóvenes fragmentados, precarizados y excluido:

> *TV (2): "Dependiendo del profesor sí, dependiendo del profesor, me paso con varios profesores que si escuchaban mucho más a los adultos o a las personas… he… ¿cómo serias? Como más serias, si se escuchaban un poco, bastante más, eran más escuchadas que los que éramos jóvenes o éramos un poquito más dispersos".*

Junto con la existencia de estrategias de enseñanza escolarizadas, la presencia e imposición de un curriculum prescriptivo, de carácter científico-humanista, que rige los programas educativos de la EPJA, también es expresión del menosprecio jurídico-social, en la medida que no permite el despliegue de estrategias de evaluación y enseñanza que potencien todos los estilos de

aprendizajes, lo que incide en que los-as jóvenes y adultos-as puedan nutrirse de itinerarios formativos diversos:

> *TV (3): "creo que se le da más enfoque a algo, a lo que es el estudio superior, no a lo que es manualidades, que es otro tipo de inteligencia ¿Entiende? mi inteligencia y es distinto la inteligencia manual a la inteligencia del colegio".*
>
> *G (1): "hay varios compañeros, que no entienden de la misma forma, hay unos que son visuales, otros que son prácticos, entonces que se dieran cosas más practicas dentro de las clases… cosas como más prácticas para que, no sólo sea pura materia, como que podamos también prácticas, hacer prácticas de lo que estamos aprendiendo".*

Esta situación entra en tensión con el potencial que posee la EPJA de garantizar el derecho a la educación, ya que no se ajusta a la heterogeneidad y diversidad presente al interior de la modalidad, neutralizando los usos y proyecciones que posee la educación para los-as estudiantes, sean jóvenes o adultos-as, pues a lo que pueden acceder, corresponden a herramientas cognitivas-académicas poco pertinentes para sus proyectos de vida. Aquí la "creación de sentido educativo", se ve debilitada, pues se reproduce lo que otros deciden que se debe enseñar y aprender, y en donde la práctica educativa se orienta bajo principios "predefinidos e inamovibles, sin participación de la propia comunidad educativa, puesto que el qué enseñar lo deciden sólo los especialistas" (Ferrada & Flecha, 2008, p. 53), emergiendo el menosprecio jurídico-social como obstáculo para desarrollar procesos formativos diversos:

> *TV (3): ""es útil en el conocimiento, pero mi profesión, no tiene mucho que ver. Pero en mi oficio no es como tan útil. Tienen que haber, al menos en mi caso tendría que ver otros tipos de asignaturas. ¿Quizás... arte? cuando yo estudié no hubo arte y haciendo un paréntesis el arte vale, es parte de lo que vivimos. Y hay gente que vive de eso y en el colegio no se da espacio para eso ¿Me entiende? Yo soy tatuador y a mí me hubiera servido eso".*
>
> *G (1): ""entonces serian cosas prácticas y útiles, que podrían decir, no sé, yo en el colegio no fui a puro sacar mi cuarto medio, también aprendí, hice un taller práctico y salí capacitado con alguna cosita chica, aunque sea chiquitito tú lo vai a apreciar porque… se dieron el tiempo de, no tan solo enseñar y preocuparse de sacar tu cuarto medio, sino que te están capacitando con algo tan básico o tan lindo, que no necesitai tanto y que tú con eso podi después decir, ohhh yo puedo hacer esto".*

Nuevamente la tensión entre potencial y complejidad de la EPJA, entre reconocimiento y menosprecio presente en las estrategias de enseñanzas y condiciones para el aprendizaje, cobra vida e impacta en las posibilidades de

poder acceder a un itinerario formativo que acoja las necesidades e intereses de los sujetos, impidiendo la realización completa de la persona, toda vez que lo que aprende y construye como conocimiento no posee una significancia y aplicabilidad en su vida, condición de aprendizaje para el sujeto joven-adulto situado (Pinto, 2017). Como expresión del menosprecio jurídico-social, la presencia del enfoque escolarizante y compensatorio que rige a la modalidad, reproduce un modelo pedagógico adaptativo y afirmativo de las condiciones estructurales de la sociedad, desde una perspectiva que permita al educando habilitarse e insertarse sin mayores cuestionamientos al orden social fuera de la escuela, de esta manera la dimensión exclusora de la prácticas educativas, se expresa bajo el principio orientador que el estudiante se ajuste a los objetivos predeterminados (Ferrada & Flecha, 2008). Frente a esta situación, habría que preguntarse si el profesorado, al momento de poner en práctica las disposiciones curriculares, ¿es consciente o no, de esta expresión de menosprecio?, también resulta relevante plantear la interrogante ¿cuenta con herramientas para revertir esta situación? ¿reproduce sin mayores cuestionamientos el curriculum compensatorio? ¿Se asume en resistencia o en resignación? Cualquiera sea la respuesta, es posible señalar que los-as educadores de la EPJA cuentan con escasos referentes teóricos, en la medida que su formación inicial docente no contempló, como realidad educativa a la modalidad. Si se agrega a esta situación, que la educación con personas jóvenes y adultas, se reduce a la modalidad regular institucional, se restringe de acceder como marcos referenciales epistemológico a la heterogeneidad de prácticas formativas presentes en la educación popular y de educación social tanto en Chile como en Latinoamérica.

En ese sentido, uno de los alcances mayores que adquiere el menosprecio jurídico-social en la EPJA, guarda relación con la realidad de precariedad y desigualdad de las condiciones materiales del proceso de enseñanza-aprendizaje presentes en la modalidad, lo cual se traduce en una exclusión socio-académica-económica al interior del sistema educativo y la política pública en materia de educación, situación que está documentada y denunciada profundamente (Navarrete, 2017; Gutiérrez, 2017; Osorio, 2013, CLADE, 2021). La proyección de esto a los-as jóvenes y adultos-as, los configura como sujetos

de segunda, tercera o cuarta categoría en las posibilidades de ver garantizado su derecho a la educación, pues se encuentran en desigualdad respecto a otros espacios dentro del sistema de enseñanza y menospreciados de la agenda pública de los gobiernos como sujetos de derecho:

> "Las evidencias muestran que los compromisos asumidos aún mantienen un bajo nivel de cumplimiento, tanto en términos normativos, políticos, financieros, presupuestarios e institucionales. También en cuanto a la poca prioridad e inclusión en términos de articulación e interrelación con las principales agendas de derechos humanos, igualdad de género, movilidad humana, desarrollo sostenible, humano, social, económico, cultural y ambiental" (CLADE, 2021, p. 11).

A pesar de que el Estado chileno ha suscrito acuerdos y compromisos en materia de asegurar el derecho al aprendizaje a lo largo de la vida y la educación con personas jóvenes y adultas, la puesta en práctica de estos sigue siendo mínimo, reproduciendo un enfoque compensatorio y remedial, de baja calidad en los procesos formativos, restringiéndose a la certificación y nivelación de estudios (CLADE, 2021). De esta manera, el menosprecio jurídico-social presente en la EPJA, no sólo se refleja al interior de sus salas de clases, sino que también desde las acciones del Estado, situación que es resentida e identificada por los-as jóvenes, quienes responsabilizan al Ministerio de educación (Estado) como el responsable:

> *G (1): "me molesta de cierto modo que el ministerio sea como muy mezquino con nosotros, como que sea todo muy pincelado, como todo muy superficial, porque al menos yo ahora estoy estudiando enfermería en la U y hay mucho, mucho vacío en ciencias, que es lo que yo necesito por lo menos en mi carrera, entonces… eh… eh… entiendo que eso es culpa de… netamente del ministerio de educación, porque los profes no tienen nada que hacer ahí porque les mandan como la planificación y esto es lo que ustedes tienen que hacer, con esto vean que es lo que hacen".*
>
> *G (3): "Creo que eh, me gustaría que hubiese más apoyo, como al entorno de los profes o de, o de los materiales pa' los profes de que las estructuras sean mejores, se mejoren para los alumnos y tanto pa' ellos, que no haya tanto peso personal de que el profe básicamente tienen que cargar, cargar con la carga académica y emocional, que haya más programas para ayudar al alumnado. Entonces yo siento que los profes necesitan más apoyo, necesitan más apoyo del gobierno, municipio, de alguien poh. Entonces eso, eso me gustaría que mejorara".*

Es en esta desigualdad de distribución de las condiciones de aprendizajes de los-as estudiantes, que se expresa el menosprecio jurídico-social, en la medida que el curriculum prescriptivo (planes y programas formativos de la EPJA), no

permite acceder a los educandos al mismo soporte cultural (conocimientos académicos) que el resto de los-as estudiantes del sistema educativo sea este particular, subvencionado o público. Respecto a esta situación, el enfoque remedial del curriculum que rige a la EPJA, desde la perspectiva de una racionalidad técnica instrumental, no permite la integración y proyección de la trayectoria educativa del sujeto de la modalidad hacia instituciones de educación superior, pues la brecha de conocimiento con la cual ingresa a cursar estudios terciarios, le impide posicionarse en un lugar de igualdad respecto al resto de estudiantes que han cursado sus estudios escolares en otros espacios formativos regulares:

> "El problema es que pueden salir con buenas notas, pero escasos conocimientos y por tanto menor preparación para la PSU y con menores competencias para enfrentar la vida universitaria (…) el problema es que no todos ingresan con la misma base conceptual (inequidad) y eso se ve reflejado en los primeros semestres universitarios" (Williamson & Rodríguez, 2010, p. 253).

De esta manera el soporte cultural, desde el cual se posiciona frente a otros espacios de formación, le impide desplegar su aprendizaje hacia futuras trayectorias educativas. Si se agrega a esto, la situación de segregación educativa que pesa sobre el sistema público de enseñanza chilena, la exclusión se vive de manera doble: por pertenecer al sistema público y por ser parte de la EPJA, es decir, el menosprecio se expresa en que no es merecedor de una educación de calidad, que lo habilite en una formación para la vida, sino que solo para la certificación. Esta situación, en el actual contexto chileno del aumento de la matrícula en educación superior por parte de sectores que anteriormente eran excluidos y que ahora pueden acceder a estudios universitarios o técnicos profesionales, produce un recorte en los proyectos de vida de los educandos de la modalidad, debiendo ajustar sus expectativas a lo que se les permite acceder y no a lo que por derecho les pertenece y son merecedores.

Por su parte, el peso de aplicar la política pública educativa que regula a la EPJA, recae en los-as docentes y la institución, quienes despliegan estrategias para que esta situación sea reparada, pero no trasformada, pues no poseen las cuotas de poder político-social para generar un cambio estructural dentro de esta modalidad de enseñanza. La exclusión socio-académica también es resentida

por los-as educadores-as de la educación con personas jóvenes y adultas, transformándose en una acción pedagógica de “buena voluntad” y compromiso, por destruir los mapas de ignorancia presentes en la educación pública y en esta realidad educativa, lo cual es identificado por los-as estudiantes:

> *G (1): “ustedes también entremedio tratan de… como enseñarnos lo que nos tienen que enseñar súper completo, aunque sea el resumen, del resumen, pero se enfocan en que nos aprendamos el resumen, cosa que cuando llegues a… a… a otro lado, tengamos lo que nos tenían que enseñar ustedes como súper claro y no nos juegue en contra*

> *G (3): “. Entonces y los profes en el liceo no tienen esas herramientas, porque ni la municipalidad ni los ministerios se las entrega, entonces necesitan eso, necesitan como, como más poder y que prioricen ciertos recursos para que ellos puedan hacer más por los compañeros”*

La realidad de menosprecio jurídico-social presente en la EPJA, expresada en la desigualdad curricular, también posee elementos de injusticia distributiva, en la medida que la precarización económica (financiamiento económico-recursos pedagógicos) impide desplegar otras estrategias de enseñanza, lo que impacta en los alcances de la escuela y el profesorado en la inclusión y combate a la desigualdad socio-económica y académica que viven los educandos:

> *G (5): “ Es necesario la participación de un profesor y de un asistente dentro de la sala, yo veía como estudiante que tuviese a compañeros que no entendían y hubiesen necesitado otro profesor al lado de él explicándole y otro explicando a los demás como ese tipo...o el ritmo, una pregunta como tu ritmo para aprender fue rápido, lento ¿te cuesta concentrarte? como el nivel cognitivo, o nivel de comprensión de ciertas cosas, y los profes se hacían cargo y pero habían compañeros que tenían problemas del lenguaje como... necesitaban fonoaudióloga o que se les leyera de otra forma y eso no estaba”.*

> *TV (3): “Yo siento que sería también un peso emocional pa’ los profes y no sería justo porque no hay programas pa los profes para que ayuden a los profes a ayudar más a los alumnos. No existe. Entonces no siento que puedan hacer más de lo que ya hacen”.*

De esta manera, las desigualdades socio-académicas que se presentan, dificultan las acciones formativas del profesorado, frente a trayectorias educativas complejas y fragmentadas con características específicas: estudiantes jóvenes y adultos neurodiversos, no hispano hablantes, fuera del sistema educativo por años, con consumo problemático de drogas, víctimas de Bullying, judicializados-as o con vulneración de derechos, víctimas de violencia intrafamiliar o de género, entre otras realidades particulares. Los-as educadores

sin recursos ni apoyo (económicos y pedagógicos), deben abordar este contexto, lo que repercute en las estrategias formativas del profesorado y el despliegue de conocimientos y habilidades por parte de los educandos, y que, frente a esto, los-as jóvenes señalan que se necesita apoyo material- económico para mejorar esta situación:

> *G (3): "Nosotros teníamos compañeros que en realidad ni a sus papás les interesaba que estudiaran, entonces los profes, por más que estuvieran ahí ¿qué más podía hacer? Si les estoy dando el espacio, les estoy dando el apoyo o estoy preocupado por ellos... Les dai contención, tratai de demostrarles que te importan, que son unas buenas personas ¿Qué más podía hacer? si ya estay tratando de entregarle todo, ir más allá, sin apoyo, siento yo no les corresponde Entonces yo siento que los profes necesitan más apoyo, necesitan más apoyo."*

Finalmente, otra de las expresiones que adquiere el menosprecio jurídico-social en relación a la exclusión socio-académica, guarda relación con la desvalorización económica que se produce en los espacios de la modalidad, lo cual impacta en los alcances de la escuela y el profesorado respecto a las acciones educativas y al interés de quienes asisten a esta modalidad, pues no cuentan con espacios físicos dignos, inclusivos y atractivos para quienes están presentes en la EPJA:

> *M (1): "lo de los baños, que yo recuerdo una experiencia en el… la mañana había un gay que no podía, no podía entrar al baño de mujeres, yo recuerdo que él se quedaba en las puertas y miraba a las compañeras… pero… así pues les hablaba, pero no podía entrar y yo quisiera que mejoraran un poquito eso en, tener un baño, así como, un baño mixto, para ese tipo de personas, gay, hetero, que se yo…lesbianas. Así porque esa… esa imagen me llamó un poquito más la atención, sobre los baños, de ver a un hombre que se siente mujer y no puede entrar al baño de mujeres".*
>
> *G (5): "creo si es importante tener un espacio tibio, cómodo, de repente, tener más iluminación, salas power... donde se muestra el proyector o tener una sala de cine pa' ver ciertos documentales, si, hace falta, o sea, si es necesario porque parte de una educación interactiva con el estudiante es eso, como estar al, al nivel como con ese tipo de cosas".*

Nuevamente el peso de la política pública, traducida en prácticas educativas que no permiten a los sujetos acceder de manera igualitaria a procesos formativos pertinentes, con acciones distributivas desiguales (bajo presupuesto económico), recae en las comunidades y en los sujetos que en ella interactúan. Los alcances de esta situación, se relacionan con que la modalidad no cuenta con espacios físicos dignos, para que los estudiantes participen del proceso de

enseñanza en condiciones de habitalidad cómodas, que permita reconocer como parte de los derechos educativos, la corporalidad y su relación con el espacio. Si se agrega a esta situación, que para los-as profesionales de la educación que trabajan en la EPJA, no existen condiciones laborales propicias para desempeñar su labor docente, estamos frente a una situación de exclusión y precarización de las condiciones materiales de la enseñanza, en la medida que, las escuelas de la modalidad, son marginadas de acceder a los mismos recursos económicos presentes en las otras escuelas del sistema educativo, lo que sin duda repercute en la apreciación moral de los educandos.

4.2.2.4 Síntesis reconocimiento y menosprecio jurídico-social en jóvenes de la EPJA.

Las formas en las que se expresa el reconocimiento jurídico-social al interior de la EPJA, se relaciona con el despliegue de estrategias de enseñanza que potencian y acogen la diversidad de intereses, ritmos y necesidades de aprendizaje, junto con las distintas identidades que se mezclan y cruzan al interior de la sala de clases. En ese sentido, las practicas metodológicas implementadas al interior de la modalidad, dan cuenta de un interés y voluntad por poner en el centro de la atención pedagógica al estudiantado, quien, a partir de los testimonios, se siente valorado, acogido y acompañado en sus procesos formativos. De esta manera, las estrategias de enseñanzas desplegadas, cruzan las esferas afectivas con las jurídicas, pues sin el vínculo trascendente con el otro, es impensable que el educando se asuma como protagonista, situación de la que son conscientes los-as educadores.

El reconocimiento jurídico-social se ve plasmado en la existencia de elementos de un modelo pedagógico dialógico (Ferrada & Flecha, 2008), que orientan las prácticas docentes, tales como: dialogo igualitario, incorporación de la inteligencia cultural de los-as estudiantes, alternancia relacional educador-a /educando, orientación a la interculturalidad y a las emociones, las cuales son valoradas positivamente por los-as jóvenes, en la medida que permiten que este asuma un protagonismo dentro de los procesos formativos. Aquí las estrategias ocupadas, intentan hacerse cargo de una distribución equitativa de los bienes

educativos, extendiendo su alcance para todas y todos, en la medida que se pretenden universalizar los derechos para los sujetos, en este caso el derecho a la educación. Esta situación no es menor, si se tiene en cuenta la experiencia educativa previa, la cual esta significada de elementos negativos, que llevaron a abandonar la escuela en su momento y que ahora permite resignificar las condiciones de enseñanza, bajo el principio de igualdad de condiciones y oportunidades, experimentando una aprobación moral de sus intereses, necesidades y capacidades, proporcionando seguridad y autoestima para llevar a cabo el término de la enseñanza secundaria.

El alcance de este tipo de prácticas metodológicas que ocupa el-la docente, es proyectada por los-as jóvenes como elementos de reparación de su trayectoria educativa, pues le otorgan la estima social, de ser merecedor de los mismos derechos que el resto, en ese sentido, las estrategias de enseñanza bajo principios de reconocimiento jurídico-social, lleva a los-as estudiantes a una "creación de sentido", desde donde reconstruyen sus proyectos de vida, bajo una mirada de que es posible y se puede alcanzar, pues experimentan a través del proceso formativo, una valoración de sus capacidades y del conocimiento construido, que pueden utilizar en marcos referenciales mayores al de la escuela, vivenciando una "auténtica realización personal" (Honneth, 2010).

No obstante, esta situación, las estrategias de enseñanza desplegadas por el profesorado de la modalidad, se encuentran tensionadas por algunos elementos importantes de mencionar. El primero de ellos, guarda relación con la política pública que regula a la EPJA, la cual propone un proyecto educativo de carácter compensatorio y escolarizante, restando potencial a los elementos dialógicos de la práctica docente, en la medida que, impone una estructura curricular, que se traduce en un peso para la gestión pedagógica al interior de la sala de clases, y que, dado la formación del profesorado, le es muy difícil abstraerse de esa situación.

En relación a lo anterior, se suma un segundo elemento, el cual corresponde a la formación inicial docente, la cual no entrega mayores herramientas teórico-prácticas al profesorado para abordar situaciones como la interculturalidad y la educación de las emociones, por lo que la puesta en acción de metodologías

que aborden estas situaciones, se realiza bajo la voluntad y ética del profesorado, el cual decide y hace todos sus esfuerzos para que dentro de su gestión al interior del aula, sean incorporados. Aquí las estrategias de enseñanza que intentan situarse al contexto de la EPJA, emergen desde abajo, desde la praxis de las comunidades educativas, quienes deben articular la política pública compensatoria, su escasa formación docente sobre esta modalidad y la realidad del estudiantado, constituyéndose en una política "de la buena voluntad", en la medida que es el profesorado quien intenciona su labor desde perspectivas inclusivas para abordar la diversidad presente en la sala de clases.

A pesar de la presencia de estos elementos que tensionan la puesta en práctica de metodologías de enseñanza que intentan situarse desde principios de atención afectiva, interculturales e inclusivos, es posible afirmar que, al interior de la EPJA, emergen elementos de un reconocimiento jurídico-social de carácter afirmativo, pues no logran deconstruir la matriz escolarizada presente en la modalidad, sino que más bien adaptan algunos componentes para poder intencionar procesos que permitan a los-as jóvenes reconfigurar su trayectoria educativa y ejercer mayores marcos de acción fuera del espacio escolar, a pesar de esta situación, los procesos formativos son valorados de manera significativa por los-as estudiantes. En relación a lo anterior, resulta pertinente preguntarse bajo qué razonamiento es justificada o entendida esta situación: ¿por las relaciones afectivas que construyen con el profesorado? ¿por miedo a experimentar nuevamente experiencias de dolor y fracaso al ser excluídos de procesos centrales como lo es la educación? ¿Por el imaginario que cargan sobre lo que debe ser la escuela y los procesos formativos? cualquiera sea el caso, los-as jóvenes de la EPJA, a pesar de las condiciones en que se expresan las estrategias de enseñanza y las relaciones socio-educativas, experimentan y acceden a procesos educativos que antes les fueron negados, lo que lleva a pensar, que si al interior de la modalidad se intencionan procesos pedagógicos en clave de transformación y justicia educativa, los alcances serían aún mayores.

Desprendido de lo anterior, las formas en las que se expresa el menosprecio jurídico-social al interior de la EPJA, se relacionan con la puesta en práctica de metodologías de enseñanza, orientadas bajo una mirada compensatoria y asistencialista, donde existe una distribución desigual del conocimiento, en

donde el educando es considerado un receptor pasivo de las acciones formativas desplegadas por la institución educativa y el profesorado. En relación a lo anterior, los-as estudiantes viven “la experiencia de la injustica social” al ser negados en sus derechos jurídicos (derecho a la educación) y al experimentar una situación de “herida moral” por ser reconocidos como sujetos de pleno valor en las interacciones de las que forma parte (Lobatón, 2018).

Al interior de la EPJA, se evidencia una descontextualización de las condiciones áulicas en relación al estudiantado de la modalidad, al replicar elementos de la escuela regular por parte de algunos-as profesores-as, tales como: desarrollo sólo de clases expositivas, alusión a la figura de autoridad y respeto, discurso normativo-impositivo sobre el comportamiento, estructura rígida de las clases, desigualdad de saberes entre profesores-as y estudiantes, entre otros aspectos, negando la participación del estudiantado invalidándolo como sujeto cognoscente. Tal como señala, Mora-Olate (2021), la mentalidad colonizada del profesorado, bajo el paradigma técnico instrumental, valida a este como la voz experta del conocimiento, situación que se proyecta en los-as estudiantes, subordinando su papel a lo que dictamine la autoridad docente. El efecto de esto es “una inamovilidad en la construcción de la persona, la cual la deja fuera de todo protagonismo en cualquier decisión escolar y educativa” (Ferrada & Flecha, 2008, p. 47), menospreciando sus aportes cognitivos, e impidiendo la auténtica realización personal, en la medida que este no es considerado un legítimo otro, sino un sujeto carenciado, que hay que formar y educar.

No sólo a través de las prácticas docentes escolarizadas se evidencia el menosprecio jurídico, sino que también en la política pública que regula a la modalidad, la cual impone un curriculum prescriptivo, de carácter científico-humanista, que no permite el despliegue de estrategias de evaluación y enseñanza que incluyan todos los estilos de aprendizajes, lo cual impide que el educando pueda acceder a los bienes educativos acorde a sus intereses y necesidades. Aquí emerge la dimensión exclusora de las prácticas educativas (Ferrada & Flecha, 2008), en la medida que los itinerarios formativos no posibilitan la autonomía en el sujeto, pues “se educa” para que el-la estudiante se ajuste a los objetivos predeterminados, impidiendo la “creación de sentido”, es decir, la ampliación de horizonte posibles, pues al educando se le entrega una

soporte académico-cognitivo que “implica situarse en la imposibilidad de movilizar cambios e inmovilizar con ello cualquier intento de cambio” (Ferrada & Flecha, 2008, p. 46), en la medida que estos no responden a sus proyectos de vida, y reducen las expectativas de lo que este puede hacer con el soporte cultural entrega por los-as educadores-as, impidiendo su proyección a otras esferas sociales, fuera de la escuela.

Otra de las formas que adquiere el menosprecio jurídico en la EPJA, y que se relaciona con la política pública, corresponde a la realidad de precariedad y desigualdad de las condiciones materiales del proceso de enseñanza-aprendizaje presentes en la modalidad, al existir un curriculum compensatorio, que establece mínimos de aprendizajes y que impide a los educandos acceder a un soporte cultural-cognitivo, desde el cual proyectar su aprendizaje hacia futuras trayectorias educativas. Si se agrega a esto, la situación de segregación educativa que pesa sobre el sistema público de enseñanza chilena, la exclusión se vive de manera doble: por pertenecer al sistema público y por ser parte de la EPJA, es decir, el menosprecio se expresa en que no es merecedor de una educación de calidad, que lo habilite en una formación para la vida, sino que sólo para la certificación (Williamson & Rodríguez, 2010: Osorio, 2013). Respecto a la realidad de precariedad, esta se expresa en una injusticia distributiva (financiamiento económico-recursos pedagógicos), que impide desplegar otras estrategias de enseñanza, lo que impacta en los alcances de la escuela y el profesorado en la inclusión y combate a la desigualdad socio-económica y académica que viven los educandos de la modalidad.

Las situaciones de menosprecio jurídico-social identificadas nos hablan, de cómo al interior de la EPJA se reproduce un enfoque escolarizante y relaciones educativas adultocéntricas, todas formas que evidencia en algún grado la exclusión afectiva-social y académica, lo cual resulta preocupante, pues la educación con personas jóvenes-adultas se ha posicionado como una modalidad educativa, en la cual los-as estudiantes, reconfiguran sus proyectos de vida, y experimentan una realización personal al concluir estudios, por lo que, bajo esta situación, dicho sitial, estaría puesto en duda. Teniendo en cuenta lo anterior, cabría preguntarse ¿en qué medida educadores-as y educandos son

conscientes de esta realidad? ¿Por qué no emerge una crítica para transformar dicha situación? ¿De qué manera es posible deconstruir la narrativa escolarizada y adultocéntrica presente en la modalidad? Como se ha mencionado anteriormente, el vínculo afectivo entre profesorado y estudiantado, sumado a la mentalidad colonizada por el enfoque escolar, lleva a proyectar al interior de la EPJA, estas situaciones como parte de lo propio de la escuela, despojando lo propio de la educación con personas jóvenes y adulta y naturalizando lo ajeno a esta modalidad de enseñanza.

4.2.3 Reconocimiento y Menosprecio comunitario-solidario en jóvenes en la EPJA.

Axel Honneth (2010), plantea que la tercera forma de reconocimiento permite al sujeto ser valorado por las contribuciones sociales-culturales que puede hacer al colectivo, por lo tanto, deben ser reconocidas como legítimas en la interacción con otros-as, contribuyendo al desarrollo de la comunidad, a esta situación la denomina “reconocimiento comunitario-solidario”. Aquí el sujeto, ve potenciada su autoestima, pues es valorado en su singularidad de aportaciones específicas, dentro de “una relación de aprobación solidaria y apreciación de las capacidades y formas de vida desarrolladas individualmente” (Honneth, 2010, p. 28), lo que conlleva una responsabilidad mutua entre el sujeto y los-as otros-as. Como consecuencia del reconocimiento comunitario, se produce una empatía solidaria, en donde los diferentes sujetos, se sienten y reconocen iguales de participar, estableciéndose una paridad participativa entre diferentes pero simétricos en derechos y valores (Fraser, 1997).

Este tipo de reconocimiento, en el escenario de la EPJA, alude a las relaciones e instancias en que son reconocidas y valoradas las aportaciones culturales de los sujetos, en un marco de acción igualitario y propositivo, que contribuya al bienestar de todas y todos al interior de la comunidad. De esta manera se promueven distintas estrategias para el desarrollo y consolidación de la participación de los educandos, donde tienen la libertad para actuar según lo que ellos-as mismos-as decidan y propongan, no sólo en un plano individual, sino que institucional y social. En otras palabras, se reconoce la capacidad del sujeto

para actuar y proponer soluciones para la realidad individual y colectiva de la que forma parte.

Respecto al menosprecio comunitario-solidario, este ocurre cuando la degradación del valor social de formas de autorrealización de los individuos, "no se pueden remitir, a través del fenómeno positivo de la apreciación social, a las capacidades adquiridas a lo largo de su vida" (Honneth, 2010, p. 28), es decir, no son reconocidos como sujetos con los cuales se comparten responsabilidades de manera solidaria y empática; como resultado la autoestima de la persona es menoscabada, pues no es considerado un legítimo y único con experiencias vitales acumuladas que sean valoradas por la colectividad de la que es parte, siendo sus aportes carentes de valor dentro de esta.

Proyectado a la EPJA, el menosprecio comunitario se relaciona en que las relaciones construidas impiden el desarrollo de las capacidades del sujeto, en la medida que se desconoce su real potencial de participación y aporte al colectivo con el cual se relaciona, impidiéndole situarse como un igual que contribuye desde su experiencia y cualidades aprendidas a lo largo de la vida al bienestar de la comunidad, en otras palabras, no se considera un legítimo otro con el cual compartir responsabilidades y proyectos en conjunto. Relacionado con la participación, aquí proyecta su acción de manera simbólica o falsa, bajo la ilusión y el convencimiento de que realmente forma parte de los procesos de deliberación y toma de decisiones (Arnstein 1969; Hart, 1993; Ojeda & Zúñiga, 2020).

En ese sentido, al interior de la modalidad es posible identificar ambas expresiones del componente comunitario-solidario en relación a los-as jóvenes de la EPJA, tal como se aprecia en el diagrama:

Figura 5 Diagrama reconocimiento y menosprecio comunitario-solidario en jóvenes de la EPJA.

(Fuente: elaboración propia)

4.2.3.1 Reconocimiento comunitario-solidario en jóvenes de la EPJA: transitoriedad entre lo simbólico y lo real de la participación.

Según Arnstein (1969) y Hart (1993), los grados de participación que ponen en acción los sujetos, dependen de la manera en que se despliega el poder de las personas en interrelación con agentes externos. De esta manera, es posible identificar niveles que evidencian formas simbólicas y formas reales de participación, según la posibilidad que tienen los individuos de proponer, deliberar, decidir y poner en práctica acciones que resuelvan necesidades de acuerdo a sus propios intereses, desarrollándose un "un proceso de compartir decisiones que afectan la vida propia y de la comunidad en donde se vive" (Allende, 2016, p.2). En ese sentido, en el proceso interactivo de afectación mutua para decidir sobre asuntos que afectan la vida colectiva, emerge el reconocimiento comunitario-solidario, como expresión de que las aportaciones específicas del sujeto son valoradas por el grupo social del que es parte, compartiendo valores y objetivos comunes, que contribuyan al desarrollo de todas y todos bajo el principio de igual valor moral dentro de la vida social (Fraser, 1997; Honneth, 2010).

Respecto a estas ideas, el reconocimiento comunitario-solidario en jóvenes de la EPJA, emerge como componente de tránsito permanente entre formas simbólicas de participación que intentan avanzar a instancias en donde los sujetos experimenten grados reales de acciones propositivas y ejecutivas, como contribución al colectivo, las que en la mayoría de los casos se presentan como fenómenos paralelos y complementarios. A pesar de lo anterior, es posible englobar estas acciones como expresiones afirmativas del reconocimiento, las cuales posibilitan una apertura a la participación real al interior de la modalidad (Fraser, 1997).

Según Calfa & Llaña (2014), para lograr procesos participativos al interior de los espacios educativos, se debe querer y necesitar la participación, es decir, "se requiere reconocer qué tan inclusivos o qué tan excluyentes somos (…) cómo construimos el bien y el bienestar común, qué esperamos y qué queremos de la escuela" (Calfa &Llaña, 2014, p. 167). En ese sentido, una de las formas que adquiere el reconocimiento comunitario-solidario al interior de la EPJA, se relaciona con la "participación asignada" que se propone a los-as estudiantes por parte de la escuela, en cuanto se reconoce la necesidad de brindar espacios para la expresión de los aportes de los educandos al interior de la comunidad. Esta situación es señalada por los-as jóvenes, como el compromiso de la institución por abrir la posibilidad de que estos participen:

> *G (1): "ellos entienden que nosotros ponemos todo de nuestra parte, que cuando venimos y nos matriculamos, es porque nos estamos comprometiendo con ellos y con nosotros mismos a… a terminar los procesos, a poder cerrar ciclos, entonces yo veo que ellos igual se dan cuenta de que los… nosotros como alumnos estamos como muy comprometidos con eso y tratamos de participar y ayudar en todo lo que se pueda pa poder sacar adelante un año escolar y que sea algo que podamos sacar frutos y buenas vivencias".*
>
> *G (4): "nos daban los espacios, por ejemplo, nos hacían salir al patio y nos hacían una clase de cómo podemos hacer pa' cambiar tal cosa o pa arreglar el colegio e igual nos ayudaban a hacer otras cosas (…) lo tomaban igual en cuenta po tomaban harto en cuenta nuestras opiniones y trataban de hacer lo posible pa' que fuera un ambiente más acogedor para los alumnos"*

Como consecuencia de esto, los-as jóvenes de la EPJA, se sienten convocados por la escuela a participar, propiciándose un ambiente en donde los sujetos pueden aportar en la construcción de propósitos comunes, compartiendo responsabilidades y derechos. Aquí el reconocimiento comunitario-solidario se

cruza con la esfera afectiva, en la medida que los educandos valoran que la escuela entienda su contexto individual-social, y, por lo tanto, bajo este principio orientador se sienten interpelados-as a participar. A su vez, deciden participar porque la institución extiende la invitación para hacerlo, y no impide que estos-as puedan proponer y ejecutar instancias para la manifestación de alguna necesidad y la posibilidad de resolverla, dentro de los límites que establece la escuela. La participación asignada, como forma de reconocimiento comunitario-solidario, entrega la posibilidad para valorar las aportaciones específicas de los sujetos, en marcos interactivos cruzados por el vínculo construido entre la escuela y los-as estudiantes, pues la atención y preocupación que experimentan los sujetos, los lleva a querer desplegar acciones al interior de la escuela:

> *G (2): "buscan la instancia de que tú te dis cuenta de que también po, que no te estai perdiendo todos los procesos que te perdiste al no estar en un colegio normal, como que, chiquillos si quieren hagamos un paseo de fin de año de curso, organicémoslo nosotros, pero bajo nuestra responsabilidad, pero te dan el espacio, para tu poder decir ya hagámoslo, nunca te cierran las puertas a nada, entonces, ahí está todo el compromiso de uno también poh".*

En la apertura que intenciona la escuela para que los-as jóvenes participen al interior de la EPJA, el reconocimiento comunitario-solidario emerge también en instancias consultivas de la opinión del estudiantado, las cuales son canalizadas en el Consejo de estudiantes, como una organización que representa y vela por los intereses de estos-as al interior del espacio educativo, desplegando estrategias de consulta, sobre las acciones que se pueden desarrollar y en las cuales ellos-as pueden ser parte:

> *TV (3): "Voy a usar un, un ejemplo propio que cuando estuve en la directiva se, se dieron varias ideas para el, el colegio, para adornar el colegio y se ocuparon varias ideas de los mismos alumnos que, que después si se dio se… no sé si habrán dado pie los proyectos originales, pero si se compraron las herramientas que se necesitaban".*

> *G (3): "Entonces, generar eso con el centro de alumnos de que el centro de alumno planifica actividades en conjunto, ehh...el hacer cosas en conjunto ayuda mucho, porque igual para algunos alumnos el, el liceo era un escape de la realidad, como que siento que era un refugio. Ir al colegio era de que las mañanas te desentendí de todo y estaba ahí".*

De acuerdo con esta idea, el reconocimiento comunitario-solidario se expresa en la medida que los sujetos son considerados en sus aportaciones, posibilitando su acción como iguales en un marco consultivo y propositivo, sin embargo, en el

proceso de concretar y asumir una puesta en práctica de esta, no pasa por la gestión y actuación de los educandos, pues tal como señalan los-as estudiantes, existe un desconocimiento sobre los alcances de las propuestas y el real impacto de estas al interior de la comunidad. Lo anterior se sitúa en una "participación consultiva", la cual es desarrollada por agentes externos (consejo de estudiantes), quienes informan y consultan, tomando en cuenta las opiniones y propuestas de los sujetos convocados (Hart, 1993).

A este respecto, la participación de carácter consultivo, lleva implícito un ejercicio del poder mínimo por parte de los agentes, de ahí que deba de ir acompañado de otras formas de participación o estrategias participativas que garanticen la consecución de las ideas, entregando a los sujetos la seguridad de que sus sugerencias son tomadas en cuenta y se aplican (Ojeda & Zúñiga, 2020), de lo contrario, no se estaría garantizando el reconocimiento comunitario-solidario, en la medida que las acciones no permiten garantizar el principio de paridad de participación, pues no basta con ser consultados, sino que también se debe ser parte del ejercicio deliberativo y la puesta en práctica de las decisiones.

Dentro del sistema educativo chileno, los centros y/o consejos de estudiantes juegan un rol representativo del estudiantado frente a los otros estamentos de la estructura escolar, no son de carácter obligatorio, pero la unidad educativa no puede negarse a su constitución. Poseen un carácter consultivo y no tienen mayor incidencia en procesos de gestión dentro de la escuela que puedan afectar directamente sus necesidades (Muñoz, 2011), son las instancias formales de participación a la que acceden los-as estudiantes, con estructuras y procedimientos acordes a la norma establecida, el cual configura el marco de acción dentro del espacio educativo (Ojeda & Zúñiga, 2020).

Para el caso de la EPJA, como modalidad de enseñanza regulada por el MINEDUC, se establecen las mismas disposiciones respecto a esta instancia por lo que los grados de paridad en las acciones deliberativas, vienen delimitados desde esferas mayores a la escuela. Aquí el peso de la política pública en materia de participación al interior de las comunidades educativas, tensiona la puesta en práctica del reconocimiento comunitario-solidario, pues restringe los

grados de poder que poseen los-as estudiantes al interior del establecimiento, produciéndose un desajuste no menor, entre lo que esperan los sujetos y lo que establece la autoridad ministerial, teniendo como resultado una oscilación constante, entre las expectativas de la escuela y la de los propios estudiantes, las cuales entran en tensión al momento de concretar los marcos de acción que les son permitidos y los que son apropiados por los sujetos (Escobar & Pezo, 2019).

En un contexto específico como la EPJA, el reconocimiento comunitario-solidario implica valorar las aportaciones de un sujeto que posee particularidades distintas del sujeto secundario tradicional, en el sentido, que estamos frente a jóvenes y adultos con trayectorias educativas fragmentadas y con experiencias sociales marcadas por la exclusión, pero también marcadas por la participación y gestión de su propia vida, por lo tanto, poseen experiencias asociativas con otros para la resolución de sus necesidades (Pinto, 2017). De acuerdo con esto, la participación consultiva abre para los sujetos al interior de la modalidad, una aproximación a desplegar su poder de acción y visualizar que sus aportaciones son validadas y legitimadas por otros, en este caso a través del consejo de estudiantes, sin embargo, esta forma de participación, no tiene el alcance para sus trayectorias vitales proyectadas en el espacio educativo:

> *G (1): " porque hay muchos, muchas personas que son súper comprometidas y… no va a faltar el que quiera, no sé, venir a hacer un huerto o arreglar los espacios del colegio, entonces sí, él tiene el espacio pa promover eso dentro del centro de alumnos va… va a poder mover a todo el colegio, porque si tiene la iniciativa, la intención, las ganas, la energía, obvio que el del lado va a querer unirse po y no va a faltar, aunque sean cinco, cinco lo van a hacer, entonces, esos espacios sí son muy poquititos dentro".*
>
> *TV (2): "Siento que no tenía su espacio como debería haber tenido, no se preguntó, así como por… o hasta donde yo sé, no vi como que preguntaran como por sala… oye ¿quién quiere ser parte? o quién le tinca estar dentro integrado en el centro de alumnos".*

A pesar que la política pública delimita los alcances de la participación de los-as educandos al interior de las escuelas, restringiéndolas a formas consultivas per sé, el reconocimiento comunitario en la EPJA, emerge a través del consejo de estudiantes, en la medida que se da el espacio para que se constituya como instancia propositiva, en donde los sujetos pueden desplegar su poder

deliberativo, con alcances y límites. No existen estudios previos sobre esta situación al interior de la modalidad, por lo que, a pesar de ser una instancia simbólica de participación, emerge como potencialidad, para que los sujetos experimenten la valoración moral, en donde sus aportaciones específicas son reconocidas y aprobadas. Dado el contexto social de la modalidad, y de los educandos, esta situación no es menor, pues el espacio educativo debe garantizar las condiciones de representación de los-as estudiantes, que les permita proyectar este tipo de prácticas a otros escenarios distintos a la escuela.

Uno de los niveles de participación real según la escalera propuesta por Arnstein (1969) y Hart (1993), corresponde a la "participación dirigida", en donde los agentes externos piensan una acción y la comparten con los sujetos, quienes pueden compartir en la planificación y ejecución de esta. Este tipo de expresión participativa, es identificada por los-as jóvenes de la EPJA en espacios micro como lo es el consejo de curso, instancia donde los educandos de la modalidad pueden debatir y proponer ideas en confianza y colaboración, fortaleciendo la participación como forma efectiva de resolver necesidades que afectan al estudiantado:

> *TV (2): ""Se da como en los consejos de curso, en el curso, cada curso tiene su espacio pa poder debatir lo que quieren, las decisiones que quieren tomar entre ellos…ehm… si quieren no sé, equis día vender completos o hacer las convivencias y todo eso, esos espacios están".*
>
> *TV (3): "si se le daba el espacio como para que los alumnos tuvieran concretaran ciertos temas e incomodidades, no sé, un ejemplo cualquiera, no sé, un ejemplo, faltaba un algo o un ejemplo un escobillón ya se le hacía el espacio para oye falta el escobillón como lo vamos a hacer se da una etapa, se da el espacio para solucionar problemas".*

Los consejos de curso son instancias de participación dirigida desde la escuela, en la medida que corresponden a un espacio planificado dentro del horario de clases, en "donde el profesor jefe y alumnos se reúnen para analizar y resolver las distintas situaciones que se presentan como integrantes de grupo y como parte del colectivo o curso" (Villalobos, 2020, p. 25). Este espacio es definido por disposición ministerial, y tiene como función desarrollar la personalidad y responsabilidad del-a estudiante a través de la participación en el intercambio de ideas, experiencias y conocimientos en pos de resolver problemáticas comunes.

A este respecto, Ojeda & Zúñiga (2020) plantean que el consejo de curso es una instancia que está siendo desaprovechada por las escuelas, pues a pesar de que existen disposiciones curriculares sobre lo que debe ser este espacio, estas son demasiados amplias y genéricas, por lo que se abre la posibilidad de explorar distintas actividades que permitan "el desarrollo de los objetivos de aprendizaje orientados al logro de la participación y el sentido de pertenencia, como también a la resolución de conflictos y forjar actitudes como el respeto y la valoración de la diversidad" (Ojeda & Zúñiga, 2020, p. 279). Si bien, esta idea está inmersa en el fortalecimiento de la participación dentro de la escuela regular secundaria, bajo la premisa de la formación de ciudadanos-as del futuro, se proyecta a la EPJA en la medida que es en el consejo de curso, donde los-as estudiantes sienten que más directamente se ve plasmado su marco de acción en igualdad de condiciones, derechos y deberes al interior del colectivo.

La política pública sobre esta materia, considera el consejo de curso, como una instancia donde es posible desplegar procesos formativos que favorezcan componentes de ciudadanía. Particularmente la ley de Formación Ciudadana, establece que las escuelas "son espacios privilegiados de interacción donde se logra dotar de conocimientos y actitudes a los actores de la comunidad con el fin de alcanzar una adecuada convivencia democrática" (MINEDUC, 2015, p. 9). Bajo esta premisa, establece principios orientadores, que las comunidades educativas deben plasmar en sus instrumentos de gestión para garantizar la formación en habilidades propias de la ciudadanía.

Estas disposiciones son genéricas, por lo que la EPJA se incluye dentro de esta situación, sin mayores alcances a la realidad situada de los educandos de a modalidad. Dentro de los espacios que permiten garantizar una convivencia democrática, la política pública enmarca los consejos de curso, sin embargo, no entrega mayores principios orientadores, dejando a las comunidades educativas la responsabilidad de gestión de estos espacios, dependiendo de la voluntad de esta, si intenciona verdaderos procesos de participación. Nuevamente el peso de la política pública recae en las comunidades educativas, en la medida que estas deben, instalar procesos de participación, pensados para niños-as y

adolescentes, en contexto de jóvenes y adultos situados. Los estudios sobre esta materia en la modalidad, son escasos, si es que no inexistentes para el caso chileno, por lo que, resulta de importancia fundamental, sistematizar experiencias de este tipo.

Aun así, el consejo de curso es visto por los-as estudiantes de la modalidad como un espacio de participación, donde pueden apropiarse y gestionar de manera protagónica instancias de discusión y puesta en práctica de la acción para la resolución de necesidades, circunscritas a los márgenes que establece la escuela y el paradigma de participación que esta posee:

> *TV (2): "porque en ese sí se daba un tiempo, sí se daba un tiempo pa gestionar todo lo que se podía hacer desde el consejo de curso, como puede ser con las platas por ejemplo que se… necesitamos para el fin de año o puede ser con los aspectos de aprender".*
>
> *G (4): "nosotros igual dábamos hartas ideas, podíamos proponer, se hablaba y se concretaba (…) si algún compañero tenía algún problema, ya sea económico, emocional, hablábamos con el director o con la profesora y llegábamos a un consenso y ahí ayudábamos poh'".*

Aquí el reconocimiento comunitario-solidario, se expresa en que se reconoce las capacidades de los sujetos para la resolución de sus problemas y necesidades, desplegando estrategias que potencien y consoliden el desarrollo de estas, en ese sentido, es el consejo de curso como participación dirigida (estrategia), la que permite a los sujetos resolver algunos temas cotidianos dentro de la escuela. De esta manera la experiencia de participar en el espacio micro, permite potenciar la realización y aportación de los sujetos fuera de la esfera educativa escolar, en la medida que refuerza su autoestima como sujeto que aporta y es reconocido por el colectivo, lo que les entrega la posibilidad de proyectar su acción a la esfera social-comunitaria, pues valida su lugar en el mundo, en la medida que vive y tiene algo que aportar, desde el hacer y la práctica (Calfa & Llaña, 2014).

4.2.3.2 Menosprecio comunitario-solidario en jóvenes de la EPJA: el riesgo de la participación proyectada y la invisibilización del sujeto juvenil.

Según Arnstein (1969) y Hart (1993), las formas de participación simbólicas corresponden a aquellas acciones en donde el sujeto es movilizado por agentes externos para la realización de los fines determinados por estos, sin informar, consultar y dar tiempo para que se forme un criterio propio sobre la situación a la que es convocado. De esta manera, se proyecta una actitud condescendiente hacia la persona, en la medida en que se invita, pero se le resta o impide la posibilidad de intervenir y decidir sobre cuestiones relacionadas con el grupo que pertenece, pues se le considera una persona carente de cualidades que puedan contribuir al desarrollo de la comunidad, por lo tanto, requieren que otros definan las formas en que puede y debe actuar (Hart,1993).

Relacionada esta idea con el menosprecio comunitario-solidario en jóvenes al interior de la EPJA, este se manifiesta en las relaciones e instancias que subestiman las capacidades y cualidades de los sujetos para decidir sobre los propios asuntos; en ese sentido no se reconoce al otro en sus aportaciones específicas, ni se le asegura un marco de acción igualitario y deliberativo en la toma de decisiones, recortando la proyección de su actuar a otros espacios fuera del educativo. En ese sentido, los espacios y estrategias diseñadas dentro del espacio educativo, impiden el fortalecimiento de las capacidades y cualidades de los sujetos, supeditándolos a un papel pasivo dentro de la participación; sin embargo, cabe señalar que esta situación, no necesariamente constituye un proceso intencionado, sino que más bien-en la mayoría de los casos-obedecen a prácticas y discursos naturalizados, acorde a marcos socio-históricos mayores que construyen e imponen narrativas específicas de lo que se debe entender por participación.

Para el caso específico de los-as jóvenes al interior de la EPJA, el menosprecio comunitario-solidario se expresa en formas de participación donde existe una regulación de los sujetos por parte de la institución, en actividades diseñadas y planificadas por la escuela (equipo directivo y profesorado):

> *TV (1): "Las actividades que hacen, de repente se debe hacer un lienzo con muchas palabras y que los estudiantes pongan ciertas palabras de una manera lo hace, lo hace*

participar porque les quitan horas de clase y a todo el mundo le gusta inventar horas de clases, como ohhh bacán. Y entonces, de cierta manera les reduce el estrés mental a los estudiantes como una actividad".

G (2): "nosotros como alumnos nos hacían charlas nos trajeron una… una persona de afuera, me acuerdo el primer año, que venía al congreso, creo, eh… nos hizo charlas a los cursos de a dos cursos, y sipo, claramente podíamos participar dentro de las charlas".

De esta manera, la participación de los-as jóvenes en las actividades señaladas por ellos-as mismos-as, se enmarca en una "forma manipulada" (Hart,1993), en la medida que son convocados-as a participar de las iniciativas que levanta la escuela, siendo la institución quien perfila que dichas actividades se ajustan a los intereses y necesidades del estudiantado, desplazando al individuo a un papel de mero ejecutor de las ideas de otros-as. Bajo esta dinámica los sujetos sienten y creen "estar participando", y es aquí donde emerge el menosprecio comunitario-solidario, en el sentido que el individuo es parte de la acción, pero no en igualdad de condiciones, dado que no puede decidir sobre las formas en que quiere participar. Esta situación, posee una mirada implícita de condescendencia hacia el educando, ya que, al estar dentro del espacio educativo, debe asumir pasivamente lo que propone la escuela, subordinando su experiencia organizativa y ciudadana, a lo que dictan otros-as:

G (3): " como cuando una vez un profesor nos hizo que arregláramos el patio del colegio y todos fuimos con pala, con bolsas a limpiarlo y igual lo dejamos bonito, sacamos todas las malezas y esas cosas y dejamos todas las áreas verdes súper limpias y bonitas".

G (5): "a mí me dijeron sobre las capacitaciones, los talleres a compañeros también le hacían curriculum, aparte de eso o... a los mismos compañeros haitianos o haitianas le ayudaban en lenguaje al español si era, era aportaba también si queríamos hacer un baby futbol también te apoyaban, si queríamos jugar ping pong también te daban el espacio pa jugar ping pong y te decían que se podía que estaba la instancia pa hacerlo dentro de la hora de recreo".

Aquí el menosprecio comunitario-solidario, se relaciona con la figura del otro, en este caso la escuela, quien intenciona la participación del estudiantado, de la mano de la orientación de profesores-as, pues el sujeto al no ser considerado como un legítimo otro, debe ser guiado por la autoridad, para que la participación no se escape de los limites asignados a los sujetos en tiempos, horarios y actividades. Esta realidad, puede ser explicada por al menos dos situaciones: las

formas de participación asignadas a los sujetos al interior de las escuelas y la forma en que se concibe y asigna la participación al interior de la sociedad chilena post dictadura.

En relación a la primera situación, las formas de participación del estudiantado al interior de las escuelas, están cruzadas por la legalidad que rige este tipo de prácticas al interior de los espacios educativos y por la idea de que las escuelas son el escenario para enseñar al sujeto a ser ciudadano; para el caso chileno, la legalidad ministerial establece "un sistema de organización de control de procesos, con fuerte jerarquización de roles, niveles de deliberación, discernimiento y responsabilidad" (Calfa y Llaña, 2014, p. 21), en donde la participación de los sujetos estudiantiles en instancias como el consejo escolar, centro de estudiantes y consejos de curso, está fuertemente delimitada y normada. De ahí que la escuela esté en la permanente encrucijada de una comunidad con sentido democrático o una organización burocrática jerarquizada-oscilando en algunos casos en ambas- en donde la participación de los educandos sea concebida desde la potencialidad o desde la restricción.

La segunda situación, de cómo es concebida la participación de los sujetos al interior de la sociedad chilena, guarda relación con que una vez iniciada la transición a la democracia, la participación ciudadana sigue siendo regulada por un marco jurídico construido y legitimado en un contexto dictatorial, por lo tanto, se enmarcan en la idea de "en la medida de lo posible", bajo el supuesto de los equilibrios políticos, donde la democracia no puede ser puesta en peligro nuevamente. De esta manera, la participación de los sujetos se sacraliza bajo la ritualidad del sufragio, sin mayor poder de decisión y deliberación:

> "el tomar parte en la definición del porvenir social, al reducirse meramente a la elección de quién gobierna, redundaría en la irrelevancia del acto de participar en la medida en que la libertad se restringe meramente a elegir en el marco de ofertas de servicios, antes ejercicio de derechos, lo cual termina por transformar los significados intersubjetivos de una comunidad, en donde unos ofertan y otros eligen, eliminando la deliberación conjunta de todos los implicados en un determinado escenario de participación" (Calfa & Llaña, 2014, p. 17).

En ese sentido, la participación manipulada presente en la EPJA, como menosprecio comunitario-solidario, se relaciona con la construcción social que poseen los actores de la modalidad sobre lo que se les ha propuesto como

participación real, ya sea en la escuela como dentro de un contexto macro-social, por lo tanto, estamos frente a formas de participación simbólicas-falsas que son reproducidas por los sujetos, sin mayores cuestionamientos, en la medida que son la proyección del discurso político oficial a esferas micro sociales, en este caso, la escuela.

Siguiendo esta línea, el menosprecio comunitario-solidario en jóvenes de la EPJA, también se expresa en aquellas actividades donde son convocados, pero no forman parte de la organización del evento, así como tampoco deciden sobre el tipo de actividades a realizar, asumiendo que, al ser parte de estas, despliegan sus aportaciones culturales, bajo la narrativa de que son sujetos de participación real:

> *G (1): "lo mismo que pasa en las fiestas patrias, el colegio dice, ya chiquillos…eh… hay que hacer bailes, quermes y nosotros tenemos que participar po, entonces… y el que no quiere participar, no participa porque aquí a nadie se le obliga, pero… igual son instancias ricas y que uno dice… ya que ya no está… dice, ohh, que la pasamos bien, ohhh que leseamos, más lo que nos costó prepararlo y lo hicimos y nadie se la creyó que la íbamos a poder hacer".*
>
> *G (4): "en las alianzas, en limpiar el patio, en la clase, en todo... trataba de participar lo que más podía porque encontraba que era como... algo como que se salía de la rutina y un momento de entretención yo creo y como que no nos preocupábamos tanto de estudiar, estudiar, también nos daban momentos así como de relajarnos, de entretenernos, divertirnos y esas cosas".*

Este tipo de actividades, se pueden englobar en una "participación decorativa" (Arnstein, 1969; Hart,1993), en donde la intervención de los sujetos se orienta bajo el principio con que estos son involucrados para promover una actividad, participar de ella, pero sin ser incluidos en la organización, en donde no se pretende que los individuos asuman la causa como propia, sino que participen de ella, siendo su presencia una mera decoración de la actividad diseñada. Para el caso de la EPJA, se expresa en actividades institucionales propias de la dinámica escolar-educativa, las cuales poseen un carácter de ser extra-curriculares (fuera de las que dispone el curriculum por asignaturas) y que se encuentran definidas por el calendario escolar propuesto por el Ministerio de educación: aniversario del establecimiento, día del estudiantado, fiestas patrias, día de la convivencia, entre otras. Este tipo de actividades, propuestas como instancias de participación, son las más comunes al interior de los espacios

educativos, y en relación a la modalidad, se proyectan también como instancias que promueven la actuación de los sujetos, sin embargo, en la práctica se constituyen en formas de participación ficticias, pues convencen al individuo de que está desplegando sus contribuciones y aportaciones especificas al colectivo, aun cuando estas no permiten el ejercicio pleno de sus derechos y responsabilidades (Ojeda & Zúñiga, 2020).

El menosprecio comunitario-solidario al interior de la EPJA, expresado en la participación decorativa, esta cruzado por el carácter recreativo con que son definidas las actividades a las cuales son convocados los sujetos, de esta manera, la ilusión de desplegar una participación real dentro del espacio educativo, se ve reforzada por el impacto de este tipo de acciones en los educandos, quienes, valoran este tipo de instancias, pues proyectan en ellas la oportunidad de ser parte de un proceso que fue interrumpido:

> *G (1): "la experiencia de estudiar así nosotros nos perdimos cómo lo bacán de haber estudiado, de hacer amigos, de hacer, no sé po', la quermés que se hacían antes o los bailes. Todas esas cosas nosotros nos las saltamos en los tiempos que debíamos haber estudiado".*
>
> *G (5): "ustedes como liceo nos dan las opciones y las instancias pa, no sólo venir a estudiar, sino que también recrearnos, recrearnos todo el rato po, los recreos nos ponen la mesa de ping pong, dejaban poner música, así que todo el rato se da el espacio de que podamos compartir entre todos".*

Esta situación de valorar la participación decorativa, como posibilidad de ser parte de aquello propio de la escuela, se puede explicar desde la perspectiva que los-as estudiantes de la EPJA, al haber sido empujados-as fuera del sistema escolar en su momento, ven estas instancias como una forma de ser parte de los rituales de la comunidad escolar, de reparar su trayectoria escolar, al ejecutar acciones que son entendidas por los sujetos como participación. Si se tiene en cuenta, que este tipo de actividades son comunes en los espacios educativos, los-as estudiantes de la modalidad proyectan la forma en que aprendieron y se les enseñó en un determinado momento lo que implica y es la participación estudiantil, de ahí la sensación de ser y querer ser parte de estas instancias convocadas por la institución.

Esta realidad nos habla no sólo del déficit de procesos y estrategias institucionales que potencien la participación real de los sujetos al interior de las

comunidades educativas, sino que también como el enfoque escolarizante-simbólico de la participación se reproduce en la EPJA, emergiendo de manera doble el menosprecio comunitario: en primer lugar como menosprecio del sistema al educando en sus aportaciones culturales dentro de la escuela y fuera de ella; y en segundo lugar, dentro de la misma modalidad, que no tensiona la reproducción de este modelo de participación falsa al interior de esta realidad específica de educación.

Para el caso de las juventudes de la EPJA, el menosprecio comunitario – solidario, se expresa también en que dentro de las formas simbólicas-falsas de participación se manifiesta en dos situaciones específicas: la primera guarda relación con la omisión de la participación juvenil por parte de la escuela, en tanto actor con voz propia y particular; y la segunda se relaciona con el imaginario proyectado hacia el educando joven respecto a la participación. Respecto a la primera idea, los-as jóvenes señalan que, son los-as estudiantes adultos-as a quienes la escuela escucha y atiende frente al planteamiento de algún problema o necesidad identificada, desplazando a los-as jóvenes a un papel de actor pasivo y observador de cómo el mundo adulto se relaciona y discute entre sí; aquí la voz de los jóvenes no se reconoce como un interlocutor válido, para negociar, plantear y representar la voz del estudiantado:

> *TV (2): "Ahhh, sí, sí en mi caso personal siento que sí, siempre son más escuchadas y ahora que soy un poco más adulto también siento que le encuentro un poco de… de… no de razón, pero de… lo veo sí más claro, siento que sí son mucho más escuchados por el hecho de ser adultos, siento que son… se toma más en cuenta su opinión o su… sí, su opinión".*
>
> *G (4): "pero siento que si hubo escucha a… a otros compañeros que si eran más… como adultos puede ser, ellos si se movi… movilizaban, se categorizaban más entre los, entre los inspectores, el director, que sí hablaban más con ellos".*

Aquí se aprecia como el estudiantado joven es subordinado a través de la invisibilización de sus aportes y propuestas deliberativas por parte del mundo adulto, quienes al parecer son más escuchados por las autoridades, pues la adultez es sinónimo de seriedad y validación, a su vez, la juventud no es escuchada, independiente del comportamiento actitudinal de esta. De esta manera se aprecia la reproducción del discurso y la matriz relacional

adultocéntrica, en la medida que se les asigna un lugar de menos poder de acción a los sujetos jóvenes al interior del espacio educativo:

> "Por otra parte, en el contexto social, a mayor edad pareciera ser garantía de privilegios sociales y políticos que no tienen niños, niñas y adolescentes (...) una relación asimétrica del poder entre adultos y jóvenes, en favor de los adultos, donde estos se ubican en una posición de superioridad. A partir de esta posición de jerarquía, los adultos serían el modelo ideal de persona y los jóvenes todavía no estarían preparados, por lo que aún no tendrían suficiente relevancia en la sociedad civil" (Allende, 2016, p. 4).

El menosprecio comunitario-solidario en relación los-as jóvenes de la EPJA, conlleva a que estos-as no sean considerados-as dentro de las instancias participativas que promueve la escuela, aun cuando estas sean simbólicas-falsas, siendo las voces de las juventudes silenciadas y subordinadas al mundo adulto, configurándose "el ejercicio del poder" desde "los adultos, y también quienes se comportan como tales" quienes "poseen el control sobre las decisiones, sobre lo que vale, sobre lo que se puede" (Duarte, 2001, p. 104).

En relación a la segunda idea relacionada con el menosprecio comunitario-solidario hacia las juventudes al interior de la EPJA, esta hace hincapié en el componente etario y participación, en donde los-as jóvenes son más refractarios a participar, proyectando de esta manera el imaginario que pesa sobre los-as jóvenes, de ser apáticos de las instancias participativas:

> *G(1): "entonces siempre participé en todo, como pa ser un ejemplo de que no porque somos grandes no lo podemos hacer, como que yapo chiquillos ven, yo soy la más grande del curso y… y… yo lo hago, anímense ya hagámoslo, entonces… era como pa poder dar un ejemplo".*

De esta manera el menosprecio comunitario-solidario, como forma de participación simbólica-falsa, no convoca a las juventudes al interior de la EPJA; de esta premisa surgen algunas interrogantes que no pueden ser respondidas a través de los testimonios de los-as estudiantes, pues no se puede aseverar a ciencia cierta, a qué obedece dicha situación: si se relaciona con un proceso de desafección participativa o si las instancias promovidas y entendidas como participación no responden a sus intereses. Cualquiera sea la respuesta, lo cierto es que, las estrategias desplegadas por la escuela no permiten la acción deliberativa y propositiva en marcos de igualdad y simetría de poder entre los

sujetos, si se suma a esto, las características de las juventudes, estamos frente a formas de participativas que no reconocen o no dan cabida a las expresiones que poseen las actuales juventudes contemporáneas de entender la participación:

> "Los jóvenes de hoy, cuando participan, buscan hacerlo en instancias de relación cara a cara, concreta y próxima, en un vínculo de eficacia con el esfuerzo que se realiza, donde el producto de su participación sea visible o tangible. Con acciones puntuales, con reclamos y denuncias concretas relacionadas a su vida por cierta proximidad, y no canalizadas a través de organizaciones tradicionales" (Balardini, 2005, p. 104).

De esta manera, el menosprecio comunitario-solidario hacia las juventudes de la EPJA, refuerza la idea adulta de entender cómo y a través de qué mecanismos los sujetos juveniles deben participar y desplegar su acción al interior del espacio educativo, un espacio que al parecer es solo para adultos. Los alcances de esta forma despreciativa, genera en los sujetos un debilitamiento en su autoestima, pues no es considerado un legítimo otro con el cual construir proyectos comunes y horizontes posibles futuros en interrelación con el mundo adulto, desde su condición y experiencia juvenil; la proyección de esto, es el menosprecio de sus aportaciones culturales específicas y el desencuentro-tensión con aquel que lo rechaza, desplegado a un contexto social mayor, vivir la exclusión nuevamente. Sin embargo, también para la modalidad existe un alcance particular: pierde la posibilidad de constituirse en un espacio de cohesión social, que permita construir puentes intergeneracionales entre mundos que pueden nutrirse y potenciarse mutuamente (Duarte, 2001).

Como consecuencia de lo anterior, el menosprecio comunitario-solidario emerge tanto para los educandos adultos y específicamente, para el mundo estudiantil joven de la modalidad, en la medida que, a través de formas de participación simbólicas-falsas, se adaptan y aceptan lo que se les entrega como instancias para actuar y desplegar sus aportaciones, en un marco mínimo de acción y propuesta. El alcance de esta situación, se relaciona con que los sujetos naturalizan las actividades y decisiones de otros-as, auto asumiéndose como una persona que quizás no poseen los mismos derechos que el resto y es lo que les corresponde de acuerdo a su lugar dentro de la estructura social.

A partir de lo anterior, los educandos de la modalidad, realizan valoraciones positivas de las actividades que les proponen, proyectándolas como experiencias de participación que impactan en sus vidas. A pesar de ser formas no reales, en donde no ejercen su poder en la toma de decisiones sobre asuntos que los afecten directamente, si son conscientes de las repercusiones que tiene el ejercicio participativo en sus realidades individuales y colectivas, así frente a la participación falsa, los-as estudiantes identifican condiciones que entrega el acto de participar al individuo y al colectivo:

> *G (1): "siempre fui como muy participativa en el liceo, lo que necesitaban, si había que hacer quermes o había que hacer equis cosa, siempre estaba como profe yo puedo, profe yo lo hago, yo les ayudo, me gusta participar porque si uno participa, le da pie a los demás a también que lo quieran hacer, entonces siempre participé en todo, como pa ser un ejemplo de que no porque somos grandes no lo podemos hacer, como que yapo chiquillos ven, yo soy la más grande del curso y… y… yo lo hago, anímense ya hagámoslo, entonces… era como pa poder dar un ejemplo" .*
>
> *G (2): "Entonces así hacen como más... se entrelazan más, se conocen más y así pueden generar vínculos y organizarse a nivel grande y a eso debiesen hacer de esas juntas grandes ponerlo a todos juntos pa que se vayan conociendo"*
>
> *G (4): "porque éramos un curso, un grupo, todos participábamos y nos entreteníamos y si no, o si no si no querían participar, era igual aburrido po' porque al final todo se hace en equipo".*

De esta manera frente al menosprecio comunitario-solidario, los sujetos proyectan la participación en situaciones que revisten de importancia para sus trayectorias vitales, dotando a las formas de simbólicas de participación de componentes que potencian su desarrollo individual, en la medida que en ellos ven desplegadas sus aportaciones específicas. Aquí la participación proyectada posee características y funciones diversas, tales como: sentido de pertenencia a un grupo con trayectorias vitales comunes, cruzadas por la fragmentación de los ciclos de vida, en donde es posible desplegar acciones de solidaridad entre pares ya sea para el aprendizaje, la permanencia en el establecimiento y apoyo para el ciclo vital:

> *TV (3): "Bueno, en lo personal igual en mi círculo de amistades que tenía dentro del colegio, igual motivaba en cierta forma cabros nos vemos mañana ¡oh! que estuvo buena la clase, que me siento súper bacán en el colegio eso es lo que experimenté cuando volvía del colegio me sentía entero bien (risas) es verdad, me sentía muy bien por colaborar con varios alumnos, pero mis, mi colaboración era motivar a mis compañeros a que sigan yendo porque estaba entretenido".*

En este acto de proyección de la participación que realizan los-as jóvenes de la modalidad, opera la dinámica de contención al sujeto, pues les permite ser y sentirse parte de un colectivo con experiencias e intereses comunes pero diversos entre sí, donde las aportaciones especificas pueden ser reconocidas y valoradas, reforzando la autoestima de la personas; si se tiene en cuenta la realidad situada de los educandos que forman parte de la EPJA, la forma en que entienden los alcances de la participación en sus vidas, esta cruzada por una función reparadora y redistributiva, en la medida que esta, permite a la persona compartir responsabilidades, deberes y derechos en condiciones de igualdad e inclusión, situación que repara la experiencia educativa anterior marcada por la exclusión del espacio educativo:

> *G (3): "Yo siempre participé en todo. ehh, hasta el día de hoy tengo contacto con mis compañeras, siempre voy a recordar como con mucho cariño a muchas de mis compañeras que no entendían cosa y nos fuimos apoyando. Más allá de lo académico, en lo personal. Si bien yo tenía como una facilidad más rápida de entender o más preocupación porque en realidad yo quería estudiar. Me topé en primer año eh, muchos compañeros que en realidad ni siquiera sus familias querían que estudiaran".*

La participación proyectada que realizan los-as estudiantes también se relaciona con el componente educativo, en donde el uso que estos le asignan al acto de participar guarda relación con los aprendizajes académicos y sociales, donde se pone en práctica lo aprendido en las clases, en la interacción con otros-as, contribuyendo al proceso de enseñanza-aprendizaje a través de una dinámica dialógica e interrelacional, pero también como una instancia educativa donde se produce la regulación de conductas entre los sujetos que interactúan. Bajo la mirada de los-as estudiantes, la participación permite la socialización de normas conductuales, las cuales sirven como ejercicio preparativo para la vida social fuera de la escuela, en un marco de relaciones intergeneracionales, acogiendo la diversidad etaria presente al interior de la modalidad. Participar permite la interacción entre generaciones, pues posibilita el intercambio de experiencias vitales entre estudiantes adultos y jóvenes, lo cual potencia la convivencia escolar-social.

> *M (1): ": Porque… porque el mayor tiene… tiene un poquito de más de experiencia con la vida y de… de conocimiento en algunas partes y entonces tu puedes hablar un poco con ellos de cómo fue tu experiencia en los colegios, o como están la calle y todo eso, de cómo se siente… le preguntas cómo se siente… cómo se siente estudiar y tener hijos y preocupación y todo eso y él me dice, que ellos decían que le daban consejos buenos a uno, que estudiara… para que no lleguen a esta situación porque*

algunos la pasaban mal… trabajar, estudiar y luego tener mantener a los hijos entonces le daban como consejos a uno de que estudiara y luego se…. tuviera hijos".

Si bien los usos que proyectan los-as estudiantes a la participación que acceden al interior de la modalidad, resultan interesantes de poner atención, se deben considerar al menos dos situaciones para el análisis de este fenómeno. La primera situación, se relaciona con el peligro de que los-as estudiantes resignifiquen formas de participación que no permita el despliegue real de sus aportaciones y contribuciones al colectivo, en otras palabras, proyectar usos de la participación simbólica, puede conducir al error de pensar que estas formas garantizan los plenos derechos si se proyecta este tipo de actividades fuera del espacio escolar, reproduciendo una concepción de participación en donde el sujeto es subordinado, y se ilusiona con lo que podría ser la participación, o con la adecuación de lo que es participar, conformándose y naturalizando formas menospreciativas de sus cualidades y capacidades como sujetos deliberativos. La ilusión de la participación, que no garantiza la redistribución del poder a los-as ciudadanos excluidos, manteniendo y fortaleciendo la exclusión social a la cual están determinados por otros, que no los consideran legítimos de participar en la construcción de un proyecto de sociedad.

La segunda situación, se relaciona con los alcances que tendría la participación real en los sujetos, es decir, si se eliminara el menosprecio comunitario estableciendo un reconocimiento de las aportaciones del sujeto como legitimo otro, en un marco de acción deliberativo, igualitario y propositivo, donde el sujeto es considerado un digno merecedor de los derechos del colectivo. Si frente a formas de participación falsas o simbólicas, los-as estudiantes de la modalidad, reconocen y realizan distintos usos de estas en su vida, como experiencia de contención, inclusión, reparación, contribución al colectivo, cabría preguntarse ¿Cuáles serían los alcances de una participación real?

Sin duda, un asunto a considerar, toda vez que la modalidad se abre como un espacio de integración para aquellos sujetos que vieron impedido su derecho a la educación en algún momento de su vida, por lo tanto, cuestionar el papel que se le asigna a los educandos de la EPJA en relación a la participación, resulta éticamente imperativo, para no seguir reproduciendo situaciones de

menosprecio y exclusión, en una realidad educativa que se sitúa desde el potencial de inclusión y justicia educativa.

4.2.3.3 Menosprecio comunitario en la EPJA: El peso de la política pública como obstáculo para la participación.

Como se ha mencionado en apartados anteriores, el menosprecio presente al interior de la modalidad, no sólo viene dado desde las relaciones afectivas o educativas que se construyen al interior de la EPJA, entre profesorado (institución) y estudiantado, sino que también se experimenta un menosprecio proyectado desde la sociedad en su conjunto pero también desde las autoridades que coordinan la educación con personas jóvenes y adultas, en este caso el Ministerio de Educación, a través de su visión expresada en la política pública que rige a esta realidad educativa, situación que no es exclusiva del caso chileno (Osorio, 2013; Messina, 2016; Letelier, 2019; CLADE, 2021). De esta manera, el menosprecio comunitario contiene formas afectivas y jurídicas, que se proyectan en el tipo de participación permitida y desplegada al interior de la modalidad, en la medida que la estructura escolar-curricular que orienta a las comunidades educativas de esta realidad, dificulta el despliegue de estrategias de participación real, pues la forma de organización de la EPJA es muy cerrada a romper con la cobertura escolar y destinar espacio para potenciar la participación de los estudiantes más allá de las clases, situación que no fortalece la participación, y que es mencionada por los-as estudiantes:

> *G (1): "entonces, no podemos organizar tanto y aparte que también el periodo de tiempo que nosotros estamos en un colegio de adultos no es mucho, entonces…eh… es difícil".*
>
> *G (3): "bueno que también no es nada el horario de clases que tenemos acá en estos colegios, entonces, es como que le quitamos de un lado pa darle al otro, y le quitamos de acá pa darle acá, entonces como no sabi al final como hacerlo".*

Aquí emerge el menosprecio comunitario como la imposibilidad, dificultad y complejidad de desarrollar estrategias en que los sujetos sean reconocidos como legítimos otros con aportaciones culturales que benefician al colectivo, en la medida que se producen disonancias entre la realidad de los-as estudiantes que

asisten a la modalidad y la propia estructura escolar EPJA, que impide poder desarrollar el ejercicio de participación más allá de formas simbólicas. Los-as estudiantes explicitan esta realidad, pero atribuyen sus causas al poco apoyo que reciben los establecimientos de la modalidad, para gestionar otras actividades de participación que apunten a la resolución de las necesidades educativas y materiales de los sujetos que asisten a estos espacios de educación:

> *G (1): "no hay como apoyo de alguien de afuera, tampoco podemos estar echándole más… más peso encima a los profes, de… aparte de su pega, así como, a no, el profe en la buena onda va ir a hacer básquetbol, siendo que hay una cancha de básquetbol, pero… no se puede po, como vamos a estar abusando de los profes".*

Por lo tanto, esta disociación entre realidad escolar EPJA y participación, entrega la impronta a los sujetos de estar "atados al contexto, el cual impide el desarrollo de actividades reales de participación, pero también dificulta aquellas iniciativas que se sitúan en formas recreativas, manipuladas y consultivas de las cuales son parte. La desvalorización económica presente en la EPJA, imposibilita que incluso el simbolismo que adquiere la participación también se encuentre amenazado, por lo que el menosprecio comunitario impacta doblemente a los sujetos que asisten a esta modalidad: no hay recursos para las actividades de falsa participación y tampoco para aquellas que hipotéticamente podrían gestionar los propios sujetos.

Se suma a esto, que la realidad socio-económica que experimentan los educandos que asisten a la modalidad, esta cruzada por responsabilidades laborales y familiares, que dificultan la participación de estos en las instancias que propone la institución, pues son responsabilidades que van más allá de lo académico. De esta manera, espacios que entrega el liceo son ocupados por algunos-as estudiantes, y no por todos-as, ya que no están acordes a las necesidades y realidades de los sujetos, situaciones que es explicitada por los-as mismos estudiantes:

> *G (5): "nosotros no teníamos almuerzo, pero me hubiese gustado que quizás un debate si era necesario que se diese almuerzo, o ver a compañeros que quizás no tenían almuerzo en sus casas haber hecho un análisis de quien sí podía llegar a almorzar o quien no podía llegar a almorzar y me hubiese gustado haber participado haber hecho*

un debate explícito de cuáles son las problemáticas del establecimiento y cómo se pudiesen solucionar desde los estudiantes".

En relación a lo expuesto anteriormente, el menosprecio comunitario se expresa en la EPJA, como la ausencia de estrategias que incluyan y potencien la participación de los educandos en marcos de acción igualitarios y propositivos para la resolución de necesidades, como legítimos otros. Aquí la falta de reconocimiento de las aportaciones específicas del individuo, pasa por la institución y su dificultad de potenciar la participación real, ya sea porque prima una racionalidad escolarizante de la participación, supeditada a formas simbólicas-falsas de las cuales no se puede desprender, como también porque no posee marcos de gestión que permitan garantizar la acción de los sujetos al interior del espacio educativo, en la medida que la política pública no despliega acciones redistributivas para concretar esta situación.

Respecto a este punto, resulta interesante señalar que esta participación en la medida de lo posible que prima en la EPJA, también se proyecta a los demás sujetos que componen la modalidad: profesorado, profesionales interdisciplinarios y equipos directivos-de gestión, quienes también son menospreciados en sus aportaciones específicas en la resolución de los problemas y necesidades que los aquejan por parte de los agentes externos: autoridades locales, regionales y estatales, por lo tanto resulta urgente que la modalidad forme parte " de espacios institucionalizados y permanentes para la participación de los sujetos de la comunidad educativa, en igualdad de condiciones, asegurándose además que las decisiones tomadas sean llevadas a cabo" (CLADE, 2017, p. 7). El modelo subsidiario de educación presente en el sistema educativo chileno, de la cual la EPJA es parte, también reproduce formas de participación simbólicas, que impiden el despliegue de estrategias en donde las comunidades sean consideradas como legítimos otro, por lo tanto, se encuentran subordinadas a lógicas participativas impuestas, manipuladas, decorativas, que no promueven la toma de decisiones y la puesta en práctica de acciones efectivas para la resolución de necesidades o acorde a los intereses de los espacios educativos (Calfa &Llaña, 2014).

Si cruzamos esta situación, con la crisis política-institucional que vive la sociedad chilena, el asunto es aún más preocupante, en la medida que se experimenta un menosprecio comunitario generalizado para un amplio sector de la población, quienes son excluidos de sus aportaciones especificas al desarrollo de la sociedad; si tenemos en cuenta el papel que juega la escuela en el fortalecimiento de la ciudadanía, se debe revisar la forma en que se reproduce el menosprecio al interior de esta, proyectado a la EPJA, se debe avanzar en eliminar los vestigios de falsa participación y reconocer los aportes, cualidades y capacidades del educando joven y adulto, quien posee prácticas y experiencias participativas que pueden nutrir y permitir el avance hacia la participación real al interior de la modalidad.

4.2.3.4 Síntesis reconocimiento y menosprecio comunitario-solidario en jóvenes de la EPJA.

Al interior de la EPJA, es posible afirmar la existencia de un reconocimiento comunitario-solidario hacia las juventudes, expresado en formas de participación que se sitúan como instancias consultivas, asignadas y dirigidas, donde con mayores o menores énfasis, los-as estudiantes despliegan su capacidad propositiva y de decisión sobre asuntos que atañen al colectivo (Arnstein, 1969; Hart, 1993). En relación a lo anterior, es en los consejos de estudiantes y consejos de cursos, donde los-as jóvenes ponen en prácticas sus capacidades y aportaciones específicas, compartiendo responsabilidades, objetivos e intereses con el resto y en donde producto de esta situación, experimentan una satisfacción personal, pues sus contribuciones son valoradas y estimadas en la interacción con otras y otros. En ese sentido, una educación que ponga en práctica estrategias basadas en este tipo de reconocimiento, debiese propender a “promover procesos formativos para la responsabilidad moral, que permitan a los estudiantes tomar decisiones y ser tratados y participar como miembros de la comunidad escolar y pública” (Lobatón, 2018, p. 226), situación que, al parecer, se desarrolla de manera embrionaria en la EPJA, tal como se aprecia en el desarrollo del apartado. Si bien existen estudios que concuerdan con esta idea, en relación a la modalidad existe una falta de sistematización e

investigación de experiencias que aborden esta realidad y permitan sostener si esta es la tendencia general de las escuelas para la educación con personas jóvenes y adultas, o es propio del establecimiento analizado.

A pesar de ser formas de participación que se sitúan desde lo simbólico y que intentan avanzar hacías formas reales del despliegue de poder de los sujetos, estas son valoradas por los-as estudiantes, pues le entrega la posibilidad de aportar desde su lugar al resto de la comunidad. Si bien son propuestas emanadas por un agente externo (escuela), en estas el sujeto experimenta un "aprecio social" de sus aportaciones, pues existe un horizonte de valores compartidos entre todos-as (metas y objetivos como educandos), en donde el individuo contribuye con sus valores que "(…) recíprocamente, les señalen la significación o la contribución de sus cualidades personales para la vida de los otros" (Honneth en Herazo & López, 2018, p. 274).

Aquí se cruza el componente afectivo con el comunitario, en la medida que la participación también proyecta, la perspectiva de reparación de sus trayectorias de vida fragmentada, devolviendo la oportunidad de poder interactuar dentro de la escuela como no pudieron hacerlo en su momento. Esta función que asignan a la participación, bajo un principio funcional de contención, se sobrepasa en la medida que, pueden desplegar también propuestas y tomar decisiones sobre asuntos cotidianos (consejo de curso), experimentando de esta manera formas de aprobación, que le permiten al sujeto proyectar sus capacidades y aportes culturales fuera de la escuela. Cabe señalar, la valoración que realizan los educandos sobre la apertura de la escuela a que ellos-as participen, sintiéndose interpelados-as y comprometidos-as a hacerlo, dado el vínculo que construyen, pero también lo importante de la modalidad en sus vidas.

Por su parte, el menosprecio comunitario-solidario hacia las juventudes de la EPJA emerge en la medida que, las estrategias desplegadas por la institución impiden potenciar y consolidar la participación de los educandos, ya que no permiten que sean reconocidas las aportaciones de estos-as, en tanto grupo específico al interior de la modalidad. En ese sentido, a pesar que las actividades propuestas desde la escuela, son intencionadas desde la "buena voluntad", intentando y creyendo avanzar en una apertura hacia marcos de acción

igualitarios y propositivos para los-as estudiantes, estas al estar mediadas por la cultura escolar, y la concepción socio-histórica de la participación ciudadana en Chile, tienden a reproducir actividades y procesos enmarcados en formas simbólicas-falsas de deliberación. Tal como señala Lobatón, la escuela no sólo debe promover la atención afectiva, y la construcción cognitiva, sino que también debe gestionar y potenciar instancias que sitúen a los educandos como portadores de derechos y responsabilidades, en los que pueda desplegar todas sus cualidades y contribuciones:

> "una educación para la responsabilidad moral, no se reduce solo a comprender y explicar los contenidos curriculares, sino también a promover procesos que permitan a los estudiantes tomar decisiones y ser tratados y participar como miembros de la comunidad escolar y pública; en este sentido son sujetos portadores de derechos y deberes. La promoción de la autonomía está íntimamente relacionada con los procesos de discernimiento en la toma de decisiones" (Lobatón, 2018, p. 226).

De esta manera, al no garantizar este tipo de procesos e instancias, la escuela estaría desarrollando gestos despreciativos que se traducen en degradación moral y social del sujeto, ya que no es considerado un legítimo otro, con el cual compartir objetivos y responsabilidades comunes, a través de formas reales de participación. Esta situación se traduce que, al interior de la EPJA, el sujeto experimenta la ilusión y el convencimiento de que realmente forma parte de procesos de deliberación y toma de decisiones (Arnstein 1969; Hart, 1993; Ojeda & Zúñiga, 2020). Respecto a lo anterior, el menosprecio comunitario-solidario, sitúa al estudiantado en un lugar de subordinación, ejecución y decoración de las ideas que propone el espacio educativo, en desigualdad de condiciones, pues no posee posibilidades para proponer y decidir sobre las formas en que quiere participar, siendo supervisado y guiado en cada actividad por la autoridad (Arnstein, 1969; Hart 1993).

En ese sentido, el menosprecio comunitario-solidario en relación a los-as jóvenes de la EPJA, proyecta la participación de estos-as como restricción y funcionalidad en actividades institucionales o extra-curriculares, de manera consciente o no, la escuela reproduce a través de lo que entiende por participación, formas organizativas donde el sujeto experimenta un agravio moral, o "un reconocimiento dañado, que se sustenta y reproduce en el daño moral, tiene su base en relaciones de poder jerarquizadas que se incrustan en

las configuraciones del sujeto y son capaces de rutinar ciertos tipos de normas u orientaciones de valor" (Revuelta & Hernández, 2019, p. 222), lo que tiene como resultado que, el individuo normalice formas de menosprecio que identifica como naturales y constitutivos de las relaciones intersubjetivas que construye al interior del espacio educativo y donde sus valoraciones son significadas a partir de una perspectiva errónea de reconocimiento.

A lo anterior se suma, que para el caso de las juventudes-como grupo específico-al interior de la modalidad, el menosprecio comunitario-solidario se expresa en dos situaciones: la primera guarda relación con la omisión de la participación juvenil por parte de la escuela, en tanto actor con voz propia y particular al no ser considerado por la escuela y los sujetos adultos, siendo estos últimos referentes de seriedad con quienes compartir espacios, consultas y algunas decisiones, desplazando u omitiendo al educando joven, con menos representación que los-as estudiantes de más edad. Si se tiene en cuenta, que las formas de participación a las que puede acceder el estudiantado, son mínimas, la posibilidad para los-as estudiantes jóvenes es aún más reducida, bordeando la exclusión, a través de prácticas de subordinación, invisibilización y omisión como "portadores de diferencias y singularidades que construyen pluralidad y diversidad en los distintos espacios sociales" (Leis, 2011, p. 14), experimentando una situación de daño o agravio moral significativo.

La segunda situación, se relaciona con el imaginario proyectado hacia las juventudes respecto a la participación, el cual reproduce un estereotipo sobre este segmento de la población, pues se parte del supuesto de que existe una relación entre componente etario y participación, donde los-as jóvenes son más refractarios y apáticos de las instancias participativas. De esta manera, son responsabilizados de su exclusión participativa, pues son estos quienes no desean participar, cuando lo más apropiado seria preguntarse por qué motivos no se sienten convocados por estas intactas que promueve la escuela.

Resulta interesante señalar que, frente a las formas simbólicas-falsas de participación, como expresión del menosprecio comunitario-solidario, es el mismo estudiantado adulto y joven, quien proyecta sobre estas valoraciones y alcances que tiene el ejercicio participativo en sus realidades individuales y

colectivas. Dentro de las principales características de estas, se encuentran: sentido de pertenencia a un grupo con trayectorias vitales comunes, cruzadas por la fragmentación de los ciclos de vida, en donde es posible desplegar acciones de solidaridad entre pares ya sea para el aprendizaje, la permanencia en el establecimiento y apoyo para el ciclo vital. De esta manera, los educandos proveen a estas instancias de participación, componentes que potencian su desarrollo individual, en la medida que en ellos ven desplegadas sus aportaciones específicas, siendo el más relevante, la función reparadora, funcional, y de contención a sus trayectorias de vidas complejas y fragmentadas, restringiendo la real significación de la participación a estos componentes.

Respecto a lo anterior, se debe señalar que la función que los-as educandos entregan a la participación, está dotada de formas despreciativas, pues no permiten que verdaderamente el sujeto sea participe de instancias de deliberativas y propositivas al interior del espacio educativo. Lo que conlleva al error de pensar que estas formas garantizan los plenos derechos si se proyecta este tipo de actividades fuera del espacio escolar, reproduciendo una concepción de participación en donde el sujeto es subordinado, conformándose y naturalizando formas de menosprecio de sus cualidades y capacidades como sujetos deliberativos, validando relaciones de poder y subordinación. Esta situación, puede ser explicada por la importancia que adquiere la modalidad y el vínculo que construyen al interior de esta-ya sea entre pares y con el profesorado- en donde el componente afectivo cruza componentes como estrategias de enseñanza y participación, en la medida que producto del carácter asistencial y de condescendencia que se despliega, los-as sujetos valoran lo mínimo que se le entrega, ya sea en marcos relacionales adultocrático-autoritarios-escolares, procesos formativos poco situados a la modalidad y formas de participación falsas, justificando que no se pueda desarrollar más al interior de la escuela.

Aun así, logran evidenciar de manera crítica, mas no transformativa, que existen componentes que dificultan situaciones de reconocimiento al interior de la modalidad, y que operan en esferas mayores a la escuela, identificando al Ministerio de educación (Estado), como responsable de aquello. Relacionado

con este análisis y relacionado con política pública, el menosprecio comunitario-solidario en jóvenes de la EPJA puede ser apreciado en situaciones específicas. La primera de ellas tiene que ver, con la estructura escolar-curricular que orienta a las comunidades educativas, lo que dificulta el despliegue de estrategias de participación real, pues la organización curricular traducida en horas de clases mínimas para cumplir con las disposiciones de los planes y programas ministeriales, no permite la flexibilidad para disponer de tiempos y espacios pertinentes para fortalecer la participación, situación que es identificada y resentida por los-as jóvenes, pues permea y produce un desajuste con la participación al interior del espacio educativo de la modalidad, pues se debe optar por avanzar en la cobertura de los marcos curriculares para no ver perjudicado al estudiantado en lo que derechos educativos se trata (Ojeda & Zúñiga, 2020)

Lo anterior se cruza con otras esferas despreciativas: la jurídica, en la medida que, la desvalorización económica que recae sobre la modalidad, obstaculiza que la escuela pueda desarrollar procesos formativos que potencien actividades deliberativas y propositivas de las que sean actores protagonistas los-as estudiantes, en la medida que, no se cuenta con el apoyo financiero que permitiría resolver algunas de las necesidades materiales y educativas que posee el estudiantado, “lo que es un obstáculo para calibrar la eficiencia y eficacia de los programas” (Leis, 2011,p. 8). Esta situación, incluso imposibilita la puesta en práctica de formas falsas de participación, pues no hay recursos (financieros) para las actividades de falsa participación y tampoco para aquellas que hipotéticamente podrían gestionar los propios sujetos.

Otra situación a mencionar, respecto a cómo la política pública proyecta el menosprecio comunitario hacia la EPJA, y por lo tanto hacia los-as jóvenes, hace referencia a que no existen indicaciones específicas sobre este componente o sobre formación ciudadana, desde una perspectiva situada a la realidad de la modalidad. Por lo que las comunidades educativas, reproducen formas de participación escolares, que no se sitúan desde la particularidad del sujeto joven y adulto, excluyendo y negando las aportaciones específicas de estos-as al interior de la escuela, en donde por un lado, se desprecia la experiencia

acumulada en sus trayectorias de vida como jóvenes y adultos, cargadas de vivencias y formas asociativas deliberativas y propositivas, al reducirlas a la expresión escolar del componente participativo; y por otro lado, a pesar de ser formas de participación falsas, descontextualizadas al sujeto joven y adulto, tampoco les permite desplegar su poder y contribuir en igualdad de condiciones, al desarrollo colectivo, en la medida que su papel es restringido, y no cuenta con el espacio y recursos para poner en prácticas las propuestas que promueve la escuela. De esta manera, el menosprecio comunitario-solidario, emerge como el desajuste entre lo que declara el Estado para la modalidad, el paradigma de participación presente en la escuela y la distribución material de bienes educativos que impiden garantizar la participación real de los-as estudiantes.

Con todo lo expuesto, al interior de la EPJA, se producen formas de menosprecio comunitario-solidario, relacionadas con la puesta en práctica de instancias y espacios en donde el educando no puede desplegar sus aportaciones específicas en condiciones de igualdad en la toma de decisiones y proposiciones. Estas se relacionan con el paradigma bajo el cual se entiende la participación en la escuela, la política pública que impone una estructura escolarizante descontextualizada de la realidad de los-as estudiantes de la modalidad, sin recursos pertinentes para generar espacios e instancias participativas. También se evidencian formas despreciativas en relación al educando joven, quien es subordinado e invisibilizado por la autoridad educativa, en la medida, que no es considerado un interlocutor válido con quien compartir responsabilidades, ideas y proyectos, siendo el estudiantado más adulto, en quien recaen estas características, reproduciendo de esta manera status jerárquicos al interior de la modalidad. Como consecuencia, se normalizan los grados de justicia mínima a la que pueden acceder los educandos, proyectando los alcances en una construcción de ciudadanía pasiva, que no moviliza ni transforma el contexto social-político del que son parte. Si bien, existen elementos de reconocimiento comunitario, estos son mínimos en comparación con las formas despreciativas que emergen.

Lo anterior lleva a preguntarse si la resignificación de la participación bajo principios funcionalistas, de reparación y contención, que realizan los jóvenes, es consecuencia directa de las esferas afectivas y jurídicas en donde también se expresa el menosprecio, siendo la primera, al parecer la más determinante, dada la experiencia educativa-vital de los educandos, en donde frente al riesgo de una nueva exclusión, naturalizan y valoran este tipo de actividades como formas de participativas a las que pueden acceder. También, resulta interesante señalar en qué medida y de qué manera el peso del enfoque escolarizante, compensatorio y remedial que establece la política pública, puede ser revertido, y convertir las "buenas intenciones" de las comunidades educativas, en actos intencionados de transformación y justicia educativa-social, toda vez, que es "desde abajo", donde se intenta desarrollar una fuga y apertura hacia formas relacionales, educativas y participativas situadas a la EPJA.

CAPITULO V REFLEXIONES FINALES

Al iniciar esta investigación, partimos de la existencia irrefutable de un proceso de juvenilización de la EPJA, el cual se ha intensificado en la última década. Esta situación ha provocado cambios y desafíos en los enfoques, prácticas educativas y relaciones sociales que se experimentan en esta modalidad educativa. Las causas que explican la llegada de los-as jóvenes son variadas: crisis de sentido de la educación y del sistema público de enseñanza- que para el caso chileno- ha profundizado las desigualdades socio-académicas, estableciendo un verdadero apartheid educativo; la cultura escolar presente a interior de los establecimientos, sustentada en un enfoque adultocéntrico, monocultural y autoritario, que impide el cruce intergeneracional entre educandos y educadores-as; las inequidades e injusticias estructurales del capitalismo post industrial, el cual ha precarizado la vida y las expectativas futuras, y en donde los-as jóvenes de sectores socio-económicos bajos, deben decidir entre estudiar o trabajar, como forma de subsistencia a las desigualdades del sistema, entre otras situaciones a mencionar.

Cualquiera sea la causa, e inclusive todas ellas, los-as jóvenes excluídos-as y expulsados-as del sistema escolar, ven en la EPJA, la posibilidad de continuar con su trayectoria educativa, y resignificar sus proyectos de vida. De esta manera, las salas de clases, pasaron de estar pobladas por educandos adultos, a educandos jóvenes y adultos, en donde el primer segmento sobrepasa considerablemente en matrícula, quedando en segunda mayoría aquellos-as estudiantes para quienes fue pensada la modalidad, los más de cinco millones de personas que no han completado su escolaridad secundaria (MINEDUC, 2016b).

Los estudios que han abordado esta situación en Chile (la presencia de los-as jóvenes en la EPJA), señalan la tensión que produce la irrupción de este nuevo sujeto a un escenario que fue pensado inicialmente para subjetividades adultas (Williamson & Rodríguez, 2010; Osorio, 2013; Espinoza et al., 2016b; Mineduc, 2016b). Otros estudios vinculan la experiencia juvenil en relación a la valoración que se hace de la modalidad como oferta educativa y sus expectativas sobre el proceso formativo (Garcés, 2010; Acuña et al.,2014; Espinoza et al., 2016b;

Espinoza et al., 2019). También existen investigaciones que han abordado el abandono escolar de los-as jóvenes en la modalidad, y los factores que asegurarían su adherencia y agenciamiento al proceso de enseñanza-aprendizaje (Acuña, 2013; Espinoza et al., 2016b; MINEDUC, 2016b; Letelier, 2019; Palma, 2021).

Sin embargo, ninguno de ellos, permiten aseverar e identificar explícitamente de qué manera son entendidas estas juventudes al interior de la EPJA, más allá de ser una realidad emergente, conflictiva para algunos-as y positiva para otros-as, no existe mayor profundización sobre las relaciones que construyen, las formas que construyen conocimiento y cómo participan de estos procesos, al interior de las escuelas de la modalidad.

En ese sentido, en esta investigación se planteó indagar sobre las formas de reconocimiento y menosprecio presentes en los-as jóvenes de la EPJA, a través de cómo se expresan en las relaciones intersubjetivas, estrategias de enseñanza y participación que se despliegan al interior de la modalidad. Se utiliza la propuesta teórica-social de Axel Honneth sobre las luchas por el reconocimiento, pues entrega marcos referenciales relevantes, en la medida que se sitúa desde una perspectiva de justicia social, que, proyectado al escenario específico de la educación con personas jóvenes y adultas, permite evidenciar el estado real de justicia educativa que se experimenta dentro de sus salas de clases.

En vista de lo anterior, este estudio se desarrolló en un contexto político social complejo y convulsionado, determinado por la revuelta social de octubre del 2019 y la crisis sanitaria, provocada por el COVID-19, lo cual afectó las condiciones bajo las cuales se realizó la investigación, pues se produjeron dificultades para entrevistar a los-as participantes. En un primer momento debido a la restricción de movilidad producto del toque de queda, así como también por las protestas, manifestaciones y enfrentamientos con la fuerza policial en los territorios donde viven los sujetos entrevistados; y en un segundo momento, la dificultad se relacionó con las medidas sanitarias de cuidado y restricción de movilidad, como estrategia preventiva y de control de la pandemia.

Ambas situaciones alargaron el tiempo del estudio, debido a la imposibilidad de acceder a los testimonios de los-as estudiantes. Se suma a ello, que no todos-as contaban con dispositivos digitales, a través de los cuales se pudiera efectuar las entrevistas bajo modalidad remota. En relación a lo anterior, el número de participantes se disminuyó, debido a la factibilidad de acceder a sus relatos de manera presencial; también se presentaron dificultades para poder entrevistar a estudiantes de distintas jornadas, por lo que se decidió a través del criterio de accesibilidad de información, entrevistar sólo a estudiantes de la jornada diurna, pues estos-as aceptaron estar disponible para el estudio.

La relevancia de este estudio radica en aportar conocimiento científico sobre las formas de reconocimiento y menosprecio que experimentan los-as jóvenes al interior de la EPJA, a distintos actores e instancias educativas relacionadas con esta modalidad de enseñanza, sean comunidades educativas, redes pedagógicas, profesorado y universidades. En ese sentido pretende entregar información relevante para evaluar las interacciones sociales que se producen dentro de la escuela, los procesos de gestión pedagógica y las instancias de participación que se promueven, con la finalidad de poder realizar ajustes que contribuyan a una educación basada en principios de justicia educativa y que visibilicen a la educación con personas jóvenes y adultas, como un espacio en que se garantiza el derecho a la educación a lo largo de toda la vida.

A partir de todo lo expuesto, se logra responder al objetivo general de esta investigación: analizar las visiones sobre el reconocimiento y menosprecio presentes en los-as jóvenes del Liceo CEIA-PAC, a partir de sus experiencias educativas de EPJA. En relación a lo anterior, es posible señalar que se logró examinar detalladamente, como se desarrollan las formas en que se expresa el reconocimiento y menosprecio al interior de la modalidad. De esta manera, se establecieron sus principales características y tendencias a través de los componentes relaciones intersubjetivas, estrategias de enseñanza y participación, en donde el componente afectivo-emocional, influye significativamente en las valoraciones, alcances y proyecciones que realizan los educandos sobre esta realidad de enseñanza.

Lo anterior, permitió abordar y responder a los objetivos específicos que se propuso este estudio. En relación al primer objetivo específico: describir las formas de reconocimiento y menosprecio presentes en los-as jóvenes, a partir de las relaciones intersubjetivas con el cuerpo docente del Liceo CEIA-PAC, este se logra cumplir, pues se identifican características específicas que adquiere el reconocimiento, expresado en el vínculo familiarista que se construye entre educadores-as y educandos, el cual está cruzando por el papel del profesorado como relevante y central, proyectando su rol dentro de una función afectiva de contención-asistencial, que permite reparar las trayectorias de vida los-as jóvenes al interior de la modalidad, sintiéndose valorados como un otro trascendente. Sin embargo, este esta permeado por elementos de un enfoque escolarizante y adultocratico, en donde las juventudes-como grupo específico-quedan invisibilizadas y subordinadas a la narrativa adulta genérica, situación desde la cual emerge el menosprecio primario-afectivo.

En relación al segundo objetivo específico de este estudio: describir las formas de reconocimiento y menosprecio presentes en los-as jóvenes, sobre las estrategias de enseñanza implementadas por el cuerpo docente del Liceo CEIA-PAC*,* este también se logra cumplir. En ese sentido, al interior de la modalidad, es posible afirmar que existen elementos que permiten hablar de un reconocimiento jurídico-social, en la medida que las acciones pedagógicas desplegadas por el profesorado tienen como eje el aprendizaje de los educandos, utilizando estrategias de enseñanzas participativas y explicativas, donde se promueven la participación del estudiantado en clases, desarrollando una apertura a un modelo pedagógico dialógico, que intenta incluir la diversidad de ritmos de aprendizajes, culturas, componentes de género y edades, haciéndose cargo de distribuir de manera igualitaria los bienes educativos, situación que entra en tensión con la política pública compensatoria y escolarizante que rige a la modalidad. Es en esta tensión, desde donde emerge el menosprecio jurídico-social, pues las estrategias de enseñanzas, están permeadas, influenciadas y colonizadas por prácticas de la escuela tradicional. En ellas el educando joven, es relegado a un papel sumiso y pasivo dentro del proceso educativo, conformándose con lo que el profesorado puede y quiere entregar como conocimiento, regulado por el componente adultocéntrico que

invisibiliza sus aportaciones especificas dentro del aprendizaje como sujeto juvenil. Se suma a esta situación, los marcos referenciales de la política pública que rige a la EPJA, la cual impone un peso que orienta procesos de enseñanza aprendizajes, de mínimos compensatorios, para la certificación de estudios, lo sumado a la imposibilidad de potenciar itinerarios formativos diversos, impide una justa e igualitaria distribución del conocimiento, Situacion que se profundiza con el deficiente presupuesto económico destinado a esta modalidad de enseñanza, elemento que es señalado y resentido por los-as jóvenes.

En relación al tercer objetivo específico: describir las formas de reconocimiento y menosprecio presentes en los-as jóvenes, sobre los espacios de participación al interior del Liceo CEIA-PAC, este se logra responder. En ese sentido, al interior de la modalidad, es posible afirmar que existen elementos que permiten hablar de un reconocimiento comunitario-solidario mínimo, el cual se expresa en la intención de la escuela por abrir espacios de participación a los-as jóvenes al interior de la modalidad, los cuales se ven representados en el consejo de estudiantes y el consejo de curso, siendo este último, una instancia valorada por los-as estudiantes, en la medida que pueden proponer, decidir y ejecutar sobre asuntos comunes para todos-as. Sin embargo, la presencia de formas de menosprecio comunitario-solidario emergen de manera significativa en relación a la participación, identificándose formas simbólicas falsas, asociadas a rituales escolares no situados a los sujetos de la EPJA. Como resultado de lo anterior, las aportaciones específicas de las juventudes, quedan invisibilizadas y neutralizadas, pues no existe un despliegue real de sus contribuciones, siendo el sujeto adulto la voz que los-as representa frente a la autoridad escolar. Se suma a ello, el enfoque escolarizante y la política pública que limita los marcos bajo los cuales, se entiende la participación al interior de las escuelas en Chile, lo que, llevado a la modalidad, implica un doble desajuste: son formas falsas de participación, que tampoco permiten la acción de los educandos desde márgenes situados mínimos. A pesar de lo anterior, los-as jóvenes proyectan alcances de lo que implica este ejercicio de participar, resignificando las formas simbólicas-falsas de participación, bajo componentes de apertura y desarrollo personal y colectivo.

Con todo lo expuesto, se logra responder a los supuestos de la investigación, en la medida que al interior de la modalidad se desarrollan formas de reconocimiento y menosprecio en relación a las juventudes, marcadas por expresiones afirmativas (Fraser, 1997) y no transformativas de la realidad, las que sin embargo, impactan a los-as estudiantes de manera significativa, a pesar de no estar situadas a su condición juvenil, pues son significadas por estos-as como procesos donde experimentan seguridad, confianza, atención, valoración y afectividad, desde donde reconfiguran su experiencia educativa anterior, reparan su trayectoria vital fragmentada y a la vez proyectan alcances en su vida, una vez concluido los estudios en la EPJA. Esta situación no es menor, pues la experiencia de exclusión social, los sitúa como sujetos al margen de cualquier acceso a derechos afectivos, jurídicos y de representación, por lo que el paso por la educación con personas jóvenes y adultas, implica para ellos-as un grado de desarrollo humano y social potente, bajo el cual justifican, explican y median los alcances del menosprecio que viven dentro del espacio educativo, pero que sin embargo, les permite visualizar en fenómenos socio-políticos más complejos algunas causas de esta situación.

En ese sentido, las formas en que se expresa el reconocimiento en relación a las juventudes de la EPJA, no sólo poseen un carácter afirmativo, sino que abiertamente no se relacionan con su condición en tanto grupo específico, produciéndose invisibilizaciones, omisiones y regulaciones de estos-as estudiantes. Lo interesante de esta situación, se relaciona con que son los propios sujetos quienes, valoran las relaciones que construyen con sus compañeros-as y sobre todo con el profesorado, en donde experimentan grado de atención y afectación mutua, experimentando una aprobación moral de su mismidad. Particularmente es el componente afectivo intersubjetivo, el que más elementos de reconocimiento afirmativo presenta, permeando las expresiones jurídica y comunitaria, pues el vínculo que se construye en la interacción con el profesorado y con los-as compañeros-as de distinta edad, adquiere una función de contención y reparación de las experiencias vitales fragmentadas, a pesar de no ser considerados-as desde su condición de jóvenes, llegando incluso a adoptar una identidad adulta, bajo el rotulo de “adulto genérico”.

El papel central que juega el profesorado, situado desde un carácter familiarista-asistencial, permite que sean diferenciados-as y valorados-as de manera significativamente distinta a la experiencia educativa anterior, pues son relevantes como apoyo al ciclo vital, y dentro de los procesos socio-afectivo-educativos que se desarrollan al interior de la EPJA, situación que se proyecta en una evaluación positiva de la modalidad. Bajo esta interacción, los-as educadores-as, al ser conscientes de las carencias afectivas-sociales que poseen los educandos -en tanto derechos afectivos no correspondidos- despliegan estrategias de enseñanza que los sitúan como protagonistas de los procesos de aprendizaje, en la medida que potencian su participación en el desarrollo de las clases, produciéndose una práctica de apertura a un modelo pedagógico dialógico (Ferrada & Flecha, 2008).

Dentro de este proceso, las prácticas educativas intentan abordar la diversidad, incluyendo dentro de las metodologías de enseñanza las experiencias vitales como elementos de aprendizaje, propiciando vínculos intergeneracionales, interseccionales e interculturales en el desarrollo de las clases, en un contexto de espacio seguro para aprender, pues el miedo al fracaso escolar ronda en las subjetividades de los-as jóvenes, situación que es posible por las decisiones que toma el profesorado, mediadas por el vínculo construido con estos. A pesar de ser estrategias formativas no situadas a la particularidad del-a estudiante joven, pues apuntan a una homologación de acceso a los bienes educativos, los educandos valoran positivamente el proceso de enseñanza-aprendizaje al interior de la EPJA, pues ven restituido un derecho que le fue negado. En ese sentido, y complementando lo anterior, como expresión del reconocimiento afirmativo, al interior de la modalidad se desarrolla una adecuación y ampliación curricular, dada las condiciones que impone la política pública a la EPJA, a través de un enfoque compensatorio y remedial, que impide que los educandos de la modalidad puedan acceder al mismo soporte cultural-económico que el resto de los-as estudiantes del sistema nacional de enseñanza.

Respecto a lo anterior, resulta relevante mencionar, al menos dos situaciones; la primera guarda relación con que tanto profesores como estudiantes, identifican este componente como una forma de “injusticia educativa” presente en la escuela, lo cual no es menor, pues ambos actores evidencian la brecha socio-

académica que se presenta al interior de la EPJA, responsabilizando al Estado (MINEDUC) de esta realidad. En ese sentido, los-as jóvenes restan de responsabilidad a sus educadores-as, pues sienten que estos están de “manos atadas” y no pueden “hacer más”, por librarse del peso que sobre ellos-as recae de desplegar procesos formativos sin mayor apoyo, cruzándose el componente afectivo como mediador condescendiente de la labor docente. La otra situación importante de señalar, es que las estrategias de enseñanza que intentan enmarcarse dentro de un modelo pedagógico dialógico, se despliegan como acciones “de buena voluntad” por parte de la comunidad educativa, constituyéndose en una política desde abajo, en donde sin mayores referentes teóricos y epistémicos acordes a la realidad situada de la EPJA, intenta abordar la desigualdad académica que sufren los educandos. A este respecto, el profesorado al poseer una preparación inicial docente que no considera esta realidad educativa, desarrolla acciones pedagógicas dado el contexto desde el cual ejerce profesión, mediada esta por el vínculo construido con los-as estudiantes, las experiencias de exclusión y una noción débil de avanzar en cuotas de justicia educativa, en la medida que se convierten en prácticas asistenciales, que no logran transformar la estructura de desigualdad cognitiva.

Lo anterior, se relaciona también con la expresión del reconocimiento comunitario-solidario, el cual es mínimo en comparación con las otras esferas afectivas y jurídicas, ya que si bien la escuela promueve e intenciona la participación de los-as jóvenes y educandos adultos, las instancias propuestas se enmarcan en formas simbólicas-reales mínimas, delimitadas por los márgenes que establece la política pública en general para esta materia al interior de las escuelas en Chile, y que dado el caso de la EPJA, resultan poco situadas a la realidad de la modalidad. Sin embargo, a pesar de esta situación, los educandos asumen la participación como un compromiso con el otro (escuela-profesorado) y no como una imposición, ni mucho menos una crítica a las formas que se les ofrece, más bien, valoran las propuestas, resignificándolas pues en otro momento vieron impedida la posibilidad de participar. Aquí se cruza el componente afectivo con el comunitario, pues los-as estudiantes proyectan en estas instancias, los vínculos construidos con la comunidad educativa, emergiendo nuevamente la función reparadora y de contención.

Lo anterior permite explicar las condiciones desde donde emerge y se profundiza el menosprecio hacia las juventudes al interior de la EPJA, en tanto grupo específico, el cual cruza todas las esferas: afectiva, jurídica y comunitaria, siendo esta última, donde más elementos despreciativos se desarrollan, no sólo en relación a los-as jóvenes, sino que también al resto de los-as estudiantes. En ese sentido, la matriz adultocéntrica, como expresión de dominio, subordinación y relación de poder asimétrico, permea todos los componentes socio-afectivos-educativos al interior de la escuela, siendo naturalizada por el mundo adulto (profesorado y estudiantes de más edad), pero también por los-as jóvenes, quienes asumen una condición ambivalente respecto a su propia subjetividad, pues pertenecen al entramado juvenil, con experiencias vitales que son asumidas como propias del mundo adulto, lo que se ve reforzado, en la reproducción de un discurso de lo que significa ser estudiante en una "escuela para personas adultas", invisivilizando y omitiendo las diversidades etarias, culturales, sexo-genéricas, presentes en los educandos. Esta situación se complementa con prácticas escolarizadas que se desarrollan al interior de la modalidad, lo cual se ve fortalecido por la política pública compensatoria y remedial que rige a la EPJA, lo que implica expresiones del menosprecio que sobrepasa a la escuela, cruzándose con fenómenos socio-políticos estructurales y de mayor complejidad.

En ese sentido, la matriz adultocéntrica y el enfoque escolarizante compensatorio, se plasma en expresiones de menosprecio comunitario generalizadas al interior de la modalidad, en la medida que se promueven formas falsas de participación, en donde los educandos son despreciados y despojados de sus experiencias acumuladas en materia asociativa y organizativa. Esto se explica por la reproducción de formas, propuestas y discursos sobre lo que implica la participación al interior de la escuela y la sociedad en su conjunto-dado el contexto chileno post dictatorial- validándolas como formas legítimas, de acuerdo a lo que establece la política pública respecto a esta materia. Sin embargo, al plasmarla al escenario de la EPJA, son poco pertinentes y descontextualizadas a la modalidad, y sobre todo a las juventudes como grupo específico, por lo que las comunidades terminan replicando actividades de falsa participación, bajo el convencimiento que estas representan un ejercicio real.

Todo lo anterior lleva a los educandos a proyectar la participación en situaciones que revisten de importancia para sus trayectorias vitales, dotando de una función de contención, apoyo y reparación de la experiencia de exclusión y fragmentación de las trayectorias de vida, restringiendo la participación bajo este principio, en donde nuevamente permea el componente afectivo, pues se sienten parte de un proceso que fue interrumpido al abandonar la escuela. Esta situación se convierte en una amenaza, pues los educandos al resignificar formas de participación que no permiten el despliegue real de sus aportaciones y contribuciones al colectivo, puede pensar erróneamente que estas formas garantizan los plenos derechos si se proyecta este tipo de actividades fuera del espacio escolar, reproduciendo una concepción de participación en donde el sujeto es subordinado, conformándose y naturalizando formas menospreciativas de relaciones de poder. Si se piensa en las formas de participación desplegadas al interior de la modalidad, que no garantizan las capacidades deliberativas y propositivas de los educandos en general y si dentro de estas, se evalúa de manera favorable la participación de los adultos genéricos por sobre la de los-as jóvenes, estamos frente a una forma de exclusión doble.

Cruzado con las esferas jurídicas y afectivas, al interior de estas también se presentan dinámicas exclusoras, las cuales guardan relación con elementos de una escolarización tradicional de carácter compensatorio y remedial, que reproduce formas de relaciones socio-educativas unidireccionales, subordinadas y en donde se restringe en parte el acceso a los derechos educativos de los-as educandos, realidad que es patente en “algunos-as” docentes, quienes despliegan un conocimiento autoritario, imponiendo una narrativa jerárquica de roles y posiciones, que define los marcos relacionales educativos. Esta situación mezcla el componente afectivo con el jurídico, en la medida que el acceso a los bienes educativos está directamente relacionado con las relaciones intersubjetivas que se producen al interior de la modalidad, las cuales se configuran bajo la narrativa adulta. De esta manera, los-as jóvenes de la EPJA, deben adoptar comportamientos del mundo adulto, lo que, relacionado con las estrategias de enseñanza, accede a estas en la medida que se despoja de sus actitudes, interés, prácticas y saberes juveniles, por resignación y para no ser

nuevamente excluidos-as de este derecho. A este respecto resulta relevante señalar la justificación que realizan los-as estudiantes frente a la presencia de elementos de la escuela regular, las cuales no son criticadas, al contrario, se naturalizan o se “aprende a pasarlas por alto”, en la medida que el vínculo construido con el profesorado, lleva a entender porque se desarrollan este tipo de prácticas docentes, comprendiendo esta realidad al interior de la modalidad, mediada por el componente afectivo, pues a pesar de no ser elementos que garanticen plenamente el reconocimiento de sus derechos y necesidades, estos experimentan grados de satisfacción y desarrollo personal que los impacta significativamente, reforzando el carácter asistencialista al interior de la EPJA. Sin embargo, si es reconocida como una amenaza para la permanencia y adherencia al proceso formativo, en la medida que las metodologías escolarizadas, son rutinarias y reproducen un escenario conocido por los educandos, del cual fueron expulsados.

De esta manera el impacto de las formas de menosprecio hacia las juventudes de la EPJA, es mediado por el vínculo afectivo familiar de contención que construyen con la escuela (profesorado), y por el acceso a proceso formativos que, a pesar de ser mínimos y escolarizados, los sitúa en un lugar que asumen protagónico, lo que lleva a justificar prácticas, discursos, omisiones, invisibilizaciones y exclusiones que impiden un reconocimiento de sus derechos afectivos, jurídicos y representativos. Lo interesante de esta situación, es que a pesar del carácter asistencial que desarrolla la modalidad, los-as estudiantes, logran visibilizar y relevar la responsabilidad estatal y social, frente a las dificultades que presenta la comunidad educativa para ajustarse y poder desplegar acciones socio-educativas pertinentes a su contexto específico.

En ese sentido, señalan que el curriculum prescriptivo “ata de manos” al profesorado, quienes deben conjugar las necesidades e intereses del estudiantado, con las disposiciones que establece el ministerio de educación, lo que impacta en las distribuciones de los bienes educativos y en la participación de los sujetos al interior de las comunidades, lo cual impide disponer de una justicia distributiva que permita movilizar recursos financieros, pedagógicos y materiales que apoyen la gestión de los profesores-as y que, a su vez, atienda y

responda a las necesidades afectivas, jurídicas y comunitarias de los-as estudiantes de la modalidad, en la medida que no permite el desarrollo de procesos formativos diversos, experimentado una crisis de sentido respecto a la educación. Las juventudes de la EPJA, también resienten el discurso social sobre la EPJA, que oscila entre la invisibilización y el prejuicio, en donde el menosprecio emerge en dos direcciones afectivas: la asignación de un lugar secundario del educando frente a la sociedad, en relación al prejuicio que pesa sobre la modalidad, de ser de "baja calidad formativa"; y la desvalorización de su decisión de retomar estudios, pues el lugar donde concluye su trayectoria educativa secundaria, es invisible y no reconocido como un lugar valido de enseñanza, lo cual de una u otra manera vuelve a recordar lo doloroso de ser excluído y despojado de valía e importancia en sus afectos, emociones, proyectos de vida y decisiones.

En ese sentido, las juventudes de la EPJA, evidencian una exclusión socio-afectiva-educativa no menor: por ser jóvenes dentro de un contexto adultocrático, por ser parte de una modalidad educativa precarizada y compensatoria y por ser parte de la educación pública, relevando procesos sociales más complejos y estructurales, en la medida que la invisibilización como grupo específico, no sólo proviene de la escuela, sino que de la sociedad en su conjunto. Lo preocupante de esta situación, es que valoran formas de reconocimiento mínimas, que no les permiten trasformar de manera estructural sus condiciones de desigualdad. Lo anterior resta potencial a la EPJA como espacio que garantice el derecho a la educación a lo largo de la vida y su contribución a la justicia social desde el plano educativo, sin embargo, los esfuerzos que realiza el profesorado y las comunidades en conjunto, son el germen desde donde se puede empezar a deconstruir el enfoque escolarizante y generar relaciones intersubjetivas, procesos formativos y practicas participativas en clave de dialogicidad y otredad, toda vez que conscientes del contexto de los educandos, desarrollan una apertura a que estos puedan ser protagónicos y actuar a la par dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje, potenciando herramientas de trasformación social. Es ahí donde se debe poner el foco y relevar la experiencia acumulada al interior de la modalidad, como saber epistémico que nutra a la educación con personas jóvenes y adultas,

visibilizando las practicas pedagógicas coherentes con enfoques situados, pertinentes y críticos, que posibiliten marcos de reconocimiento para todos y todas al interior de la escuela.

Por último, esta investigación que se desarrolló ha logrado cumplir con todos los requerimientos metodológicos expuestos en la justificación, objetivos y supuestos del problema. Los análisis y conclusiones permiten dar cumplimiento al propósito de este estudio, en relación a generar conocimiento científico sobre las relaciones de reconocimiento y menosprecio presente en jóvenes de un liceo EPJA.

De esta manera, a partir de lo expuesto en el desarrollo de esta investigación es posible proponer y sugerir proyecciones de estudios en EPJA:

- Enfoque de reconocimiento en otros actores educativos de la EPJA: se considera pertinente y relevante realizar análisis sobre las maneras en que está presente este enfoque en profesores, directivos de instituciones educativas, autoridades técnicas y políticas y otras/os a cargo del diseño de políticas educativas sobre EPJA.
- Enfoque de reconocimiento en otros espacios de la EPJA: se considera pertinente y relevante realizar análisis sobre las formas en que se expresa el reconocimiento y menosprecio en comunidades educativas de la modalidad, tales como: terceras jornadas, escuelas en contexto de encierro, aulas intrahospitalarias, formación en oficio y modalidad flexible, con el fin de aportar conocimiento y sistematizar practicas afectivas-educativas al interior de estos espacios, y así complementar el panorama nacional de la educación con personas jóvenes y adultas bajo este enfoque.
- Visibilización de grupos específicos de estudiantes al interior de la EPJA: se considera pertinente y relevante realizar análisis sobre los-as estudiantes de la modalidad que se sitúan bajo subjetividades particulares tales como: género e identidades sexo genéricas, migrantes, neuro diversidades, como forma de acceder a sus itinerarios formativos, sus necesidades e intereses educativos con el objetivo de aportar conocimiento en las formas y perspectivas en que son incluidos en la educación con personas jóvenes y adultas.

- Participación ciudadana en EPJA: se considera pertinente y relevante realizar análisis sobre las percepciones y significados que se producen al interior de la EPJA sobre el componente de formación ciudadana, así como las distintas experiencias que se despliegan al interior de la modalidad para abordar esta temática.
- Sistematización de experiencias pedagógicas dialógicas en EPJA: se considera pertinente y relevante realizar análisis sobre las practicas dialógicas existentes en la modalidad, como forma de generar conocimiento pertinente y situado en esta materia, y que sirva como insumo teórico para transformar las prácticas escolarizadas que se reproducen al interior de la educación con personas jóvenes y adultas.

REFERENCIAS

-Abela, J. (2002). "Las técnicas de Análisis de Contenido: Una revisión actualizada". Fundación Centro de Estudios Andaluces. http://mastor.cl/blog/wp-content/uploads/2018/02/Andreu.-analisis-de-contenido.-34-pags-pdf.pdf

-Acuña, V. (2013). "Abandono de la educación Regular de los estudiantes de educación de adultos en Chile" Revista Interamericana de Educación de Adultos, vol. 35, núm. 1, enero-junio, 2013, pp. 54-65. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=457545115005

-Aguilar, J. (2015). "Formación y Desarrollo del Concepto de Justicia Educativa en Argentina". Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS), 2015, 4(2), 127-143. Doi: http://dx.doi.org/10.15366/riejs2015.4.2

-Albornoz, N. & Cornejo, R. (2017). "Discursos docentes sobre el vínculo con sus estudiantes: tensiones, enfrentamiento y distancia". Estudios Pedagógicos XLIII, N° 2: 7-25, 2017. Doi: https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=173553865001.

-Allende, P. (2016). "Participación en las escuelas: Una mirada desde la experiencia estudiantil". http://opac.pucv.cl/pucv_txt/txt-8000/UCD8121_01.pdf

-Álvarez, C. (2018). "La perspectiva generacional en los estudios de juventud: enfoques, diálogos y desafíos". Última década. 2018, vol.26, n.50, pp.40-60. http://dx.doi.org/10.4067/S0718-22362018000300040.

-Arnstein, S. (1969). "A ladder of citizen participation". Journal of the American Institute of Planners, vol. 35, no. 4, Julio 1969, pp. 216-224. https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/16699/2/ESCALERA_ARNSTEIN_1969.pdf

-Azocar, P. & Azua, X. (2014). "La escuela-frontera: Subjetividades interseccionales y nuevas pragmáticas del reconocimiento en Escuelas Públicas de Quilicura con jóvenes migrantes haitianos". Tesis para optar al grado de Magister en Estudios de Género y Cultura, mención en Ciencias Sociales. Universidad de Chile.

-Baeza, J. (2011). "Juventud y confianza social en Chile". Revista Última década (on line), nº34, CIDPA, junio 2011, pp. 73-92. http://dx.doi.org/10.4067/S0718-22362011000100005

-Bajo, N. (2009). "El principio revolucionario de la educación permanente" Anuario Jurídico y Económico Escurialense, XLII (2009) 531-550 / ISSN: 1133-3677. https://vlex.es/vid/revolucionario-educacion-permanente-56172836

-Balardini, S. (2005). "¿Qué hay de nuevo, viejo? Una mirada sobre los cambios en la participación política juvenil". https://nuso.org/articulo/que-hay-de-nuevo-viejo-una-mirada-sobre-sobre-los-cambios-en-la-participacion-juvenil/

-Barbosa, S. (2019). “Axel Honneth y Nancy Fraser, una teoría crítica de la sociedad capitalista para la contextualización de las luchas del presente”. Ágora UNLaR, Vol. 4, N° 9, agosto 2019. ISSN: 2545-6024, pp. 30-42. https://revistaelectronica.unlar.edu.ar/index.php/agoraunlar/article/view/506

-Beltrán, J. (2015). “Educación a lo largo de la vida: un horizonte de sentido” http://www.sinectica.iteso.mx/articulo/?id=45_educacion_a_lo_largo_de_la_vida_un_horizonte_de_sentido

-Brunet, I. & Pizzi, A. (2013). “La delimitación sociológica de la juventud” Última *década.* vol.21, n.38, pp.11-36. https://www.scielo.cl/pdf/udecada/v21n38/art02.pdf

-Brusilosvky, S. & Cabrera, M. (2005). “Cultura Escolar en Educación Media para Adultos. Una Tipología de sus Orientaciones”. Convergencia vol.12 no.38 Toluca may./ago. 2005. http://www.scielo.org.mx/pdf/conver/v12n38/2448-5799-conver-12-38-277.pdf

-Brusilovsky, Ss., Cabrera, Ma., Kloberdanz, C. (2010):. “Contención. una función asignada a las escuelas para adultos” Revista Interamericana de Educación de Adultos, vol. 32, núm. 1, enero-junio, 2010, pp. 24-39.

-Cáceres, F. (2018). “El recreo como espacio público de construcción democrática. Una mirada de inclusión”. En Ferrada, D. (Ed.), Reflexiones y experiencias educativas desde las comunidades. Investigación en educación para la justicia social (pp: 59-78). Ediciones UCM.

-Calderón, J. (2014). “La investigación sobre educación de personas jóvenes y adultas: las tesis de un concurso latinoamericano”. Educ. Pesqui., São Paulo, v. 40, n. 3, p. 699-716, jul./set. 2014. http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022014005000014

-Calfa, P. & Llaña, M. (2014). “Participación escolar: Estudio de caso sobre los significados atribuidos a la participación escolar en un Colegio Particular Subvencionado de la zona norte de Santiago”. Tesis para optar al grado de Magíster en Educación, mención Currículo y Comunidad Educativa. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Chile.

-Campero, C. (2016). Reflexiones y aportaciones para avanzar en el derecho de las personas jóvenes y adultas a una educación a lo largo de la vida”. Revista de Educación de Adultos y Procesos Formativos 2016. N° 4 (127-140).

-Canales, M., Opazo, A., Camps, J. (2016). “Salir del cuarto». Expectativas juveniles en el Chile de hoy”. Última década n°44, Proyecto juventudes, julio 2016, pp. 73-108. http://dx.doi.org/10.4067/S0718-22362016000100004.

-Caro, M., Reyes, L. (2020). “Educación pública: trayectorias históricas y debates para la discusión de un nuevo orden constitucional en educación”. Revista Docencia, N° 65, Año XXIII - Santiago de Chile - octubre de 2020, pp. 6-32.

https://www.researchgate.net/publication/357156704_Educacion_publica_trayectoria_historica_y_debates_para_la_discusion_de_un_nuevo_orden_constitucional_en_educacion

- Campaña Latinoamericana por el Derecho a la Educación. (2017). “Ampliando voces: La Educación de Personas Jóvenes y Adultas desde la mirada de sus sujetos”. CLADE. https://redclade.org/publicaciones/ampliando-voces-la-educacion-de-personas-jovenes-y-adultas-desde-la-mirada-de-sus-sujetos/ .

- Campaña Latinoamericana por el Derecho a la Educación. (2020). “Criminalización y violación a los derechos humanos de estudiantes en América Latina y el Caribe: reflexiones a partir de los casos de estudiantes secundarios y universitarios en Chile, Colombia, Nicaragua y Honduras”, CLADE. https://redclade.org/criminalizacion-y-violacion-a-los-derechos-humanos-de-estudiantes-en-america-latina-y-el-caribe-3/.

- Campaña Latinoamericana por el Derecho a la Educación (2021). “La situación de la educación con personas jóvenes y adultas en américa latina y el caribe en contexto de pandemia. Resumen ejecutivo, recomendaciones y líneas estratégicas”. CLADE. https://redclade.org/publicaciones/la-situacion-de-la-educacion-con-personas-jovenes-y-adultas-en-america-latina-y-el-caribe-en-contexto-de-pandemia-resumen-ejecutivo/

-Castillo, A., Lucero, M., Gasquez, M. (2010). “Aproximación al discurso juventud como construcción socio histórico-cultural”. Última década nº33, CIDPA, diciembre 2010, PP. 43-58. https://www.scielo.cl/pdf/udecada/v18n33/art04.pdf

-Cavalcante, J. (2020) “Educación de adultos en un contexto neoliberal: racionalidad política en la gestión de la precariedad”. Paulo Freire. Revisión pedagógica crítica Año 18, N º 24, Julio - diciembre 2020. Artículo de investigación pp.131-148. https://doi.org/10.25074/07195532.24.1808

- Cornejo, R. (2006). “El experimento educativo chileno 20 años después: una mirada crítica a los logros y falencias del sistema escolar”. REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, vol. 4, núm. 1, 2006, pp. 118-129. Red Iberoamericana de Investigación Sobre Cambio y Eficacia Escolar. https://www.redalyc.org/pdf/551/55140109.pdf

-Corvalán, J. (2009). “El caso chileno”, en Reporte sobre el estado actual de la educación de personas jóvenes y adultas en Argentina, Brasil, Chile, Paraguay y Uruguay”. Revista Interamericana de Educación de Adultos, vol. 31, núm. 1, 2009, pp. 7-38. Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe.

-Cunha. A., Gomes. J., Acuña, V. (2020). “La trayectoria reciente de la educación de personas jóvenes y adultas en Chile: inferencias de un estudio comparado”.

-Dávila, O., Ghiardo, F. (2011). “Transiciones a la vida adulta: generaciones y cambio social en Chile”. Revista Última década nº37, CIDPA, diciembre 2012, pp. 69-83. http://dx.doi.org/10.4067/S0718-22362012000200004

- Duarte, Q, K. (2001). “Tensiones en el análisis de lo juvenil” : http://repositorio.uchile.cl/bitstream/handle/2250/121848/Tensiones_en_el_analisis_de_lo.pdf?sequence=1

-Duarte, Q, K. (2012).” Sociedades adultocéntricas: sobre sus orígenes y reproducción”. Última Década, N° 36, Julio, 2012, pp 99-125. http://dx.doi.org/10.4067/S0718-22362012000100005

-Duarte, Q, K. (2015). ¿Juventud o Juventudes? acerca de cómo mirar y remirar a las juventudes de nuestro continente. Última década nº13, CIDPA. septiembre 2000, pp. 59-77. http://dx.doi.org/10.4067/S0718-22362000000200004

-Escobar, S., Pezo, H. (2019). “Más allá del concepto: experiencias y reflexiones en torno a la participación juvenil estudiantil” Última Década, n°52, diciembre 2019, pp. 65-79. http://dx.doi.org/10.4067/S0718-22362019000200065

-Espinoza, O., Loyola, J., Castillo, D., González, L. (2014). “La educación de adultos en chile: experiencias y expectativas de los estudiantes de la modalidad regular”. Revista *Última década* n°40, proyecto juventudes, julio 2014, pp. 159-181. http://dx.doi.org/10.4067/S0718-22362014000100008.

-Espinoza, O., Loyola, J., Castillo, D., González, L. (2016-a). “Evaluación de los programas de reescolarización en Chile: la perspectiva de los estudiantes”, en Educ. Pesqui, v. 42, n. 4, p. 969-986, out./dez., 2016 Doi: http://dx.doi.org/10.1590/S1517-9702201605142856 .

- Espinoza, O., Castillo, D., González, L. (2016-b). “Educación de adultos y formación ciudadana: el caso chileno”. Revista Lusófona de Educação, núm. 34, 2016, pp. 27-46 Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias. Doi: https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=34949759003

- Espinoza, O., González, L. E., Castillo, D., & Neut, S. (2019). “Condicionantes de la retención estudiantil en «escuelas de segunda oportunidad» en Chile”. Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, 17(2), 1-27. doi:10.11600/1692715x.17201.

-Ferrada, D. & Flecha, R. (2008). “El modelo dialógico de la pedagogía: un aporte desde las experiencias de comunidades de aprendizaje”. Estudios Pedagógicos XXXIV, Nº 1: 41-61, 2008. http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052008000100003

-Flores, A. & Cornejo, R. (2014). “El vínculo entre profesor y estudiante: Núcleo del proceso del trabajo docente. un análisis teórico”. Tesis para optar al grado de Psicólogo. Facultad de Ciencias Sociales. Universidad de Chile.

-Flores, A. & Cornejo, R. (2015). “Vínculo entre profesor y estudiantes en el marco del trabajo docente. Un análisis desde los discursos de docentes pertenecientes a un liceo de la Región Metropolitana”. Tesis para optar al grado de Magíster en Psicología Educacional. Facultad de Ciencias Sociales. Universidad de Chile.

-Fraser, N. (1997). “¿De la redistribución al reconocimiento? Dilemas de la justicia en la era pos socialista”. https://www.consensocivico.com.ar/documento/2589-fraser-nancy-de-la-redistribucion-al-reconocimiento-dilemas-de-la-justicia-en-la-era-postsocialista/

-Freire, P. (1997). “La pedagogía del oprimido”. https://www.servicioskoinonia.org/biblioteca/general/FreirePedagogiadelOprimido.pdf

-Fuica–Rebolledo, I. F. & Vergara–Andrades, C. (2016). Entramados de lo juvenil. Aproximaciones hacia las sociabilidades juveniles chilenas contemporáneas. Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, 14 (2), pp. 957-973. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=77346456006

-Fundación SOL. (2011). “El desalojo de la escuela pública”. Serie “Ideas para el Buen Vivir”, N°1, Área Institucionalidad y Desarrollo, noviembre 2011, pp. 1-13. https://ciperchile.cl/wp-content/uploads/educacion_fundacionsolLaPintana.pdf

-Ganter, R. & Zarzuri, R. (2020). “Rapsodia para una Revuelta Social: retazos narrativos y expresiones generacionales del 18-O en el Chile actual”. UNIVERSUM · Vol. 35 · N° 1 · 74 – 103. 2020 · Universidad de Talca. http://universum.utalca.cl | ISSN: 0716-498X - 0718-2376

-Garcés, H. & Contreras, J. (2010). “Factores que explican la permanencia de los y las jóvenes en la modalidad de educación de adultos”. Tesis para optar al Título Profesional de Psicóloga. Escuela de psicología. Universidad Academia de Humanismo Cristiano.

-García, J. (2012). “La educación emocional, su importancia en el proceso de aprendizaje” Educación, vol. 36, núm. 1, 2012, pp. 1-24 Universidad de Costa Rica. Doi: https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44023984007.

-Garnham, L, & Duarte, K. (2016) “Reproducción y resistencia en el sistema escolar chileno. representaciones sociales sobre la educación en estudiantes de enseñanza media municipal en Quilicura” (Tesis para optar al grado de licenciada en sociología). Universidad de Chile, Santiago, Chile.

-Goicovic, I. (2000). “Del control social a la política social: la conflictiva relación entre los jóvenes populares y el Estado en la historia de Chile”. Última década

nº12 (on line). CIDPA, marzo 2000, pp. 103-123. http://dx.doi.org/10.4067/S0718-22362000000100008

-González, T. (2010) Democracia y Formación Ciudadana. Instituto Federal Electoral, Cuadernos de Divulgación de la Cultura Democrática No. 28. https://www.ses.unam.mx/curso2015/pdf/2oct-GonzalezLuna.pdf

-González, A., & Plotnik, G. (2011). "¿De la homogeneidad a la diversidad? La construcción de la otredad del migrante externo en el ámbito educativo". Propuesta Educativa, núm. 35, 2011, pp. 105-112. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=403041706015

-González, R. (2017). "Las consecuencias de (no) completar la educación media para la población adulta en Chile. Hallazgos a partir de la Evaluación Internacional de Competencias en Población Adulta PIAAC-OECD". Cuadernillo N° 7. Centro de Estudios MINEDUC División de Planificación y Presupuesto Secretaría de Educación.

-Gutiérrez, G. (2017). "Educación de personas jóvenes y adultas: formación inicial docente y problemas curriculares. Revista de Educación de Adultos y Procesos Formativos N°5. Segundo semestre 2017. (88-106).

-Hart, R. (1993). "La participación de los niños: de la participación simbólica a la participación auténtica". https://www.unicef-irc.org/publications/538-la-participaci%C3%B3n-de-los-ni%C3%B1os-de-la-participaci%C3%B3n-simbolica-a-la-participaci%C3%B3n.html

-Herazo, L. & López, V. (2018). "La teoría del reconocimiento de Axel Honneth como teoría crítica de la sociedad capitalista contemporánea". Reflexión Política año 20 n° 39 enero- junio de 2018; e-ISSN 2590-8669 ; IEP – UNAB. https://www.redalyc.org/journal/110/11058501016/html/

-Hernández, G. (2016)." La educación con personas jóvenes y adultas como campo de estudio". Revista de educación de adultos y procesos formativos 2016. n° 4. (111-126). https://www.educaciondeadultosprocesosformativos.cl/index.php/revistas/revista-n-4/50-la-educacion-con-personas-jovenes-y-adultas-como-campo-de-estudio

- Hernández Sampieri, R; Fernandez Collado, C; Baptista Lucio, P. 2014. Metodología de la Investigación. 6° edición McGRAW-HILL / INTERAMERICANA EDITORES, S.A.

- Hernández, R., & Mendoza, C. (2018). Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta (3.ª ed.). McGraw-Hill.

-Honneth, A. (2010). Reconocimiento y menosprecio. Sobre la fundamentación normativa de una teoría social. Primera edición, 2010. C katz editores.

-Instituto Nacional de Estadísticas (INE). "Resultados CENSO 2017". http://www.censo2017.cl

-INJUV (2019). Novena Encuesta Nacional de Juventud. Instituto Nacional de la Juventud.http://www.injuv.gob.cl/storage/docs/9%C2%B0_Encuesta_Nacional_de_Juventud_2018.pdf

- INJUV (2021). “Problemáticas y desafíos de las juventudes en Chile. Evidencias desde las Encuestas Nacionales de Juventud”. Departamento de Planificación y Estudios. Instituto Nacional de la Juventud. https://www.injuv.gob.cl/sites/default/files/injuv2021_problematicas_y_desafios_de_las_juventudes_en_chile_-1.pdf

-Instituto de estudios urbanos y territoriales (2019). Índice de calidad de vida urbana. Cámara chilena de la construcción. http://www.cchc.cl

-Inzunza, J. (2009). La construcción del derecho a la educación y la institucionalidad educativa en Chile: antecedentes para una polémica de 200 años. http://www.opech.cl

- Jara, C. (2011). “Sobre el falso concepto de participación en educación”, CISMA, Revista del Centro Telúrico de Investigaciones Teóricas. N º 1. 2º semestre. 1-10. https://biblat.unam.mx/es/revista/cisma/articulo/sobre-el-falso-concepto-de-participacion-en-educacion

- Jiménez-Fontana, R., García-González, E., Azcárate, P., Navarrete, A., & Cardeñoso, J. M. (2016). La Teoría Fundamentada como estrategia de análisis de los datos: caracterización del proceso. En A. I. Oliveira, L. Lopes, & T. Magalhães (Eds.), Investigación Cualitativa en Educación / Investigação Qualitativa em Educação (Vol. 1, pp. 357–366). Ludomedia. https://proceedings.ciaiq.org/index.php/ciaiq2016/article/view/269

- Krauskopf, D. (2015). “Los marcadores de juventud: la complejidad de las edades”. última década n°42, Proyecto juventudes, junio 2015, pp. 115-128. http://dx.doi.org/10.4067/S0718-22362015000100006

-Leis, R. (2011). “La Educación Popular de Jóvenes y Adultos en la Construcción de Ciudadanía Transformadora”. https://www.dvv-international.de/es/educacion-de-adultos-y-desarrollo/ediciones/ead-772011/recordamos-a-raul-leis/la-educacion-popular-des-jovenes-y-adultas-en-la-construccion-de-ciudadania-transformadora

-Lencina, R. (2019) “Secundaria nocturna y jóvenes `adultizados´. Procesos de `adopción´ de políticas de inclusión educativa”, en Espacios en Blanco. Revista de Educación, núm. 29, Vol. 2, jul./dic. 2019, pp. 253-267. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires. https://www.redalyc.org/journal/3845/384556937004/

-Letelier, María. (2019). “Educación de personas jóvenes y adultas: hacia una mayor justicia educativa”. Revista Saberes Educativos Nº 3, julio-diciembre 2019, PP. 03-24. https://sabereseducativos.uchile.cl/index.php/RSED/article/view/53800/62893

-Llosa, M. (2016). “Demandas educativas de jóvenes y adultos a lo largo de la vida”. Revista Interamericana de Educación de Adultos, vol. 39, num.1, enero – junio, 2017, pp-70-90. https://www.redalyc.org/journal/4575/457555511005/html/

-Lobatón, R. (2018). Redistribución, reconocimiento y participación: dimensiones de la justicia social desde Nancy Fraser y Axel Honneth. En Ferrada, D. (Ed.), Políticas educativas y su impacto en las comunidades. Investigación en educación para la justicia social (pp. 209-227). Ediciones UCM.

-López, L. (2015). “Reflexión sobre el enfoque teórico metodológico de la educación para jóvenes y adultos, una visión desde América Latina”. Sophia: colección de Filosofía de la Educación, 19 (2), pp. 129-152. https://biblat.unam.mx/es/revista/sophia-quito/articulo/reflexion-sobre-el-enfoque-teorico-metodologico-de-la-educacion-para-jovenes-y-adultos-una vision-desde-america-latina

-López, N. & Tedesco, J.C. (2002). “Las condiciones de educabilidad de los niños y adolescentes en América Latina”. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000371338

- Mena, I., Bugueño, X., Valdés, A.M. (2015). Vínculo pedagógico positivo: principios para su desarrollo. Ficha VALORAS actualizada de la1ª Edición año 2008. Centro de Recursos VALORAS: www.valorasuc.cl.

-Messina, Graciela. (2016) “La educación de jóvenes y adultos en América Latina. Políticas, formación y prácticas. El tiempo de la emancipación”. Revista Interamericana de Educación de Adultos Año 38, número 1. Enero - junio de 2016. https://www.redalyc.org/journal/4575/457545337007/html/

-Michel, J. (2019). El libre mercado y la colonización del sistema educacional. Comunicaciones En Humanidades, 2(6). http://revistas.umce.cl/index.php/Comunicaciones/article/view/1470.

-Ministerio de desarrollo social y familia (2017). Encuesta de caracterización socioeconómica nacional año 2017. Disponible en http://observatorio.ministeriodesarrollosocial.gob.cl/casenmultidimensional/casen/casen_2017.php

- Ministerio de educación (MINEDUC). (2015). “Orientaciones para la elaboración del plan de formación ciudadana”. https://www.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/19/2016/04/OrientacionesPFC.pdf

-Ministerio de educación (MINEDUC). (2016 a). “Informe final de evaluación programa educación para personas jóvenes y adultas (EPJA). Enero - agosto 2016. https://www.dipres.gob.cl/597/articles-149527_informe_final.pdf

- Ministerio de educación (MINEDUC). (2016 b). “Estudio de caracterización, percepción y expectativas de la población que asiste a establecimientos

educativos para personas jóvenes y adultas". 2016. http://biblioteca.digital.gob.cl/handle/123456789/411

- Ministerio de Educación, Centro de Estudios (2020). "Deserción escolar: diagnóstico y proyección en tiempos de Pandemia". Documento de trabajo 22. https://centroestudios.mineduc.cl/wpcontent/uploads/sites/100/2020/10/DOCUMENTO-DE-TRABAJO-22_2020_f01.pdf

-Molina, M., & Maselli, A. (2014). "Representaciones de los docentes acerca de la escolarización de personas jóvenes y adultas". Revista Interamericana de Educación de Adultos, vol. 36, núm. 2, julio-diciembre, 2014, pp. 50-64. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=457545088004

-Mora-Olate, M. L. (2021). "Escolares migrantes y profesorado: reflejos de la opresión en la escuela chilena actual". Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, 19(2), 1-20. https://dx.doi.org/10.11600/rlcsnj.19.2.4345

- Moreno M., López, A., & Sánchez, S. (2012). "La transición de los jóvenes a la vida adulta. Crisis económica y emancipación tardía". Polis, Revista Latinoamericana, Volumen 16, Nº 46, 2017, p. 357-360. https://scielo.conicyt.cl/pdf/polis/v16n46/0718-6568-polis-16-46-00357.pdf

-Muñoz, G. (2011). "La democracia y la participación en la escuela: ¿cuánto se ha avanzado desde las normativas para promover la participación escolar?". "Revista de Estudios y Experiencias en Educación". UCSC. Vol. 10, No. 19, enero-julio, 2011, pp. 107-129. http://www.rexe.cl/ojournal/index.php/rexe/article/view/123

-Muñoz, J., Villagra, C., Sepúlveda, S. (2016). "Proceso de reflexión docente para mejorar las prácticas de evaluación de aprendizaje en el contexto de la educación para jóvenes y adultos (epja)". FOLIOS, Segunda época. N° 44 Segundo semestre de 2016, pp.77-91. http://www.scielo.org.co/pdf/folios/n44/n44a05.pdf

- Muñoz, P. & Acuña, V. (2014). "Caracterización de los jóvenes usuarios de la educación de adultos en la Región de Valparaíso, Chile". Sociedad Hoy 24: 33-47, 1er Sem. 2013 ISSN 0717-3512. http://revistasacademicas.udec.cl/index.php/sociedad_hoy/article/view/789

-Nájera, E., Varela, L. (2014). "La educación de la juventud iberoamericana, desde la perspectiva de la Pedagogía Social" Paulo Freire. Revista de Pedagogía Crítica, Año 13, N° 16, diciembre 2014, pp 61-88. http://revistas.academia.cl/index.php/pfr/article/view/288

-Navarrete, H, C. (2017) Habitar la escuela con jóvenes y adultos en Chile desde un Ceia. Habitar/Des-habitar, re-significar y transformar las escuelas. Mirada Nueva ediciones. P.70-77.

-Nobile, M. (2014). “Emociones, agencia y experiencia escolar: el papel de los vínculos en los procesos de inclusión escolar en el nivel secundario”. Revista Latinoamericana de Estudios sobre Cuerpos, Emociones y Sociedad. N°14. Año 6. Abril 2014 - Julio 2014. ISSN: 1852-8759. pp. 68-80.

-Ojeda, P. & Zúñiga, C. (2020). “El diagnóstico participativo para la elaboración del plan de formación ciudadana”. SOPHIA AUSTRAL Nº 26, 2do Semestre 2020 (julio-diciembre): 259-285. http://www.sophiaaustral.cl/index.php/shopiaaustral/article/view/362

-Opazo, A. (2017). “Trayectoria escolar de los estudiantes más vulnerables del sistema educativo chileno”. Cuadernillo N° 5. Centro de Estudios MINEDUC División de Planificación y Presupuesto Secretaría de Educación.

-Osorio, J. (2013). “Desafíos docentes en la Educación de Jóvenes y Adultos en Chile: hacia una agenda de conversaciones para el diseño e implementación de nuevas políticas”. Revista Temas en Educación / Número 19. Pp. 57-65. https://revistas.userena.cl/index.php/teduacion/article/view/380

-Ospina, F. (2018). “Jóvenes hoy en Latinoamérica”. Monográfico Universidad de Manizales. https://revistaumanizales.cinde.org.co/rlcsnj/index.php/Revista-atinoamericana/issue/archive.

-Palma, A. (2021). “Abandono escolar en la EPJA, desafíos de trabajo con factores de alerta temprana para una cultura de prevención”. Apuntes de clases. Saberes docentes. Universidad de Chile.

-Pezo, F. & Nieto, N. (2017). "¿Liceo Disciplinario?: Condicionantes Para La Participación Juvenil Estudiantil. Una Aproximación Desde La Perspectiva Generacional” (Tesis para optar al título de Trabajador Social), Facultad de Ciencias Sociales, Departamento de Trabajo Social, Universidad Alberto Hurtado.

-Pincheira, L. (2021). “Las relaciones de otredad, alteridad e inclusión identitaria cultural de estudiantes inmigrantes en espacios escolares municipalizados en la región metropolitana”. Estudios Pedagógicos XLVII, N° 2: 355-369, 2021. https://doi.org/10.4067/S0718-07052021000200355

-Pinto, R. (2017). Educación entre adultos. Un protagonismo formativo del joven y el adulto latinoamericanos situados. Apuntes de clases. Magister en educación de adultos y procesos formativos. Universidad de Playa Ancha/UPLA.

-Pinto, R. (2018). Lo Ajeno y lo propio en la educación entre adultos, en América Latina. Apuntes de clases. Magister en educación de adultos y procesos formativos. Universidad de Playa Ancha/UPLA.

-Prieto, M. (2001). “La Investigación en el Aula: ¿Una tarea posible? Capitulo II Modelos de investigación”. Documento de trabajo. Magister en educación de adultos y procesos formativos. Universidad de Playa Ancha/UPLA.

-Programa de investigaciones interdisciplinarios en educación (2016). Proyecto educativo institucional. Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación – PIIE Edición. Diciembre, 2016.

- Quintana, A. (2006). "Metodología de Investigación Científica Cualitativa". Documento de trabajo. Magister en educación de adultos y procesos formativos. Universidad de Playa Ancha/UPLA.

-Redondo, J. (2007). El derecho a la educación en Chile. 1a ed. Buenos Aires: fundación laboratorio de políticas públicas, 2007. https://opech.cl/inv/investigaciones/08Chile_Derecho.pdf

- Retamal, J. (2018). "¿Aula segura o Aula ciudadana?". Revista Saberes Educativos diciembre 2018, Nº 2, 162-177. https://sabereseducativos.uchile.cl/index.php/RSED/article/view/52121

- Retamal, J., & González, S. (2019). "De la microviolencia al clima escolar: Claves de comprensión desde el discurso de profesores de escuelas públicas de Santiago". *Psicoperspectivas, 18*(1), 1-15. http://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol18-issue1-fulltext-1559.

- Revuelta, B., Hernández, R. (2019). "La teoría de Axel Honneth sobre justicia social, reconocimiento y experiencias del sujeto en las sociedades contemporáneas" Cinta moebio 66: 333-346 https://doi.org/10.4067/S0717-554X2019000300333

-Reyes, L. (2009). "Educando en tiempos de crisis. El movimiento de escuelas racionalistas de la Federación Obrera de Chile, 1921-1926". Cuadernos de Historia 31. Departamento de Ciencias Históricas, Universidad de Chile, septiembre 2009: 91 – 122.

- Reyes, L., Cornejo, R., Arévalo, A., Sánchez, R. (2010). "Ser docente y subjetividad histórica en el Chile actual: discursos, prácticas y resistencias". *Polis*, 27 | 2010, Abril. URL : http://journals.openedition.org/polis/901

-Rizvi, F. (2010). "La educación a lo largo de la vida: más allá del imaginario neo-liberal" Revista Española de Educación Comparada, 16 (2010), pp. 185-210. https://revistas.uned.es/index.php/REEC/article/view/7529

- Rodríguez, G., Gil, J., García, E. (1996) "Metodología de la investigación cualitativa. Capítulo IV: Primeros pasos en la investigación cualitativa". Documento de trabajo. Magister en educación de adultos y procesos formativos. Universidad de Playa Ancha/UPLA.

-Román, M. (2013). "Factores asociados al abandono y la deserción escolar en América Latina: una mirada en conjunto" REICE. revista iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación, vol. 11, núm. 2, 2013, pp. 33-59. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55127024002.

-Rojas, M, & Rubio, G. (2020). “Educación de Personas Jóvenes y Adultas: Perspectivas sobre Aprendizaje a lo Largo de la Vida, Derechos Humanos y Justicia Educativa en estudiantes y docentes de Valparaíso” (Tesis para optar al título profesional de Profesor de Enseñanza Media en Historia y Ciencias Sociales y a los grados académicos de Licenciado en Historia y Licenciado en Educación). Universidad de Valparaíso.

-Sandín, M. (). “Investigación cualitativa en educación: fundamentos y tradiciones” Capitulo 7 tradiciones en la investigación – cualitativa. http://www.ditso.cunoc.edu.gt/articulos/80a0fe6f70c362a18b808b41699fc9bd62447d62.pdf .

-Sandoval, M. (2011). “La confianza de los jóvenes chilenos y su relación con la cohesión social”. Última década nº34 (on line), CIDPA, junio 2011, pp. 139-165. http://dx.doi.org/10.4067/S0718-22362011000100008 .

-Sapians, P., Arrué, P. (2001). “Representaciones sociales de los jóvenes en situación de pobreza desescolarizados: la escuela desde la desescolarización”. Juventud y enseñanza media en chile del bicentenario: Antecedentes de la revolución pingüina. https://opech.cl/ .

- Schilling, C. (2018). “Formación docente. Experiencias de prácticas pedagógicas y trabajo comunitario como espacio de reconocimiento”. En Ferrada, D. (Ed.), Reflexiones y experiencias educativas desde las comunidades. Investigación en educación para la justicia social (pp: 149-172). Ediciones UCM.

-Stefoni,C., Stang F., & Riedemann, A. (2016). “Educación e interculturalidad en Chile: un marco para el análisis”. Estudios Internacionales 185 (2016) - ISSN 0716-0240 • 153-182 Instituto de Estudios Internacionales - Universidad de Chile. http://dx.doi.org/10.5354/0719-3769.2016.44534

-Terigi, F. (2009). “El fracaso escolar desde la perspectiva psicoeducativa: hacia una reconceptualización situacional”. Revista iberoamericana de educación. N.º 50 (2009), pp. 23-39. https://rieoei.org/historico/documentos/rie50a01.pdf

-Tezhá, M., Castillo, J., Candia, E., Carrier, A. (2013). “Notas de investigación sobre juventud, cultura y educación: el relato de los actores” Última década nº38, CIDPA, julio 2013, pp. 111-140. http://dx.doi.org/10.4067/S0718-22362013000100006

-Tiramonti, G. (2016). "Notas sobre la Configuración de la Desigualdad Educativa en América Latina”. Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS), 2016, 5(1), 163-176. https://revistas.uam.es/riejs/article/view/4349

-UNESCO. La educación de las personas adultas, la declaración de Hamburgo y la agenda para el futuro, Conferencia internacional de educación de las personas adultas, 5., 14-18 de julio, 1997. en https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000116114_spa

-Valenzuela, J. (2019). “Trazos de sangre y fuego: Bionecropolítica y juvenicidio en América Latina”. http://www.calas.lat/sites/default/files/valenzuela_trazos_de_sangre_y_fuego_0.pdf

-Vargas, C. (2017). El aprendizaje a lo largo de toda la vida desde una perspectiva de justicia social. Serie de documentos temáticos sobre Investigación y Prospectiva en Educación, (21). UNESCO. https://es.unesco.org/node/262744.

- Vargas-Manrique, P. J. (2016). “Una educación desde la otredad”. Rev. Cient. Gen. José María Córdova 14(17), 205-228. issn 1900-6586. http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S1900658620160001000008&script=sci_abstract&tlng=es

- Vasilachis de Gialdino, I. (2006). Estrategias de investigación cualitativa. Gedisa.

- Veleda, C., Rivas, A., Mezzandra, F, (2011). “La construcción de la justicia educativa. Criterios de redistribución y reconocimiento para la educación argentina”. CIPPEC – UNICEF. https://www.cippec.org/wp-content/uploads/2017/03/2536.pdf

-Vera, F, & Duarte, K. (2013), “Educación, Jóvenes y Violencias: Una mirada desde la estructura y el sujeto a las tensiones del Centro Educacional Mariano Egaña de Peñalolén” (tesis para optar al grado de licenciado en sociología). Universidad de Chile.

-Villalobos, C., & Quaresma, M. (2015). “Sistema escolar chileno: características y consecuencias de un modelo orientado al mercado”. UAEM, núm. 69, septiembre-diciembre 2015, pp. 63-84. http://www.scielo.org.mx/pdf/conver/v22n69/1405-1435-conver-22-69-00063.pdf

-Villalobos, A. (2020). “El consejo de curso: espacio curricular para la acción orientadora del profesor jefe”. Revista de Orientación Educacional, 34(65), pp. 24-36, 2020. ISSN (e) 0719-5117.

-Williamson, G., Rodríguez, C. (2010). “Equidad, inequidad y educación superior: aprendizajes de un preuniversitario para jóvenes de la educación de adultos”. Estudios Pedagógicos XXXVI, Nº 2: 251-267, 2010. http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052010000200015

- Williamson M., & Williamson, G. (2018). “Migración y ciudadanía: ¿inclusión o exclusión? reflexiones hacia la educación de personas jóvenes y adultas-EPJA”. En Ferrada, D. (Ed.), Políticas educativas y su impacto en las comunidades. Investigación en educación para la justicia social (pp. 93- 107). Ediciones UCM.

-Zarzuri, R. (2013). “Imágenes de jóvenes, culturas juveniles y escolares en profesores de educación media”. Última década nº39, Proyecto juventudes,

diciembre 2013, pp. 197-223. http://dx.doi.org/10.4067/S0718-22362013000200009

-Zarzuri, R., Ganter, R. (2018). “Giro cultural y estudios de juventud en el chile contemporáneo: crisis de hegemonía, mediaciones y desafíos de una propuesta”, en *Última década.* 2018, vol.26, n.50, pp.61-88. ISSN 0718-2236. http://dx.doi.org/10.4067/S0718-22362018000300061

-Zazo, A. (2018). “De la participación ciudadana al poder ciudadano”. Urbano Nº 37 / MAYO 2018. PÁG. 5 - 7ISSN 0717 - 3997 / 0718-3607 https://doi.org/10.22320/07183607.2018.21.37.00

ANEXOS

Anexo 1 Instrumento de recogida de información/ Entrevista semiestructurada de un estudio de caso “Relaciones de reconocimiento y menosprecio presentes en jóvenes de Educación de personas jóvenes y adultas (EPJA)”.

	Datos generales del-a entrevistado-a		
Edad			
Género			
Nacionalidad			
Experiencias laborales	si	no	¿Cuáles?
Periodo sin estudiar			
Jornada de estudios	Diurna		

Dimensiones	Preguntas
Preguntas generales	¿Por qué estás en este liceo EPJA? Para ti ¿Es importante la educación? ¿Por qué?

Dimensión	Preguntas corregidas
I. Relaciones intersubjetivas	¿Cómo ha sido tu experiencia en la educación de jóvenes y adultos? ¿Qué destacas en la relación con los-as profesores-as del liceo? **Pregunta secundaria: ¿Qué opinión tienes de los-as profesores-as?** Según tu parecer ¿Qué papel juegan las emociones y los afectos en la relación con los-as profesores-as? Según tu experiencia ¿Tienes la confianza para hablar aspectos personales y subjetivos, tus expectativas y proyectos con ellos-as? Según tu experiencia ¿Cómo evaluarías la relación con los-as profesores-as en las clases? ¿Por qué?

II.	**Estrategias de enseñanzas**	Según tu experiencia ¿los-as profesores-as cuando enseñan y evalúan consideran tus conocimientos, sentimientos e inquietudes? **Preguntas secundarias ¿Cómo? ¿Por qué crees tú se da esta situación**? Según tu experiencia ¿en la comunicación que se da en clases, te has sentido sea valorado-a, como persona y como estudiante? **Preguntas secundarias ¿Cómo? ¿Por qué crees tú se da esta situación**? Según tu parecer: ¿En qué ámbitos has podido aportar en las clases? **Puedes comentar en que situaciones se produce esto.** Según tu experiencia ¿Cómo evaluarías la enseñanza que has recibido en el liceo por parte de los-as profesores-as? ¿Puedes comentar si la educación recibida, es para ti útil en otros espacios, distintos a la escuela? **Preguntas secundarias ¿Cómo? ¿Por qué crees tú se da esta situación**?
III.	**Participación**	**Según tu experiencia ¿Cómo entiende liceo la participación de los-as estudiantes? Ejemplo. ¿Son consideradas tus visiones, aportes e ideas?** **¿Cómo participas cotidianamente en el liceo? Ejemplos** **¿Qué te gustaría que hiciera el liceo en relación a la participación dentro del mismo espacio?** **Según tu experiencia ¿Cómo evaluarías tu forma de participación dentro del Liceo?.**

ANEXO 2 Categorías emergentes en dimensión Relaciones intersubjetivas en la EPJA.

DIMENSIÓN RELACIONES INTERSUBJETIVAS (309)	RELATOS JÓVENES EN EPJA		
	1. ÁMBITO "VALORACIÓN DE LA EPJA" (135)	2. ÁMBITO "RELACIONES INTERGENERACIONALES" (62)	3. ÁMBITO "EMOCIONES EN LA EPJA" (112)
	CATEGORÍAS EMERGENTES		
	1.1 VALORACIÓN DEL PROFESORADO EPJA (65) **1.1.1 Profesores-as y caracterización (26).** 1.1.1.1 Profesorado con vocación (9) 1.1.1.2 Profesorado acogedor (4) 1.1.1.3 Profesorado focalizado en estudiantes (3) 1.1.1.4 Profesorado comprometido (3) 1.1.1.5 Profesorado preocupado por aprendizajes de estudiantes (3) 1.1.1.6 Profesorado empático (2) 1.1.1.7 Profesorado atento (2) **1.1.2 Profesores-as y apoyo al ciclo vital (16).** 1.1.2.1 Profesorado y apoyo a la maternidad (4) 1.1.2.2 Profesorado y aporte al desarrollo de las trayectorias de vida individuales (4) 1.1.2.3 Profesorado y apoyo para desarrollar habilidades sociales (3) 1.1.2.4 Profesorado y apoyo para brindar seguridad (2) 1.1.2.5 Profesorado y apoyo como aprendizaje para la vida (2) 1.1.2.6 Profesorado y apoyo en metas y proyectos personales (1) **1.1.3 Profesores-as conscientes realidad EPJA (9).** 1.1.3.1 Trayectorias de vida fragmentadas (7) 1.1.3.2 Exclusión social (2) **1.1.4 Profesores-as conscientes realidad EPJA migrante (5).** 1.1.4.1 Integración al contexto nacional (4) 1.1.4.2 Integración al contexto escolar nacional (1) 1.1.4.3 **1.1.4.4 Profesores como ejemplo (5).** **1.1.4.5** Experiencia vital del profesorado como enseñanza (3). Profesorado como seres humanos (2). **1.1.5 Profesores-as diversos-as (4).** 1.1.5.1 Disparidad de realidades en profesores-as (3) 1.1.5.2 Profesorado distinto escuela regular (1) **1.2 VALORACION POSITIVA DE LA EPJA (30).**	**2.1 RELACIONES INTERGENERACIONALES COMPLEJAS (62)** **2.1.1 Relación profesorado y estudiantado (12).** **2.1.2 Relación entre estudiantes (14).** **2.1.3 Profesorado y conflictos relacionales con estudiantes (6)** 2.1.3.1 A partir de la realidad diversa (3) 2.1.3.2 A partir de la realidad escolar de la EPJA (3) **2.1.4 Relaciones en EPJA y componente adulto (21)** 2.1.4.1 Auto/Regulación adultocéntrica (14) 2.1.4.2 Relación entre adultos (7) **2.1.5 EPJA y componente juvenil (9)** 2.1.5.1 Juventudes y actitud hacia los estudios (6). 2.1.5.2 Juventudes y comportamiento disruptivo (2) 2.1.5.3 Juventud e incertidumbre (1)	**3.1 EMOCIONES Y LAZOS EDUCATIVOS SIGNIFICATIVOS (50)** **3.3.1 Como condición para el aprendizaje (31).** **3.3.2 Como vinculación al espacio educativo (6).** **3.3.3 Como apoyo para terminar la trayectoria escolar educativa (4).** **3.3.4 Como validación del otro, como sujeto que construye saberes (4).** **3.3.5 Como valoración de la enseñanza (2)** **3.3.6 Como fortalecimiento educativo (2)** **3.3.7 Como experiencia colectiva de exclusión escolar (1).** **3.2 VÍNCULO TRASCENDENTE CON EL OTRO (34)** **3.1.1 Legítimo interés en el otro (18).** **3.1.2 Relación que sobrepasa lo educativo (15).** **3.1.3 Paridad relacional profesorado y estudiantado (4).** **3.3 RELACIÓN DE CONFIANZA Y DIÁLOGO (28)** **3.2.1 Diálogo para expresar y compartir vivencias (15).** **3.2.2 Confianza para expresar afectos (9).** **3.2.3 Confianza e individuo (4)**

	1.2.1 Como espacio de integración (7) **1.2.2 Como espacio de vida (5)** **1.2.3 EPJA y relación con la juventud (5)** **1.2.4 EPJA y rol social (3)** **1.2.5 EPJA y valor instrumental (3)** **1.2.6 EPJA y cierre de ciclo vital (2)** **1.2.7 Como espacio de socialización (1)** **1.2.8 Como espacio de contención de la realidad individual (1)** **1.2.9 Como espacio que potencia el deseo por aprender (1)** **1.2.10 Como espacio de diálogo (1)** **1.2.11 Como espacio que abre perspectivas individuales y colectivas (1)** **1.3 EPJA Y ACCESOS-INGRESOS DIVERSOS (11).** **1.3.1 Motivaciones estudiantiles diversas para estudiar (11)** 1.3.1.1 Para terminar trayectoria escolar (4) 1.3.1.2 Para terminar un ciclo en la trayectoria vital (4) 1.3.1.3 Por sobre edad escolar (2) 1.3.1.4 Obligación y compromiso legal (1) **1.4 EPJA Y EXPERIENCIA ESCUELA REGULAR (11).** **1.4.1 Experiencia educativa anterior negativa-adultocéntrica (10)** **1.4.2 Experiencia escuela regular (1)** **1.5 EPJA Y ESPACIO DE ACOGIDA (9).** **1.5.1 Integración y respeto diversidad cultural (8)** **1.5.2 Integración contexto cultural-nacional (1)** **1.6 EPJA Y PREJUICIOS A LA MODALIDAD (9).** **1.6.1 Marginalidad y exclusión socio educativa (6).** **1.6.2 Invisibilización de la modalidad (3)**		

(Fuente: elaboración propia)

ANEXO 3 Categorías emergentes dimensión estrategias de enseñanza.

DIMENSIÓN ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA (246)	RELATOS JÓVENES EPJA	
	1. ÁMBITO "EDUCACIÓN PARA LA INCLUSIÓN, DIVERSIDAD E INTERCULTURALIDAD" (170)	2. ÁMBITO "POTENCIALIDADES Y COMPLEJIDADES DE LA EPJA" (76)
	CATEGORÍAS EMERGENTES	
	1.1.1 ESTRATEGIAS Y PROCESOS PARA EL APRENDIZAJE Y PARTICIPACION DEL ESTUDIANTADO (109). **1.1.2** **Participación del estudiantado en clases (53)** **Valoración de los aportes del estudiantado (33).** **Aprendizaje entre pares (9)** **1.1.2.1 Uso y despliegue de conocimientos no autoritarios (6)** **Participación en clases e individualidad (5).** **Intervención en clases autorizada (3).** **ESTRATEGIAS Y PROCESOS PARA LA INCLUSIÓN Y DIVERSIDAD (49)** **Estrategias de enseñanza para aprendizajes diversos (26).** 1.1.2.2 Evaluación centrada en el estudiantado (6) 1.1.2.3 Profesorado y ritmos-capacidades del estudiantado (5) 1.1.2.4 Profesorado y aprendizajes diversos (5) 1.1.2.5 Estrategias de enseñanza contextualizadas (3) 1.1.2.6 Estrategias de enseñanza para la reflexión y la transformación (2) 1.1.2.7 Profesorado y enseñanza intergeneracional (2) 1.1.2.8 Enseñanza explicativa (1) Estrategias de enseñanza lúdicas (1) Estrategias de enseñanza que potencian la curiosidad (1) Aprendizaje a través del error (1) **1.1.3 Enseñanza situada y contextualización curricular (13).** 1.1.3.1 Enseñanza situada a la realidad de la EPJA (8) 1.1.3.2 Curriculum (2) 1.1.3.3 Para la superación de la adversidad (1) 1.1.3.4 Profesionalismo del profesorado (1) 1.1.3.5 Colegio tradicional (1) **1.1.4 Profesorado rompe con el modelo tradicional escolar (10).** 1.1.4.1 Enseñanza tradicional (7) 1.1.4.2 Adaptación al ritmo de enseñanza del profesorado (3)	**3.1 POTENCIALIDADES DE LA EPJA (38)** **i. Enseñanza recibida y apoyo vital (8).** **ii. Educación recibida útil en otros espacios (6).** **iii. Educación útil para la vida cotidiana (5).** **iv. Como desarrollo del pensamiento crítico y el cuestionamiento a la exclusión (4).** **v. Educación como progreso humano (4).** **vi. Educación como posibilidad de otros horizontes (4).** **vii. EPJA y educación integral (3).** **viii. Educación como herramienta de integración (2).** **ix. Educación como función social (1).** **x. Educación y certificación (1).** **b. GESTIÓN ACADÉMICA Y CURRICULAR DESIGUAL (38)** **i. Ausencia de procesos formativos diversos (16).** **ii. Necesidad de espacios físico dignos (7).** **iii. Desvalorización económica para la EPJA (5).** **iv. Curriculum ministerial mezquino (4).** **v. Posibilita el aprendizaje (3).** **vi. Necesidad de una EPJA atractiva para el estudiantado (1).**

	1.2 ESTRATEGIAS Y PROCESOS PARA LA INTERCULTURALIDAD (9) **Enseñanza intercultural (9).** Aprendizajes interculturales (5) 1.2.1.1 Incorporación de distintas culturas (3) 1.2.1.2 Tensiones y dificultades de la interculturalidad en la EPJA (1) **1.3 APERTURA A LAS DESIGUALDADES (3)** **1.3.1 Contexto EPJA y dificultad de acciones formativas (3)** 1.3.1.1 Exclusión socio-académica (1) 1.3.1.2 Desigualdad y discriminación (1) 1.3.1.3 Necesidad de apoyo pedagógico (1)	

(Fuente: elaboración propia).

ANEXO 4 Categorías emergentes dimensión participación.

	RELATOS JÓVENES EN EPJA		
DIMENSIÓN PARTICIPACIÓN (169)	1. 1. ÁMBITO "FORMAS DE PARTICIPACIÓN" (91)	2. ÁMBITO "COMPLEJIDADES DE LA PARTICIPACIÓN" (21)	3. ÁMBITO "PARTICIPACIÓN PROYECTADA" (57)
	CATEGORÍAS EMERGENTES		
	1.1 PARTICIPACIÓN DECORATIVA (38) **1.1.1 Participación recreativa (32).** **1.1.2 Participación cotidiana (6).** **1.2 PARTICIPACIÓN MANIPULADA (29)** **1.2.1 Participación organizada por la escuela (19).** **1.2.2 Participación y necesidades estudiantiles no resueltas (9).** **1.2.3 Ausencia de una estrategia institucional para promover la participación (1).** **1.3 PARTICIPACIÓN CONSULTIVA (19)** **1.3.1 Participación y organización estudiantil débil (10).** **1.3.2 Participación y dialogo reflexivo (9).** **1.4 PARTICIPACIÓN DIRIGIDA CON PODER DELEGADO (5)** **1.4.1 Participación y consejo de curso (5).**	**2.1 DISOCIACION ENTRE PARTICIPACIÓN Y REALIDAD DE LA EPJA (15)** **2.1.1 Disociación y contexto EPJA (8).** **2.1.2 Participación en EPJA carece de importancia (4).** **2.1.3 Necesidad de participación en la EPJA (3).** **2.2 DISOCIACIÓN ENTRE PARTICIPACIÓN Y ESTRUCTURA ESCOLAR (6).**	**3.1 PARTICIPACIÓN Y ÉTICA COLECTIVA DIFERENCIADA (34)** **3.1.1 Participación y sentido de pertenencia (12).** **3.1.2 Participación y solidaridad (8).** **3.1.3 Participación y componente etario (7).** **3.1.4 Participación y ciclo vital fragmentado (4).** **3.1.5 Participación y ambiente favorable (1).** **3.1.6 Participación y forma de contención (1).** **3.1.7 Participación y motivación para el aprendizaje (1).** **3.2 PARTICIPACIÓN E INDIVIDUALIDAD (10)** **3.3 PARTICIPACIÓN Y EDUCACIÓN (8)** **3.3.1 Participación y dialogo reflexivo (3).** **3.3.2 Participación y modelación de conductas (3).** **3.3.3 Participación como preparación para la vida social (2).** **3.4 PARTICIPACIÓN Y ENCUENTRO INTERGENERACIONAL (5)** **3.4.1 Participación y juventud (5).**

(Fuente: elaboración propia

APENDICES

APENDICE 1 FORMULARIO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA PARTICIPANTES

Estimada/o Sr./Sra.:

Usted ha sido invitado/a a participar en la investigación titulada "Relaciones de reconocimiento y menosprecio presentes en jóvenes de Educación de personas jóvenes y adultas (EPJA)", a cargo de la investigadora Daniela Andrea Erices Jeria, candidata al grado de Magister en Educación de Adultos y Procesos Formativos, estudiante tesista de la Universidad de Ciencias de la Educación de Playa Ancha.

Este es un formulario de consentimiento informado, que tiene como objetivo entregar toda la información que Ud. necesite para decidir si desea participar o no en esta investigación. La candidata a Magister Daniela Andrea Erices Jeria, hablará con usted para explicarle en qué consiste la investigación y usted puede realizar todas las preguntas que desee en cualquier momento antes de tomar una decisión. Si usted está de acuerdo en participar se le pedirá que firme este formulario de consentimiento y se le entregará una copia de este documento.

El propósito de este estudio es analizar las visiones sobre el reconocimiento y menosprecio presentes en los-as jóvenes del Liceo CEIA-PAC, a partir de sus experiencias educativas de EPJA.

Consiste en generar conocimiento sobre las formas de reconocimiento y menosprecio que experimentan los-as jóvenes al interior de la EPJA, en relación a los componentes de identidad, derechos y participación al interior de la comunidad educativa. Es una indagación sobre las visiones de los-as jóvenes sobre sus procesos formativos y relaciones intersubjetivas en un establecimiento CEIA desde la perspectiva del reconocimiento, a partir de los relatos de los propios sujetos. Este estudio permitirá aportar conocimientos para generar cambios en la EPJA, desde el ámbito de las relaciones intersubjetivas, estrategias de enseñanzas y participación, asegurando el reconocimiento como sujetos de derechos de los-as jóvenes presentes en esta modalidad, contribuyendo a una educación basada en la justicia y la participación.

Por medio de este documento se le solicita su participación en este estudio, porque Ud. ha cursado dos niveles de enseñanza media en el establecimiento EPJA, por lo tanto, se considera voz válida para manifestar su experiencia y opinión sobre esta modalidad educativa.

Su participación es voluntaria, y consistirá en participar de una entrevista semiestructurada.

Se le pedirá que responda una serie de preguntas, cuyas respuestas serán grabadas.

La actividad tendrá una duración de 1 hora máximo y se realizará vía on line, atendiendo a las condiciones sanitarias, producto de pandemia. La fecha de esta actividad, está sujeta al horario que Ud. disponga para la entrevista.

Su participación en esta investigación no conlleva riesgos para su salud ni para su integridad física y psicológica como persona.

Si usted no desea participar esto no implicará sanción alguna. Además, usted tiene el derecho de negarse a responder preguntas concretas, y puede optar por retirarse de este estudio en cualquier momento. Su privacidad será protegida, pues la información recogida en esta investigación será de uso confidencial, resguardando su identidad y datos personales. La responsable de almacenar y manejar la información será la candidata a Magister Daniela Andrea Erices Jeria, quien tendrá bajo su reserva todas las respuestas, opiniones e informaciones que Ud. entregue.

Usted se beneficiará de esta investigación de manera indirecta, pues la información recopilada a partir de su participación será de utilidad para la realidad educativa EPJA, permitiendo a profesores-as, estudiantes, equipos directivos, comunidades educativas, conocimientos necesarios para reformular prácticas y potenciar estrategias, con miras al mejoramiento de la educación de personas jóvenes y adultas, y a la construcción de una sociedad más justa y participativa.

Su participación en este estudio no implica costos, ni pago por ser parte en el estudio.

Si usted desea se le entregará un informe con los resultados obtenidos una vez finalizada la investigación.

Los resultados del estudio serán utilizados con fines científicos, de divulgación centros e instituciones académicas, seminarios, conversatorios, revistas y publicaciones científicas, así como también socializadas en espacios EPJA.

Si tiene dudas o consultas respecto de la participación en este estudio puede contactar al investigador/a responsable de este estudio Daniela Andrea Erices Jeria, quien trabaja en Liceo CEIA-PAC. Sus datos de contacto son los siguientes:

- Correo electrónico: danielaerices1503@gmail.com

- Teléfono de contacto: 09-85339844

Si durante la investigación usted tiene algún comentario o preocupación respecto al desarrollo de la investigación, o alguna pregunta respecto a sus derechos al participar en este estudio, puede dirigirse al Comité Ético Científico de la Universidad de Playa Ancha, al correo electrónico cecupla@upla.cl

Quedando en claro los objetivos del estudio, el explicitación de mi participación, posibles riesgos y beneficios (en caso de haberlos), confidencialidad y aclaración de la información, acepto voluntariamente participar en este estudio.

ACTA DE CONSENTIMIENTO

Yo,……,
Rut……..……., he leído y discutido la información anterior con el investigador responsable del estudio y mis preguntas han sido respondidas adecuadamente. Se me ha aclarado, además, que puedo realizar preguntas en cualquier momento de la investigación.

Se me ha informado el objetivo del estudio, los procedimientos y actividades que implica este estudio, y los posibles riesgos y beneficios (en caso de haberlos).

Se me ha informado, además, que mi participación es voluntaria y que podré renunciar a participar en el estudio en cualquier momento, sin causa y sin consecuencia alguna.

Si durante el transcurso de la investigación, surge información relevante para continuar participando en el estudio, el investigador deberá entregar está información.

He sido informado y entiendo que los datos obtenidos en el estudio pueden ser publicados o difundidos con fines científicos o educativos.

Si durante el transcurso de la investigación me surgen dudas respecto a la investigación o sobre mi participación en el estudio puedo contactarme con la Investigadora Responsable Daniela Andrea Erices Jeria, quien trabaja en Liceo CEIA-PAC. Sus datos de contacto son los siguientes:

- Correo electrónico: danielaerices1503@gmail.com
- Teléfono de contacto: 09-85339844

Declaro estar libre de presión para decidir mi participación en el estudio.

Acepto participar en la investigación titulada "Relaciones de reconocimiento y menosprecio presentes en jóvenes de Educación de personas jóvenes y adultas (EPJA)". Recibiré una copia firmada y fechada de este consentimiento.

Nombre y Firma del participante	**Fecha:**	**Nombre y Firma del/la Investigador/a responsable**

APENDICE 2 Entrevistas transcritas.

N°1	**Datos generales del-a entrevistado-a**		
Edad	19		
Género	masculino		
Nacionalidad	colombiano		
Experiencias laborales	si		**¿Cuáles?** -Experiencia laboral… eh… recién ahora, pero estoy trabajando...en... con el hacer batas
Periodo sin estudiar	dos años		
Jornada de estudios	Diurna		
Dimensiones	Preguntas		
Preguntas generales	**¿Por qué estás en este liceo EPJA?** -Eh, más que todo porque estaba retrasado, claro, perdí varios años en Colombia y entonces por eso me quise meter en un dos por uno, y era en el colegio que más me aceptaban porque estaba muy grande pues, estaba muy atrasado **Para ti ¿Es importante la educación? ¿Por qué?** -Importantísimo la educación, jajajá. ¿Por qué? Porque con la educación yo puedo…si mucho, sacar adelante a la familia y aprender algunas cositas de las que no sabía pues, algunas cosas… y me puedo aventurar a otras experiencia, por ejemplo salir del país o algo más.		

Dimensión	**Preguntas corregidas**

I.	Relaciones intersubjetivas	**¿Cómo ha sido tu experiencia en la educación de jóvenes y adultos?** -Digamos que fue… buena, por decirlo así, porque hubo que cuando un momento el primer día que entré yo no miraba muy bien el tablero, miraba muy borroso pues y no copiaba, sólo le sacaba fotos a la… cuando el profesor terminaba de… de escribir le sacaba foros y luego lo copiaba en mi casa, así que me parecía un poquito agotador la cosa, digamos que los, el primer año no fue bueno que digamos. **¿Qué destacas en la relación con los-as profesores-as del liceo?** **Pregunta secundaria: ¿Qué opinión tienes de los-as profesores-as?** - Bueno como ya le había dicho me ayudaban mucho en el ámbito así… personal**…** Me ayudaban psicológicamente la profesora de filosofía, me ayudaba como a entender un poquito más a los profesores a los estudiantes y… y… eh… a relajarme un poquito en la estancia que llevaba aquí como inmigrante pues, para ser… para adaptarme a la cultura chilena y todo eso **¿Todo eso qué?** -Digamos que yo no estaba muy adaptado que digamos a la cultura chilena… entonces por eso la profesora de filosofía me… me empezó a todo esto a psicológicamente todo, bueno todo la cosa pues, usted entenderá y también aprendí historia, yo no sabía la historia chilena obviamente, pero aprendí y… de ciencia, también aprendí muchísimo y de inglés algo sé **Según tu experiencia ¿Tienes la confianza para hablar aspectos personales y subjetivos, tus expectativas y proyectos con ellos-as?** -Sí, por ejemplo con la profesora de filosofía, bueno, con la que más yo habló pues… jajaja, siempre hablé más y yo le conté la experiencia que… en qué quería estudiar, yo le hablé que quería estudiar derecho…Y ella me decía ¿quieres ser político? Y yo sí, pero no robar por dejémoslo así, jajaja, y ella me decía pues, puedes inscribirte en el… en el… duoc y todo eso, me dio los institutos, las universidades todo, incluso me dio hasta casi un contacto, para que pudiera ver qué carrera me gustaban y todo eso… ya

II.	Estrategias de enseñanzas	**Según tu experiencia ¿los-as profesores-as cuando enseñan y evalúan consideran tus conocimientos, sentimientos e inquietudes? Preguntas secundarias ¿Cómo? ¿Por qué crees tú se da esta situación?** -Yo creo que sí… porque digamos que cuando uno sabe algo o tiene una duda, yo recuerdo que con el profesor de… (Chasquido de lengua)… de… como este… de… del profesor de lenguaje, yo tenía una duda de un libro, o sea no me gustaba mucho…eh… algunas cosas aquí… de los libros que decían y yo le decía profe pero esto es contrario a lo que yo… en mi pensar siento, o sea, él me decía sí, pero puedes ratificarlo porque era lo que tu sientas a contrario de lo que dice en el libro y entonces no importa, ya sea… la enseñanza era de él, no sientes lo que dice en el libro sino lo que vos mismo sintas, tu sientas pues, no lo que diga un libro. **Según tu parecer: ¿En qué ámbitos has podido aportar en las clases? Puedes comentar en que situaciones se produce esto. Preguntas secundarias ¿Cómo? ¿Por qué crees tú se da esta situación?** -En historia… jajajajá, fue bueno historia, digamos que… hay algunas partes de la sociedad de chile que yo metía con… con Colombia algunas cosas y todo eso, por ejemplo el alcohol, acá se toma más y todo eso, y en Colombia bueno yo digo allá son peores jajajajá beben… bebemos más y sobre las… los mapuches, que no sabía la situación de ellos y fui un día, los vi en una marcha en una plaza que creo que fuimos en una excursión que usted hizo con el profesor… ¿Romero? Creo, si no estoy mal, no recuerdo mal… que ellos estaban marchando un día **Ya, muy bien… pero tú, por ejemplo en las clases de historias o en las otras clases ¿en qué pudiste aportar?** **-**¿Yo? **Sí** -Mm, digamos que aporte… que no todas las sociedades son iguales, o sea…que acá pasan algunas… acá son… acá pasan algunas cosas y en Colombia otras, la política es diferente que a la de allá y entonces… en eso yo aporté, porque decían que la

		política… aquí… era mucho peor, y yo dije no, en Colombia es mucho peor un y entonces yo le dije… así a los compañeros le abría como la mente de… ustedes debían tener suerte de lo que tienen, porque en Colombia somos hasta peor, así que les abrí como… que tuvieran un poco de más de conciencia porque es que es el mejor país de Suramérica, sí, económicamente hablando y también para que no despreciaran un poquito lo que tienen, para que fueran a buscar trabajo y se especializaran más, en eso aporté, que no rechazaran al país como… como que fuera la quiebra o todo eso, que aportaran un poquito que tuvieran conciencia.
III.	Participación	**Según tu experiencia ¿Cómo entiende liceo la participación de los-as estudiantes? Ejemplo. ¿Son consideradas tus visiones, aportes e ideas?** -Digamos que la entiende, no a la perfección pero sí cae un poquito en la cabeza de los estudiantes del liceo, digamos que son como el reflejo de lo que deberían hacer un poco más de comunas, en el colegio y entonces… ellos son como… esa zona de la… en la que uno quisiera estar… en esos lugares, donde a uno le gustaría estar algunas veces pal… pa… varias veces, depende de la persona que le guste, estudiar y todo eso, y… algunas cosas que deberían hacer algunas comunas, como resolver así, como un dos por uno o mezclar gente jóvenes con los mayores, porque algunas veces los estudiantes jóvenes se ríen de los mayores que porque está estudiando que yo no sé qué… no estudió… entonces se ríen mucho de eso y aquí no aprendieron a eso de que no hay que burlarse de… de los mayores, porque están estudiando, sabiendo que… en cualquier… nunca es tarde para estudiar, eso fue lo que enseñó aquí este liceo **¿Cómo participas cotidianamente en el liceo? Ejemplos** -Jajajá, cotidianamente, jajajá, eh… yo no participaba mucho porque yo era un poquito más tímido pues y todo eso… pero… de participar, participar no, pero eh… me… me gustaba… me gustaba… escribir en los… participar en las conversaciones que hacíamos afuera, en los… en el cómo que llama esto, ¿convivencias? **Sí, conversatorio**

	-Eso, conversatorio. Todo eso, me gustaba como participar y dar mi punto de vista en algunas partes que no me gustaban o en algunas partes así **Según tu experiencia ¿Cómo evaluarías tu forma de participación dentro del Liceo?** -Mi participación, no excelente pero buena, digamos que de participación fue… un poquito ausente porque yo no era muy… yo no hablaba mucho, pero cuando hablaba daba puntos de vista que… le llegaban a la gente o sea que a los estudiantes, o sea por ejemplo en el ámbito político que yo te decía que la cosa esta brava aquí en Chile que no es mi país, entonces yo reflexionaba un poco y lo que tenía o sea, tenían conciencia que había que agradecer un poco lo que tienen y entonces esa era mi participación, aunque no hablaba mucho pero cuando hablaba, temblaba el colegio jajaja

N°2	**Datos generales del-a entrevistado-a**		
Edad	29		
Género	femenino		
Nacionalidad	chilena		
Experiencias laborales	si		**¿Cuáles?** He trabajado de copera
Periodo sin estudiar	Eh… alrededor, en realidad vengo tratando de estudiar desde los dieciocho años, hasta que pude volver acá a estudiar y terminé mi cuarto medio, siempre, todos los años, trataba de estudiar y por abc motivo tenía que dejarlo**.** De… de la última vez que intenta, que fue acá mismo en el CEIA fue el 2016 esa fue como el último intento 2016 y sacando la cuenta al 2019 son tres años		

Jornada de estudios	Diurna

Dimensiones	Preguntas
Preguntas generales	**¿Por qué estás en este liceo EPJA?** -Por problemas familiares, problemas con mis papas, problemas con mi mamá, nunca tuve apoyo pa poder, pa estudiar tampoco y cuando uno es más joven, no estay ni ahí, no pescai, entonces llegué, dejé de estudiar y… nadie me dijo "No, no dejes de estudiar" así que cuando dejé, dejé no más… y cuando quise retomar ya era tarde y la única opción que tenía era un colegio dos por uno de jóvenes y adultos, nada más **Para ti ¿Es importante la educación? ¿Por qué?** -De cierto modo si es importante po, porque sin educación o sea yo creo que la educación parte en la casa, más que en los establecimientos, la educación es primordial en la casa, cuando, todo, todo parte en la casa, los papas son los que como la base más importante en la educación de un… un ser humano ya los profesores yo pienso y siento que son formadores, ellos ya son, los que te enseñan a aplicar las materias que tú necesitas para poder terminar tu enseñanza media tu enseñanza básica, que es lo que necesitai pa seguir estudiando, o sea, es lo que la sociedad te impone, pero… encuentro que de cierta moda… de cierto modo, esa es la importancia que tienen, tu no soy nadie si no teni una base de, de conocimiento eh… eh… la educación es pa eso, es como para que tu tengas una base de conocimiento y puedas ser más culto, aprendas y tengas bases fundamento para poder argumentar un tema, para poder defender tu postura, no tan solo con improperios ni siendo insolente con alguna persona, para que uno tenga como poder defenderse con palabras bonitas y rebonbantes

Dimensión	**Preguntas corregidas**

I.	Relaciones intersubjetivas	**¿Cómo ha sido tu experiencia en la educación de jóvenes y adultos?** -Ehm… de cierto modo fue como súper grata, conocí hartas personas que en algún… momento a uno dice no, nunca voy a estar con él, o no me voy a mezclar con él, no, no somos del mismo ámbito, y… bueno también es amargo estudiar en un dos por uno de cierto modo… eh… uno no viene con la misma postura que a lo mejor los demás, hay varia gente que viene o… o jóvenes, que son más chicos que uno, que vienen así como por cumplirle a la mamá, yaaa pa que no me molesten más, vengo cumplo yaa y chao, y no todos tenemos la misma postura, al menos yo venía con mis objetivos bien claros y quería terminar mi cuarto medio de buena manera, entonces de ser… eso fue así como lo más…lo más fea, como lo más particular fue de que teni que aprender a ser tolerante, teni que ser como más tolerante, no todos están en la misma postura que tú y es válido, hay que respetar… y también ayudar po, también tratar de ayudar al del lado que le cuesta y… y tirarle los ánimos pa arriba y lo más grato fue conocer y llevarse…eh…muchas experiencias bonitas acá en el liceo, con los compañeros, los profes **¿Qué destacas en la relación con los-as profesores-as del liceo?** **Pregunta secundaria: ¿Qué opinión tienes de los-as profesores-as?** -Destaco la amabilidad… eh… todo el esfuerzo que ponen ustedes pa que uno pueda aprender, no tan solo el que uno retenga los conocimientos de las materias sino que también ustedes están detrás de uno preocupándose de lo emocional, cuando ven que alguien, no sé, llega más cabizbajo o… que anda de distinto animo, siempre andan pendiente, no tan solo de que ya cumplan con lo que tiene que cumplir que son las tareas los trabajos para poder evaluar sino que ustedes están como pendiente, así como… se han dado cuenta de que… hemos sido tan marginados de la sociedad que ustedes como que tratan de acoger, de cierto modo, son súper acogedores… eso… eso es como lo más importante que puedo destacar de acá de los profes, son acogedores, comprometidos, están súper comprometidos con el enseñar a gente adulta o en enseñar a jóvenes que vienen de, marginados de los colegios normales entre comillas, y ustedes son los que nos acogen, y nos dicen, nopo cabros, sigan adelante, si eso no… no es todo en la vida **Según tu experiencia ¿Tienes la confianza para hablar aspectos personales y subjetivos, tus expectativas y proyectos con ellos-as?**

		-Sí, todo el rato, desde que llegué al liceo, siempre, todos sabían de qué venía con mis metas super claras y todos me apoyaron pa que… eh… pudiera terminar de mejor forma y… de que no decayera, anímicamente, que no decayera, entonces siempre estuvieron detrás apoyando siempre supieron que era lo que yo quería salir de cuarto medio, entrar a enfermería, entonces siempre estuvieron detrás, siempre apoyando y dando la palabra de aliento
II.	Estrategias de enseñanzas	**Según tu experiencia ¿los-as profesores-as cuando enseñan y evalúan consideran tus conocimientos, sentimientos e inquietudes?** -Sí, porque hay ahí… al menos yo nunca tuve la necesita tan, así tan abrupta de decir profe me falta un trabajo, como suplicar o pedir que por favor y dar las explicaciones pero mis compañeros sí hubo… varias… varias… varios compañeros que si tenían problemas, que no… no lo estaban pasando tan bien como uno y sí se les daba esas oportunidades, sí los profesores siempre estaban pendientes de dar las oportunidades de… de que no te vaya mal al final de cuentas, no de que… apoyarte para que entendai y… y están pendientes de ti, de tus sentimientos igual, de que no vai a decaer porque te sacaste una mala nota, entonces siempre están como alentándote a… ya pucha te sacaste una mala nota o no era la nota que tu esperabai ahora pero ponele más empeño porque tú en la próxima vai a poder, lo vai a hacer mejor y ten paciencia y ten tranquilidad porque todo se supera… en algún momento todo esto ya lo vay a pasar y va a ser un mal recuerdo, pero todos los profes te evalúan más que notas generales, son como individuales, están como, ya, según lo que tu entiendes, según lo…. tu esfuerzo, todo, todo… es como todo un equipo **Preguntas secundarias ¿Cómo? ¿Por qué crees tú se da esta situación**? -Porque ven el sacrificio que hace uno cuando viene a estudiar, que no es solo veni y sacar el cuarto medio, por lo menos yo tengo familia detrás soy mamá, tengo tres niñitas, las dos grandes son deportistas, entonces, necesito mucho tiempo pa poder apoyar a mis hijas y los profes estuvieron siempre pendientes, las niñas iban a competir, ¿Oie, como le fue a tu hija en las competencias? Entonces cuando se da eso, es porque hay un cariño mutuo y hay como… eh… de cierto modo necesitan ustedes también como profes eh… de expresarnos a nosotros que nosotros sí les importamos, que no son como el sistema, como el sistema normal,

	de que a ya, viene a estudiar y que cumpla con lo que tiene que cumplir, no, ustedes se preocupan por nosotros de que podamos terminar bien, bien nuestro proceso y que nos sintamos acompañados por ustedes **Según tu parecer: ¿En qué ámbitos has podido aportar en las clases? Puedes comentar en que situaciones se produce esto.** -Sí, las profes siempre te están apoyando, tratando como de hacerte participar en las clases para que, de cierto modo así también podi aprender mejor, siempre, por lo menos yo, siempre tenía la oportunidad de participar en las clases y que acotar a los profes cuando eh… encontraba las necesidades de poder acotar algo, como más en el idioma de… del alumno, porque de repente las profes igual son como muy cuadrados pa enseñar… entonces, en matemáticas la misma profe Soledad me decía ya ****** ven tu ahora a explicarle a tus compañeros, porque yo ya lo expliqué, lo… lo… como se explica, tú lo entendiste pero a ellos todavía les cuesta, así que te toca a ti, pasa tú, entonces hacíamos como, el relevo y nos íbamos apoyando una a la otra, pa que de cierto modo mis conocimientos o mi forma de aprender, que se les daba más fácil a mis compañeros mi explicación que la de la profe…eh… participábamos las dos, entonces así ayudábamos a nuestros compañeros, yo le ayudaba a mi profe y de cierto modo igual le estaba ayudando a mis compañeros **Ya, perfecto… ¿Según tu parecer en que ámbitos has podido o pudiste aportar en las clases?** - Eh… en las clases de matemáticas siempre trataba como… ayudaba a mis compañeros a explicar los ejercicios, porque la profe igual ya es más de edad, entonces tenía su forma de enseñar y… uhm… a suerte mía podía entender su forma de enseñar así que como… yo soy como más relajada o más joven le podía explicar de otra forma a mis compañeros…eh… en historia con usted siempre podía acotar en las clases conocimiento de cierto punto o cierto tema, ingles lo mismo o sea siempre pudimos acotar en todo, nunca tuvimos problemas con nada **Preguntas secundarias ¿Cómo? ¿Por qué crees tú se da esta situación**? -Yo creo que hoy en día se produce eso, porque falta mucho respeto como que hoy en día aquí en Chile, ya… eh… ser más adulto, no tiene la misma importancia que tenía cuando yo era chica, como que ya te ven ahh no, es la profe, es la profe y como que, bueno en general como persona ya no, no tiene respeto, porque no tan solo con los profes de edad, sino que con la gente adulta en general, los jóvenes están como súper… mmm…

		exagerados para todo, así como que, si tú me respetas yo te respeto, pero, yo soy de la generación que todavía cree y considera de que la edad sí se respeta, la experiencia sí se respeta, ellos ya por algo tienen la edad, ya vivieron muchas más cosas de las que hemos vivido nosotros y de cierto modo en algún momento ellos vivieron lo que estamos viviendo nosotros, entonces, yo creo que por eso se da, más que por eh… a no es que la profe es viejita no sabe explicar, no, yo creo que se da porque, los jóvenes hoy en día te ven muy de tú a tú y si a ti… un cabro no le agrada una persona más adulta no está ni ahí, no pesca, en cambio cuando te van más… como de la misma edad, de par, compañero, como tú a tú, te ven igual que ellos, entonces es más fácil se da más fácil la relación, como el poder entender, en cambio con la gente adulta como que se cierran, a no es que no me gusta este profe porque, no, no, no se cierran ante… al final me pasaba que yo le explicaba después el ejercicio de la misma forma en que me lo había explicado la profe a mí, tal cual y pucha conmigo sí entendían porque a mí me veían como… como ellos, de par, pero a la profe no se le da porque no están ni ahí po, tan ni ahí con pescar po creen que, dicen no es que ellos por ser más viejos, se creen que se las saben todas, pero yo encuentro que es por eso
III.	Participación	**Según tu experiencia ¿Cómo entiende liceo la participación de los-as estudiantes? Ejemplo. ¿Son consideradas tus visiones, aportes e ideas?** -El liceo yo creo que… ellos entienden que nosotros ponemos todo de nuestra parte, que cuando venimos y nos matriculamos, es porque nos estamos comprometiendo con ellos y con nosotros mismos a… a terminar los procesos, a poder cerrar ciclos, entonces yo veo que ellos igual se dan cuenta de que los… nosotros como alumnos estamos como muy comprometidos con eso y tratamos de participar y ayudar en todo lo que se pueda pa poder sacar adelante un año escolar y que sea algo que podamos sacar frutos y buenas vivencias **Perfecto… ¿en esa participación o en esos espacios de participación, que quizá podrías nómbralos... eh… son consideradas o fueron consideradas tus aportes y tus ideas y visiones?** -Sí… eh… nosotros como alumnos nos hacían charlas nos trajeron una… una persona de afuera, me acuerdo el primer año, que venía al congreso, creo, eh… nos hizo charlas a los cursos de a dos cursos, y sipo, claramente podíamos participar dentro de la charlas, lo mismo que pasa en las fiestas patrias, el colegio dice, ya chiquillos…eh… hay que hacer bailes, quermes y nosotros

	tenemos que participar po, entonces… y el que no quiere participar, no participa porque aquí a nadie se le obliga pero… igual son instancias ricas y que uno dice… ya que ya no está… dice, ohh, que la pasamos bien, ohhh que leseamos, más lo que nos costó prepararlo y lo hicimos y nadie se la creyó que la íbamos a poder hacer, lo mismo que pasa con las disertaciones o cuando hacían eh… ehm, me recuerdo que el primer año que nosotros estuvimos aquí los segundos niveles, les tocó hacer como demostraciones de los países y ellos se vistieron típicamente y trajeron degustaciones, entonces esos espacios son ricos y que no se pierden por estar en un colegio de adultos, son espacios que se siguen dando, porque eso usualmente lo ves en un colegio normal, en un colegio donde están los cabritos chicos de primero a cuarto medio, ya y se le hace la quermes y todos los años bailan un baile distinto típico, acá no se pierde eso, como que, buscan la instancia de que tú te dis cuenta de que también po, que no te estai perdiendo todos los procesos que te perdiste al no estar en un colegio normal, como que, chiquillos si quieren hagamos un paseo de fin de año de curso, organicémoslo nosotros pero bajo nuestra responsabilidad, pero te dan el espacio, para tu poder decir ya hagámoslo, nunca te cierran las puertas a nada, entonces, ahí está todo el compromiso de uno también po, porque ustedes como liceo nos dan las opciones y las instancias pa, no sólo venir a estudiar, sino que también recrearnos, recrearnos todo el rato po, los recreos nos ponen la mesa de ping pong, dejaban poner música, así que todo el rato se da el espacio de que podamos compartir entre todos **¿Cómo participas cotidianamente en el liceo? Ejemplos** -Me gustaba mucho participar en las clases, cada vez que podía acotar algo, lo acotaba, me gustaba… ta… estar pendiente de mis compañeros, a los que les costaba más... o… también de repente me llevaba el peso de decir, ya a ver, silencio que estamos estudiando y el profe está en frente y después cuando el recreo seguimos con la chacota po, entonces siempre fui como muy participativa en el liceo, lo que necesitaban, si había que hacer quermes o había que hacer equis cosa, siempre estaba como profe yo puedo, profe yo lo hago, yo les ayudo, me gusta participar porque si uno participa, le da pie a los demás a también que lo quieran hacer, entonces siempre participé en todo, como pa ser un ejemplo de que no porque somos grandes no lo podemos hacer, como que yapo chiquillos ven, yo soy la más grande del curso y… y… yo lo hago, anímense ya hagámoslo, tonces… era como pa poder dar un ejemplo

	Según tu experiencia ¿Cómo evaluarías tu forma de participación dentro del Liceo? -Ehm… mi participación, espero que mi participación haya quedado plasmada dentro de los profes, que se acuerden de buena manera de mí, en lo participativa, en lo estudiosa, también en lo pesa, porque también era pesa en la sala de clases, pero, siento que participe y dejé un pedacito de mí acá como, planta una semillita donde los profes digan el día de mañana, no, ella salió de aquí y se sientan orgullosos porque yo seguí, seguí adelante y que ellos fueron la base de para que yo pudiera seguir adelante, entonces considero que, sí, participé mucho, espero haber dejado una huella, todo lo que hice, todo lo que participe, era porque realmente lo quise hacer, me nace participar, me nacía hacerlo, nadie nunca estuvo detrás presionando para nada

N°3	**Datos generales del-a entrevistado-a**		
Edad	20		
Género	masculino		
Nacionalidad	chilena		
Experiencias laborales	si		**¿Cuáles?** -No, ehhh, formales dentro ehhhh, salud… y eso… y ehm, siempre he sido comerciante deee… dee… informalmente siempre he sido comerciante, de toda la vida desde que nacía prácticamente.
Periodo sin estudiar	Ehhh, alrededor de cinco, no… más, como seis años.		
Jornada de estudios	Diurna		
Dimensiones	Preguntas		

	Preguntas generales	**¿Por qué estás en este liceo EPJA?** -Porque… mi edad ya no correspondía a un liceo normal, y… porque era más rápido, obviamente era más rápido que cualquier otro, otro método de estudio **Para ti ¿Es importante la educación? ¿Por qué?** - Sí - Porque es la base de cualquier sociedad en primer lugar y porqueeee… sin educación no, no se logra nada, independiente de que uno pueda saber mucho en la vida, no sin la… sin educación general, no… no… (un silencio) … ¿cómo decirlo? Pero sin educación general no… no… no logras más de… lo básico en la vida. Independiente de lo mucho que puedas saber hee… por fuera por la vida, sin educación general… yo encuentro… yo, en mi pensamiento personal es que desde… eh… eh (chasquido) eh comencé a estudiar, fui aprendiendo mucho más de la vida de lo que conocía antes, en todo aspecto, en aspecto social, en aspecto político, en aspecto… educacional, laboral también, eh… gracias a la escuela siento yo que fui avanzando como persona. Si no fuera por, por el liceo yo pienso que no hubiera avanzado más allá de lo que era.

	Dimensión	**Preguntas corregidas**
I.	Relaciones intersubjetivas	**¿Cómo ha sido tu experiencia en la educación de jóvenes y adultos?** - En mí, eh… buena, sí, en lo personal fue bastante buena, como le explicaba fue… eh… fui conociendo más como un mundo que no, jamás había visto, en lo social me ayudó mucho, mucho, demasiado, o sea yo, prácticamente no conocía a nadie antes de, y fue muy bueno, fue porque… en este liceo lo… que yo conozco siento que el… el trato de profesores es muy bueno, muy… siempre están intento ayudarte de una u otra forma siempre te llevai bien con todos los profesores, a pesar de que yo siempre he sido una persona conflictiva y sí me llevé mal en principio, todos

		los profesores supieron llegar a mí de alguna forma y con todos tengo una buena relación **¿Qué destacas en la relación con los-as profesores-as del liceo?** **Pregunta secundaria: ¿Qué opinión tienes de los-as profesores-as?** -El… el apoyo, siempre el apoyo y la forma de llegar a uno, como le contaba yo soy una persona un poco conflictiva dentro de lo que yo creo y siempre supieron llegar a mí a pesar de yo haber sido un poco hasta atrevido a veces falto de respeto o… independiente muy disperso siempre supieron llegar a mí, siempre supieron hablar conmigo y conversar las cosas y siempre fueron muy afectivos, siempre hubo un efecto de… más que de profesor a alumno, siempre fue más como personal, de ayudarte como un amigo o como un… (Silencio) un… ¿Cómo se dice?... Un ejemplo, también. Siempre fueron un buen ejemplo. -Ehm… uhm, son perfectos. (Un risa) a mi parecer son muy buenos… encuentr… ¿cómo le explico?... Yo encuentro que fueron los mejores profesores que podría haberme encontrado en mi vida de que llegue con que fue, que fuera un puro profesor, el profesor Marcelo, encuentro que él de por si era muy bueno, me enseñó a socializar más, me enseño, aparte de lo que te enseña un liceo el me enseño como persona muchas cosas y de ahí en delante todos los profesores eran súper buenos… todos los profesores, encuentro que en este liceo todos los profesores son muy destacados. **Según tu experiencia ¿Tienes la confianza para hablar aspectos personales y subjetivos, tus expectativas y proyectos con ellos-as?** -Sí, sí… con todos y de de… todas las maneras posibles… sentí, porque…como le digo jajaja, de nuevo, más que sentirme como con de un alumno a un profesor, me sentía entre personas que son como tus amigos, no son… una autoridad… una… una superioridad, son… son tus amigos, son tus compañeros, muchas veces son… hasta más amistosos que algunos compañeros.
II.	Estrategias de enseñanzas	

	Según tu experiencia ¿los-as profesores-as cuando enseñan y evalúan consideran tus conocimientos, sentimientos e inquietudes? -Sí **Si los profe, los profesores cuando enseñan y evalúan consideran tus conocimientos, sentimientos e inquietudes.** **-** Sí, sí, encuentro yo que sí, si te consideran aunque…sea como complicado o muchas veces uno pregunta cosas que no van al caso, o que sí… sí tienen que ver, pero son totalmente dispersas si toman la opinión, aunque no sea… aunque no sea, como estructura dentro de lo que estamos conversando o lo que se está enseñando, yo siento que sí te enseñan, si te… si te apoyan y sí se tratan de guiar sobre lo que están haciendo, independiente de lo tonta o dispersa que pueda ser tu pregunta. **Preguntas secundarias ¿Cómo? ¿Por qué crees tú se da esta situación**? -Porque… yo creo que porque al ser liceo de adultos… ehh… saben que uno no tiene cien por ciento… el… el… la mentalidad o el… **Según tu parecer: ¿En qué ámbitos has podido aportar en las clases? Puedes comentar en que situaciones se produce esto.** -En mi caso yo siento que…eh… sí, sí fui un aporte en varias, pero porque mi personalidad es más así como… ¿extrovertida? **Ya** **-**Entonces yo sí… eh… por el ejemplo el profe estaba evaluando y yo sentían que algo estaba mal o si algo no conllevaba a lo que se explicó yo siempre le decía y siempre lo tomaba en cuenta, porque yo soy más de decir las cosas, eh… y muchas veces compañeros que no dicen las cosas y se callan yo lo que hacía era hablar con ellos para que dieran su opinión o sino yo dar…expresar su opinión o su…o su necesidad en el caso de querer preguntar algo o en el caso de no entender algo yo trataba de ayudar o explicar en ese caso y si podía hacer que ellos le manifestaran a los profesores su… su… su no aprendizaje o su… o lo que no pueden haber entendido o en el caso de estar en un trabajo más… digo en un trabajo… eh… siempre que entendieran o en cualquier otro caso, porque usted dijo varias… varias ámbitos…

	Preguntas secundarias ¿Cómo? ¿Por qué crees tú se da esta situación?
III. Participación	**Según tu experiencia ¿Cómo entiende liceo la participación de los-as estudiantes? Ejemplo. ¿Son consideradas tus visiones, aportes e ideas?** -Siento yo, por ejemplo, como le decía, yo soy una persona más extrovertida yo me doy bastante con las personas cuando…eh… las siento… como familiarizada…eh…en mi caso yo siento que sí había mucho…mucho apoyo, mucha conexión en ese caso, en todo, por ejemplo…eh… en los recreos si había un profesor, siempre estaba conversando, raras vez era la vez que un profesor solo…eh… pasaba para ver que estabai haciendo, siempre había una conversación como dice usted, conversaciones políticas, siempre habían apoyo, si uno decía por ejemplo, quiero…eh… integrar más rato a la clase podríamos hacer esto profe,…eh… sí, veámoslo, no habían como, como trabas, no…no habían trabas entre profesor y alumno, sentía yo en todos los caso. **¿Y en relación a…a… a la escuela en general, dígase a los directores, las jefas de UTP, los inspectores, los asistentes, también era posible eso…eh…como eran considerados desde… desde esos actores tus visiones, aportes e ideas en relación a la participación?** -En lo que es... como inspectoría, yo me sentía un poquito más…eh… diferido, no era como, no había como una relación tan cercana, eh con… en lo personal yo con los inspectores me lleve bien con varios y mal también con otros varios…eh… jajaja, pero sentía que… no me sentía como los profesores, los profesores los sentía como amigo o compañero en el… en la educación, en cambio ellos eran como autoridades, a ellos sí los sentía como autoridades, entonces estaban más alejados de mí, no tuve mucha conexión con ellos, porque de… de mí personalidad estaban más alejados, pero siento que si hubo escucha a… a otros compañeros que si eran más… como adultos puede ser, ellos si se movi… movilizaban, se categorizaban más entre los, entre los inspectores, el director, que sí hablaban más con ellos. **¿Cómo participas cotidianamente en el liceo? Ejemplos** -Es que yo siempre fui bien participativo, en todo, en general, en las clases, con los profesores, en la oficina, con los demás alumnos, yo siempre estaba tratando de estar en un grupo, yo… eh… no habían grupos para mí, todos éramos un liceo, y yo me

	llevaba con los de otras clases, digo con los de otras salas, incluso con los de otros horarios, yo siempre me maneje bien con, en lo social tanto con profesores como con inspectores independiente de que nos lleváramos bien o no, jajaja, siempre me… siempre traté de integrarme en todos los sectores, yo en lo personal. **Según tu experiencia ¿Cómo evaluarías tu forma de participación dentro del Liceo?** -Buena, jajaja, muy buena, yo por lo menos siempre me sentí con una participación constante, con todo, con las clases, con el… el… el tiempo de recreación, con incluso fuera de las clases también era…eh como aunque me quedara un poco más los profesores siempre te daban un tiempo o te escuchaban independiente de que ya no estuvieras en clase, en lo personal yo lo entendí muy buena mi participación.

N°4	**Datos generales del-a entrevistado-a**		
Edad	21		
Género	femenino		
Nacionalidad	chilena		
Experiencias laborales	si		**¿Cuáles?** -jornal en terminación, vendedora ambulante de repostería vegana y eso
Periodo sin estudiar	cuatro años		
Jornada de estudios	Diurna		
Dimensiones	Preguntas		
Preguntas generales	**¿Por qué estás en este liceo EPJA?**		

	-porque una amiga estuvo ahí y me dijo que era bueno que tenia flexibilidad con trabajo, con tiempo y porque me aceptaban con una guagüita **Para ti ¿Es importante la educación? ¿Por qué?** -si, es importante, pero más importante la que te dan en la casa.porque que te enseñen a ser empática, que te hagan un hábito de estudio es diferente a ir a la escuela por ir, por levantarte temprano porque tu familia lo único que te puede dar o brindar es la educación, que es como la única herencia que te dejan si es que ellos tampoco terminaron su enseñanza también, presión social pa' que tu terminí tus estudios eso más que nada…

	Dimensión	**Preguntas corregidas**
I.	Relaciones intersubjetivas	**¿Cómo ha sido tu experiencia en la educación de jóvenes y adultos?** -buena, si partiendo por el CEIA buenísimo, pero los otros establecimientos eran buenos pero faltaba más... no sé... más explicación o más como adecuarse más a las necesidades de uno **¿Qué destacas en la relación con los-as profesores-as del liceo?** **Pregunta secundaria: ¿Qué opinión tienes de los-as profesores-as?** -Excelente, no... en ningún momento tuve problemas con los profesores. A parte igual era... ehhh... me gustaba estudiar, si era como un horario y el tiempo que se pasaba en el colegio era el que más me coartaba, sentía eso... lo que más he sentido siempre que me coartaba la llegada y la empatía que sienten, o que te demuestran... cuando hablan contigo, cuando te preguntan *¿cómo estay?* o... o cuando estay decaída, o cuando un compañero se sentía mal o tenia un problema igual se le se le hacia un espacio para que él pudiera expresarse o retirarse de la sala o tomar aire, o si de repente estaban muy parlanchines los compañeros igual se les llamaba la atención y habían... habíamos otras personas que igual en vez de

		que el profesor le llamara la atención le llamábamos nosotros mismos **Según tu parecer ¿Qué papel juegan las emociones y los afectos en la relación con los-as profesores-as?** **¿Cómo la emocionalidad del profesor?** -relevante... hace, hace que una clase normal normal es que, es como profesora estudiante pasa a ser un, un, una sinapsis, o sea no, una simbiosis que ambos se están nutriendo de lo que se va haciendo en la clase... esa es la diferencia, cuando uno expresa una emoción o cuando leemos un texto narrativo de alguna forma como, como no sé, como el de leer un, un, un argumento, un algo argumentativo así leí como narrativo o sea como cuento y así igual eso es parte del ser humano, como que humaniza más la clase en vez de tanto... como tanto autoritarismo **Según tu experiencia ¿Tienes la confianza para hablar aspectos personales y subjetivos, tus expectativas y proyectos con ellos-as?** si, si, bastante... ellos me apoyaban con lo que es crianza, lo que es... como que se puede hacer a futuro, también me mencionó la asistente social de taller o de capacitaciones entonces en ese aspecto fueron bastante dedicados...dedicados si **Según tu experiencia ¿Cómo evaluarías la relación con los-as profesores-as en las clases? ¿Por qué?** -Excelente, siempre me trataron de explicar una y seis veces y diez veces y si no, se acercaban a mi o yo me acercaba a ellos y me daban esa instancia de poder aprender que es lo más importante
II.	Estrategias de enseñanzas	**Según tu experiencia ¿los-as profesores-as cuando enseñan y evalúan consideran tus conocimientos, sentimientos e inquietudes?** -si, los tomaban en cuenta de repente si uno no se podía concentrar por la bulla de, de la sala que se armaba de repente te... podiai salir afuera, o si queriai tomar aire o si queriai ir al baño lo entendían y explicaban reiteradas veces, yo recuerdo no entender y que me lo volvieran a explicar y poder levantar la mano tranquila sin que nadie diga *¡oh no entendió! ¡ella no sabe!*... se daba esa instancia de reconocimiento a lo que uno no sabía

	Preguntas secundarias ¿Cómo? ¿Por qué crees tú se da esta situación? -ehhhh porque igual lo mirábamos de otra forma ir a clases, porque ya no era como la obligación de ir a clases era por ir a saber a pasar de curso, a aprender, a tener buenas notas y porque había un respeto... ya no éramos niños pasando la hora y jugan...jugueteando unos con otros **Según tu experiencia ¿en la comunicación que se da en clases, te has sentido sea valorado-a, como persona y como estudiante?** -si, totalmente en ningún momento me sentí menospreciada o que lo que estuviese diciendo estuviese mal aunque la respuesta o lo que dijera estaba equivocado con la materia habia, habia esa forma de equivocarte, pero aprender y volver a hacerlo bien **Preguntas secundarias ¿Cómo? ¿Por qué crees tú se da esta situación**? **Según tu parecer: ¿En qué ámbitos has podido aportar en las clases? Puedes comentar en que situaciones se produce esto.** -en lenguaje , en leer la información de historia ¡ah! sobre significado de cierta palabra o buscar los términos pa' referirnos a algo particular mmm... ¿en qué más? en el respeto igual porque a veces había que callar a ciertos compañeros que pasaban batiendo la lengua Según tu experiencia ¿Cómo evaluarías la enseñanza que has recibido en el liceo por parte de los-as profesores-as? primero... el ciclo uno primero y segundo estuvo bueno, porque pude asistir presencialmente y le tomaba harta atención, aparte igual era como que, había que hacer una disociación entre un bebé el estudio ehh... llevar comida de repente porque tenía que calentarle la comida, pero si había esa instancia, y la modalidad de online me ha costado un poco, porque como acomodar el horario de ser madre, ser estudiante, ser trabajadora independiente como que era un poco forzoso, pero si se ha dado **¿Puedes comentar si la educación recibida, es para ti útil en otros espacios, distintos a la escuela?** -si, totalmente, siento que ehh.. todo lo que he... en química o ¿como se llama? el.. ¿el este experimental?

	¿instrumental? - no, no, no este que es... cuando tu haci una hipótesis **¿método científico?** -método científico, es bastante bueno porque hasta para mis recetas he tenido que hacer método científico en crear una mezcla, crear el ingredientes, ver si resulta, ver cuanta temperatura y de instrumental y filosofía ha sido bastante bien y creo, me parece que igual hubieron clases de sí, no, no sé si era cívico ¿o si? **puede ser en instrumental** - no era...uno que tenía que ver con ¿ay! con... no sé, pero como inserción laboral y ese tipo de cosas, estaba bueno...lo que era inserción laboral cuando vino una señorita de no se donde a exponerte lo que era un contrato, lo que, lo que había que hacerse como en un trabajo cuando tú empezai como desde abajo y vai subiendo como ese tipo de cosas **Preguntas secundarias ¿Cómo? ¿Por qué crees tú se da esta situación**?
III. Participación	**Según tu experiencia ¿Cómo entiende liceo la participación de los-as estudiantes? Ejemplo. ¿Son consideradas tus visiones, aportes e ideas?** -si, si me senti comoda cuando proponía cosas o cuando otro compañero proponía cosas **¿Cómo participas cotidianamente en el liceo? Ejemplos** -cotidianamente ponía atención, le explicaba a los compañeros que tenían dudas o me sentaba a charlar con los compañeros o pasabamos información o me parece que hubieron como dos ocasiones que fuimos a hacer tareas a la casa de una compañera antes eso se daba igual, en ese momento se podía ir a la casa de los compañeros **¿Qué te gustaría que hiciera el liceo en relación a la participación dentro del mismo espacio?** -el generar debate respecto a, por ejemplo, en ese momento nosotros no teníamos almuerzo, es más no sé si todavía dan

	almuerzo no, no hay ehh... como en ese aspecto igual o... dan desayuno, pero me hubiese gustado que quizás un debate si era necesario que se diese almuerzo, o ver a compañeros que quizás no tenían almuerzo en sus casas haber hecho como... un codeu... como un análisis de quien sí podía llegar a almorzar o quien no podía llegar a almorzar y... ¿qué más? haber participado más como nosotros mismo haber limpiado las, las salas, haber mantenido el orden como ese debate, como el porqué de repente dejabamos tan sucio, de repente habían compañeros que si, no se preocupaban del aseo como ese tipo de cosas me hubiese gustado haber participado haber hecho un debate explícito de cuáles son las problemáticas del establecimiento y cómo se pudiesen solucionar desde los estudiantes, a los profesores y de profesores a estudiantes **Según tu experiencia ¿Cómo evaluarías tu forma de participación dentro del Liceo?** si, activa **¿por qué?** -porque si algo me incomodaba, o necesitaba tiempo, o si necesitaba mas explicacion estaba esa instancia de yo, de yo decirlo simplemente

N°5	**Datos generales del-a entrevistado-a**		
Edad	23 años		
Género	femenino		
Nacionalidad	chilena		
Experiencias laborales	si		**¿Cuáles?** he trabajado término...en lo primero que trabajé fue en un local de comida, McDonalds, luego, trabajé en una

			bodega que era marcando cosas, empaquetando, como packing y luego, luego trabajé de nuevo en un local de comida o sea, como formal porque hace mucho tiempo trabajé en botillerías, trabajaba en los veranos en la playa y también trabajé en una empresa pero sin contrato, trabajé en una empresa de, de moscas
Periodo sin estudiar	-mmm... mucho tiempo desde segundo medio no, más ¿cuánto tiene uno? 15, 16... **15, 16 años** - mmm... hasta los 20 hasta cómo los 20 años no más, hasta como los 20... **al menos cinco años?** -si		
Jornada de estudios	Diurna		

Dimensiones	Preguntas
Preguntas generales	**¿Por qué estás en este liceo EPJA?** porque, o sea, ¿por qué me matriculé? porque estaba cerca y quería terminar mi cuarto, ya encontraba que estaba grande y tenía que tener mi cuarto medio **Para ti ¿Es importante la educación? ¿Por qué?** si - porque sino uno no surge, entonces, las personas, o sea, la idea es que sea buena para que la gente se culturice también y crezca como persona ¿cachay? y uno crece socialmente, uno tiene redes y conoce gente diferente, entonces es importante para que la gente crezca económicamente todo

Dimensión	**Preguntas corregidas**

I.	Relaciones intersubjetivas	**¿Cómo ha sido tu experiencia en la educación de jóvenes y adultos?** -¿buena? yo encontraba que tenía ahí... hay buenos profesores, dedicados y que en realidad le importa la educación y no solo la educación, hay profesores que les importa la vida de sus alumnos, entonces, eso es bueno igual te preguntan ¿cómo está? te ayudan, entonces, igual es super buena **¿Qué destacas en la relación con los-as profesores-as del liceo?** **Pregunta secundaria: ¿Qué opinión tienes de los-as profesores-as?** - que son un buen equipo...eso ... se apoyan harto y la ideas las tomas, toman todos juntos o sea me refiero a, a que cuando hacen algo como que les funciona bien entonces eso quiere decir que son un buen equipo - que son buenas personas y son profesores con vocación, que, no sé, me enseñaron harto me gustaba venir al colegio, entonces, eso es, no sé, es bueno **Según tu parecer ¿Qué papel juegan las emociones y los afectos en la relación con los-as profesores-as?** -es importante, yo creo, o sea, no me refiero a emociones fuertes así como.. pero igual que había cariño. Eso lo, lo hace más didáctico, diría, en clases porque uno se relaciona directamente con una persona cuando hay afecto **Según tu experiencia ¿Tienes la confianza para hablar aspectos personales y subjetivos, tus expectativas y proyectos con ellos-as?** - si, creo que en algún momento si, no tendría clara la situación pero si, si mas de alguna vez le conté a ellos algo... a la profe carolina sobre todo **Según tu experiencia ¿Cómo evaluarías la relación con los-as profesores-as en las clases? ¿Por qué?** - fue buena, si, o sea, igual en algunos momentos uno sobre todo uno es media tonta pero fue buena
II.	Estrategias de enseñanzas	**Según tu experiencia ¿los-as profesores-as cuando enseñan y evalúan consideran tus conocimientos, sentimientos e inquietudes?**

	- mi conocimiento evaluaban, obvio **Preguntas secundarias ¿Cómo? ¿Por qué crees tú se da esta situación**? -porque es una manera de enseñarnos, es como algo más didáctico, como que eso hace que la clase ehh... o sea que ante la duda de uno el otro aprenda también, entonces, eso lo hace mucho mas didáctico para los profesores es como mucho más general la clase asi como que la hace mucho más divertida **Según tu parecer: ¿En qué ámbitos has podido aportar en las clases? Puedes comentar en que situaciones se produce esto.** - igual de repente preguntaba cosas que, no sé igual...siento que no mucho pero, pero igual en el algún momento aporté en alguna clase **¿en comentar, en preguntar?** - claro, comentar, preguntar y todo eso las dudas obvio y como le digo siempre más de algún otro no sabe, entonces y uno le dice a ellos y ellos te responden, entonces eso es bueno **Preguntas secundarias ¿Cómo? ¿Por qué crees tú se da esta situación**?
III. Participación	**Según tu experiencia ¿Cómo entiende liceo la participación de los-as estudiantes? Ejemplo. ¿Son consideradas tus visiones, aportes e ideas?** -si, si, si sobre todo cuando uno participa, o sea, para aprender uno tiene que poner atención y también participar de la clase **¿Cómo participas cotidianamente en el liceo? Ejemplos**

	-¿en las actividades y eso? en todo, pero en algunas cosas no siempre por las actividades, o sea, igual pucha. no sé ¿a qué se refiere? si son hechos si, en algún momento adorne acá cuando...asi en ese tipo de cosas, no sé que no, o sea, no una participación más... donde hay organización, una organización grande así como centro de padres, nunca fui aporte sobre eso **pero en lo otro que fuiste aporte ¿qué hiciste? me pusiste el ejemplo de la decoración del colegio** - mural **¿alguna otra actividad deportiva, recreativa?** -si, si creo cuando hacían la condición de la cancha igual participé, obvio todo eso... cuando íbamos a paseo yo participaba también, entonces, en las actividades, en todo **Según tu experiencia ¿Cómo evaluarías tu forma de participación dentro del Liceo?** -mmm un cinco (risas) **¿por qué?** -porque no era muy participativa en realidad, me gustaba el ambiente y todo, pero no era muy participativa en cosas así como de administrar algo con todos juntos, no muy asi pero estaba ahi ah (risas)

N°6	**Datos generales del-a entrevistado-a**		
Edad	19 años		
Género	femenino		
Nacionalidad	chilena		
Experiencias laborales	si		**¿Cuáles?**

			- trabajé de reponedora en París
Periodo sin estudiar	-nada, estudie altiro		
Jornada de estudios	Diurna		
Dimensiones	Preguntas		
Preguntas generales	**¿Por qué estás en este liceo EPJA?** - porque era el más cercano a la casa en donde yo estaba **ya, y ¿habías escuchado de él antes?** - si, mi mamá estudió ahí **ya, tu mamá estudió ahí... y ¿en qué jornada estudió tu mamá?** - en la nocturna ,si no me equivoco **ya ¿y tu en que jornada estudias?** - ¿diurna? en la mañana **en la mañana ya...eh... ¿Por qué estuviste en un liceo de adultos?** - porque, como le dije, he repetido mucho el colegio normal, entonces fue como la mejor opción para salir a la edad que correspondía del colegio **Para ti ¿Es importante la educación? ¿Por qué?** -si, si - sin educación uno no es nadie po, no es nada, son pocas las personas que logran algo sin estudiar po... por eso entonces decidí seguir estudiando y no quedarme ahí parada donde estaba		

	Dimensión	**Preguntas corregidas**
I.	Relaciones intersubjetivas	**¿Cómo ha sido tu experiencia en la educación de jóvenes y adultos?** - buena, fue buena, fue entretenida **¿Qué destacas en la relación con los-as profesores-as del liceo?** **Pregunta secundaria: ¿Qué opinión tienes de los-as profesores-as?**

		- que... igual eran como super de piel, uno tenía un problema y podíamos contarselo, o sea de mi parte po', yo tenia un problema y podia contarselo a alguna profesora y me ayudaba y me aconsejaba po' y eso - no una opinión, que son buenos son igual dedicados a su pega, igual es difícil trabajar en un colegio de adultos **Según tu parecer ¿Qué papel juegan las emociones y los afectos en la relación con los-as profesores-as?** - ¿cómo? no entendi la pregunta **¿qué papel juegan las emociones, los afectos, los sentimientos al momento de relacionarse con los profesores y profesoras?** - Que ¿Cómo me relaciono yo? por ejemplo, si ando triste ¿o algo asi? ahm... **¿impacta o no impacta? ¿Tiene que ver o no tiene que ver?** - si igual los profesores ayudan caleta en esos ámbitos, yo encuentro que igual se preocupan de tener un buen ambiente y de que si tu estai triste te preguntan *¿qué te pasó?* no en forma de meterse, de algún modo de saber, si estai bien po' se preocupan harto **Según tu experiencia ¿Tienes la confianza para hablar aspectos personales y subjetivos, tus expectativas y proyectos con ellos-as?** - porque... porque igual es importante que los profesores sepan lo que les pasa a sus alumnos po' **Según tu experiencia ¿Cómo evaluarías la relación con los-as profesores-as en las clases? ¿Por qué?** - un siete, un siete (risas) - si un siete, porque en general me iba bien con todos los profesores, no tenía problemas con los profesores ni nada, era buena alumna
II.	Estrategias de enseñanzas	**Según tu experiencia ¿los-as profesores-as cuando enseñan y evalúan consideran tus conocimientos, sentimientos e inquietudes?**

	- si po', nos hacían clases antes de y nos preguntaban si teníamos alguna duda hasta que llegaba el momento de la evaluación y si nos iba mal era por flojos(risas) -si, si eran consideradas... igual nos preguntaban harto si habíamos entendido si no, si teníamos alguna duda, si teníamos alguna duda la dábamos a conocer y nos responden las dudas **Preguntas secundarias ¿Cómo? ¿Por qué crees tú se da esta situación**? - si po', porque yo creo que habían menos y igual todos teníamos... las dudas que teníamos las dábamos a conocer y los profesores se dan el tiempo de responder las preguntas **Según tu parecer: ¿En qué ámbitos has podido aportar en las clases? Puedes comentar en que situaciones se produce esto.** - no sé, en dar opinión quizás, en preguntar y eso, ayudar a mis compañeros o que me ayudaran a mi y cosas asi **Preguntas secundarias ¿Cómo? ¿Por qué crees tú se da esta situación**? - porque quizás ellos nos ven como hijos... los más adultos nos ven como hijos yo creo, entonces me ayudaban en lo que ellos podían y si ellos tenían una duda tambien nosotros los podíamos ayudar a ellos
III. Participación	**Según tu experiencia ¿Cómo entiende liceo la participación de los-as estudiantes? Ejemplo. ¿Son consideradas tus visiones, aportes e ideas?** - si, lo tomaban igual en cuenta po tomaban harto en cuenta nuestras opiniones y trataban de hacer lo posible pa' que fuera un ambiente más acogedor para lo alumnos **¿Cómo participas cotidianamente en el liceo? Ejemplos** - ¿cómo participaba yo? (risas) **ejemplo**

	- en las alianzas, en limpiar el patio, en la clase, en todo... trataba de participar lo que mas podía **Según tu experiencia ¿Cómo evaluarías tu forma de participación dentro del Liceo?** - un siete (risas) **¿por qué?** - porque yo participaba en todas las cosas, yo me metia en todo, había algo una convivencia y ahi estaba yo o habían no sé un, un baile y ahí estaba yo metida (risas) y trataba de participar en todo **y ¿por qué?** - porque me gustaba (risas) no me gustaba estar todo el dia en clase, así como encerrada, igual me gustaba ir al patio a entretenerme, no sé a hablar y era como algo que salía de la rutina de clases

N°7	**Datos generales del-a entrevistado-a**		
Edad	29		
Género	femenino		
Nacionalidad	chilena		
Experiencias laborales	si		¿Cuáles? - coordinadora de área eh... un poco en diseño y comerciante, si comerciante
Periodo sin estudiar	-15 años mas o menos		
Jornada de estudios	Diurna		

Dimensiones	Preguntas
Preguntas generales	**¿Por qué estás en este liceo EPJA?** - eh me quedaba cerca de donde trabajaba y porque la verdad es que había tenido buenas recomendaciones del liceo y muchos me decían que ese liceo era bueno que tenía como, un buen sistema. Eh... me matriculé y nada po', quedé ahí por cercanía y recomendaciones en realidad **Para ti ¿Es importante la educación? ¿Por qué?** - si, después de los años yo creo que entendí que es muy importante - porque te entrega las herramientas educarte. Significa ampliar tu visión de cómo vei el mundo, tu entorno ehh... te hace crecer como persona y te da entrega herramientas. En realidad yo creo que lo que más te da son herramientas pa' defenderte pa tener un mejor trabajo, desenvolverte mejor en tu entorno. Todo eso tiene que ver con educarte

	Dimensión	**Preguntas corregidas**
I.	Relaciones intersubjetivas	**¿Cómo ha sido tu experiencia en la educación de jóvenes y adultos?** - fue muy buena en realidad (risa), para mi fue buena, hubo mucho interés, siento que nunca...fui muy chica cuando estudié normal no había mucho interés de mis profes respecto a que si iba o no venía ¿que estaba pasando acá? si, tuve eso la preocupación más allá de que te enseñaran. El hecho de si estaban entendiendo si las cosas estaban bien en mi casa, si estaba motivada, porque había fallado, siento que había una fusión de ser un profe y además ser alguien que se preocupa por uno entonces, eso... **¿Qué destacas en la relación con los-as profesores-as del liceo?** **Pregunta secundaria: ¿Qué opinión tienes de los-as profesores-as?** - la buena comunicación. Siento que los profes siempre generaron instancias en donde nosotros podíamos hablar con ellos, donde había confianza de, de contarles lo que estaba bien y lo que estaba mal y no mentir, porque pasaba mucho que los cabros mienten o uno misma chamulla, pero yo siento que no era necesario, porque

		había la confianza como pa' decir lo que realmente estaba pasando en tu casa o en tu entorno como para no ir, o no hacer algo - ¡ay! es que yo salí (risas) de verdad, yo la mejor de todo no tengo ni una queja de ninguno en realidad. Todos los profes ehh... cumplieron como al 100% su labor de profes conmigo y con lo que yo quería entender. Siempre dispuestos, más encima nos tocó la pandemia, entonces,más había, más comunicación, el conversar, el saber cómo estabai, el ayudarte. Yo creo que eso fue muy bueno **Según tu experiencia ¿Tienes la confianza para hablar aspectos personales y subjetivos, tus expectativas y proyectos con ellos-as?** - si, (risas) sí, siempre hubo la conversación de lo que uno quería hacer ehhh... o de lo que pasaba en la vida, si **Según tu experiencia ¿Cómo evaluarías la relación con los-as profesores-as en las clases? ¿Por qué?** - yo, personalmente, pa' mi fue buena, porque siempre que tuve dudas las respondieron, siempre que necesite saber algo se me explicó de buena manera, entonces no, no es más que eso, o sea siempre fue buena, eh, yo creo que con un solo profesor en algún momento me sentí como que no...estaba entendiendo lo que me explicaba y como que no había tanto de, de que él entendiera lo que yo no entendía, pero con el resto muy bien
II.	Estrategias de enseñanzas	**Según tu experiencia ¿los-as profesores-as cuando enseñan y evalúan consideran tus conocimientos, sentimientos e inquietudes?** - Si, sí, yo creo que sí, porque al final yo creo que ellos saben los conocimientos que tenía cada uno, eso se nota en las clases cuando alguien está entendiendo lo que explican y cuando en realidad la persona no está entendiendo, entonces eso se tiene en consideración a la hora de evaluar. O sea, uno sabe quien en realidad chamulló o (risas) o, quiere, en realidad está escribiendo porque en realidad sabe de lo que está hablando. Se nota mucho, entonces eso se grafica en una nota po' o en cómo te evalúan todo y que no se interponga el tema emocional. El que uno le tenga cariño a un profe, o un profe a un alumno. Eso no quiere decir que el profe te va a regalar la nota. No tendría sentido que te regalen las notas y al final tienes que aprender algo de esto

		Preguntas secundarias ¿Cómo? ¿Por qué crees tú se da esta situación? -Yo creo que observando, observando cómo cada uno de los alumnos se comporta, como los ca… alumnos participan. Los profes se dan cuenta. Son tantas ahora los que pasábamos en clase que los profes van viendo quien… cómo está cada uno, o sea, saben quien tiene las capacidades de responder una pregunta, versus quién le está costando más responder a esa pregunta, entonces eso **Según tu parecer: ¿En qué ámbitos has podido aportar en las clases? Puedes comentar en que situaciones se produce esto.** -¿La opinión? Yo soy muy buena pa' opinar, entonces siempre que había que hablar algo o opinaba siento que los conocimientos se comparten, entonces muchas veces les explicaba yo a mis compañeros algo que no entendían y me gustaba explicárselo como con otras palabras y así como que se captaba mejor y a veces hasta una mejor recepción de que te lo explique un compañero, que te lo explique un profe, entonces yo siempre porque hablaba, hablo un montón. Entonces hablaba un montón ahi (risas) **Preguntas secundarias ¿Cómo? ¿Por qué crees tú se da esta situación**?
III.	Participación	**Según tu experiencia ¿Cómo entiende liceo la participación de los-as estudiantes? Ejemplo. ¿Son consideradas tus visiones, aportes e ideas?** -¿Cómo lo entiende? no sé. O sea, como... no sabría cómo decirlo, o sea, el que ellos participen o el que ellos asistan a clase. Yo creo que no lo, no lo ven como un número. Yo siempre digo eso de que no lo ven como que ¡ah! ya tenemos 20 alumnos super bién, sino que ven con pre pre preocupación cuando alguien no va. De repente hay un poco como de, de sentimientos encontrados cuando somos pocos, cuando la gente está muy dispersa. Pa mí el liceo tenía que ver, era como una segunda casa. Entonces era como muy de hoy. ¿Alguien sabe qué pasó con este alumno? ¿Estará bien? No éramos como cosas que íbamos a sentarnos a la sala y que como decía la profe de ciencia, yo no soy un pasador de materias, yo soy un profesor que quiere educarlos y hacerlos parte. Entonces eso se notaba mucho. entonces éramos como todo importante, no éramos una cifra dentro del liceo, como uno a veces siente que es una cifra siento dentro de otros entorno. Entonces yo

	nunca sentí que nosotros fuéramos eso que fuera importante de que estuviéramos los 40 en la sala, era más importante el hecho de que estuviéramos los 40, pero estuviéramos bien los 40 y de que en realidad estábamos ahí, aprendiendo bien, sin, sin la obligación, sin, sin pena. Si no sé, como que siento que la... vuelvo a que la educación en esta clase de liceo es muy diferente a la tradicional. Aquí una forma otra clase de lazos tanto con los profesores como con sus compañeros **¿Cómo participas cotidianamente en el liceo? Ejemplos** -¡Ah! yo participaba en todo (risas) **ejemplo** -me gustaba hacer los debates, enseñarle a mis compañeros, si habían charla, me gustaba ser parte de la charla, eh... si había algo, no sé, algo nos tocó hacer decorar pa' creo que fue un 18 ser parte de la decoración, como que siempre veía en lo que podía ayudar y ayudaba en realidad el quedarme después de las clases enseñándole cosas que mis compañeros quizás no entendían porque yo lo entendí más rápido. Entonces, siempre dentro de mis tiempos que implicaban trabajar o hacer cosas personales, trataba de que siempre que iba a aportar o hacer cosas dentro del, del liceo po' **Según tu experiencia ¿Cómo evaluarías tu forma de participación dentro del Liceo?** -ehh...o creo que es positiva. Yo siempre participé en todo. ehh, hasta el día de hoy tengo contacto con mis compañeras, siempre voy a recordar como con mucho cariño a muchas de mis compañeras que no entendían cosa y nos fuimos apoyando. Más allá de lo académico, en lo personal. Si bien yo tenía como una facilidad más rápida de entender o más preocupación porque en realidad yo quería estudiar. Me topé en primer año eh, muchos compañeros que en realidad ni siquiera sus familias querían que estudiaran. Tenía un compañero que la mamá le rompió los cuadernos pa' que el no fuera a clase. Entonces tuve una compañera que siempre llegaba como con la droga y hasta que yo le dije que si ella seguía así, yo no me quería sentar más con ella y al día de hoy esa persona todavía tiene contacto conmigo y está estudiando y, y le está yendo súper bien y su vida ha cambiado a un 100% en los últimos tres años, a los dos años que estudiamos

	y este. Entonces yo estoy contenta con eso, o sea, con el hecho de que creé lazos como con algunas compañeras y que también contribuía a que por lo menos una de ella se tomara en serio esto de que yo siempre lo dije no es sólo sacar el cuarto de ella hay que estudiar algo, hay que hacer algo más, no quedarse ahí. Y eso se consiguió. Entonces, yo siento que si bien éramos muchos, que unos cuantos igual lo lograran, es súper positivo. Así que yo creo que bien (risas)

N°8	**Datos generales del-a entrevistado-a**		
Edad	27		
Género	masculino		
Nacionalidad	chilena		
Experiencias laborales	si		¿Cuáles? Guardia de seguridad y tatuador
Periodo sin estudiar	-Creo que 7 más o menos		
Jornada de estudios	Diurna		
Dimensiones	Preguntas		
Preguntas generales	**¿Por qué estás en este liceo EPJA?** -Porque… de partida ya había pasado mucho tiempo de, de no podía volver a un, a un liceo normal y... creí yo que se me, se me hubiese hecho más fácil terminarlo. Ehm… eso **Para ti ¿Es importante la educación? ¿Por qué?**		

	-Sí, sí -Sí, es importante, porque bueno, aparte de, de aprender cosas, también se aprenden (risas) Bueno, la educación es importante y claro, para el bueno, el conocimiento que se obtiene de acuerdo en la historia en todos los asignaturas que haya. También es importante la educación para poder lograr metas. No sé po', que con conseguir títulos y bueno, eso, también para aprender para el conocimiento propio. Todo eso es, es importante, creo yo, en la educación.

	Dimensión	**Preguntas corregidas**
I.	Relaciones intersubjetivas	**¿Cómo ha sido tu experiencia en la educación de jóvenes y adultos?** -Buena, buena, agradable… En mi caso, como yo fui directamente, al menos cuando yo era más chico, cuando estaba en el colegio. No, no era como algo que yo quisiera, como por decirlo, porque iba, era bastante desordenado. Ahora que voy, que fui cuando era adulto, o sea, que soy adulto, más que nada porque yo quiero, porque realmente es una decisión propia y por ende al, al estudiar es con ganas po', no iría solamente a, a, molestar al compañero. No voy porque realmente tengo... por algo me matriculé, porque yo quiero eso **¿Qué destacas en la relación con los-as profesores-as del liceo?** **Pregunta secundaria: ¿Qué opinión tienes de los-as profesores-as?** -¿Qué opinión tengo? Y que bueno, hay profesores, profesores. Hay algunos profesores que son, que trabajan con harta vocación po' y eso lo hace bien agradable. Ehm… También hay profesores que quizá no ya cumplieron su etapa de ser tole... tolerable, ya no aguantan tanta pregunta y se entiende por eso. Pues eso pasa con el tiempo y eso

		Según tu experiencia ¿Tienes la confianza para hablar aspectos personales y subjetivos, tus expectativas y proyectos con ellos-as? -Sí, sí, sí, sí. Tengo la confianza para conversar todo eso, son persona adulta y, y bueno, son temas conversables **Según tu experiencia ¿Cómo evaluarías la relación con los-as profesores-as en las clases? ¿Por qué?** -¿Cómo evaluaría? Como dije anteriormente, hay casos y casos, hay... y hay buena relación, claro, hay buena relación, por lo que me he dado cuenta yo hay buena relación con los alumnos que ya tienen más edad con los profesores que los alumnos que son más jóvenes, mucho más jóvenes que con los profesores. Hay mejor relación
II.	Estrategias de enseñanzas	**Según tu experiencia ¿los-as profesores-as cuando enseñan y evalúan consideran tus conocimientos, sentimientos e inquietudes?** -según mi experiencia, sí, sí, sí. Lo han considerado obviamente dentro de la clase, pa' cualquier expresión uno tienen que pedir permiso, o sea, cualquier pregunta o acotación que uno quiera hacer profe! profe! Y dentro de eso, si se me consi, me he notado que se me considera. - si en el, en el tiempo que estuve yo, si en algún momento, en algún grado lo consideraron y con otros compañeros sí, también lo hicieron. **Preguntas secundarias ¿Cómo? ¿Por qué crees tú se da esta situación**? - ¿Porque se da? porque es parte de la clase **ya** -que es lo que sirve para la clase. O sea, eso es parte de la clase y tiene que ser todo como colaboración. La clase profe y alumnos y los dos. **Según tu parecer: ¿En qué ámbitos has podido aportar en las clases? Puedes comentar en que situaciones se produce esto.**

	- ¿En qué ámbito? Según mi experiencia en las clases, con opiniones **ya** -comentarios que también aporté, creo que igual es un buen apoyo, haciendo callar a los demás que no dejan hacer la clase eso **Preguntas secundarias ¿Cómo? ¿Por qué crees tú se da esta situación**?
III. Participación	**Según tu experiencia ¿Cómo entiende liceo la participación de los-as estudiantes? Ejemplo. ¿Son consideradas tus visiones, aportes e ideas?** -No sabría (inaudible) **Ya, perfecto respecto a esta participación que promueve el liceo o que ¿son consideradas las visiones, aportes o ideas de los estudiantes?** -Sí. **¿De qué manera?** -Voy a usar un, un ejemplo propio que cuando estuve en la directiva se, se dieron varias ideas para el, el, el colegio, para adornar el colegio y se ocuparon varias ideas de los mismos alumnos que, que después si se dio se… no sé si habrán dado pie los proyectos original, pero si se compraron las herramientas que se necesitaban **¿Cómo participas cotidianamente en el liceo? Ejemplos** -cotidianamente, en mi caso trataba de, bueno, no llegaba temprano pero trataba de hacerlo. De mi participación era mas que... más que nada con el tema de dejar hacer la clase, creo yo. Porque no, no toleraba que alumnos interrumpiera la clase. Al menos cuando estaba allá, porque obviamente sonaba estudiar. Y si un alumno molestaba, yo me me creía en el derecho de poder llamarle la atención porque me interrumpía en mi, en mi aprendizaje **¿y fuera de las clases? ¿cómo participas cotidianamente?**

	-a ver… Bueno, en lo personal igual en mi círculo de amistades que tenía dentro del colegio, igual motivada en cierta forma *cabros nos vemos mañana ¡oh! que estuvo buena la clase, que me siento súper bacán en el colegio* eso es lo que experimenté cuando volvía del colegio me sentía entero bien (risas) es verdad, me sentía muy bien por colaborar con varios alumnos, pero mis, mi colaboración era motivar a mis compañeros a que sigan yendo porque estaba entretenido. **Según tu experiencia ¿Cómo evaluarías tu forma de participación dentro del Liceo?** -mi forma de participar ¿cómo la evaluaría? ¿en lo personal? **según tu experiencia** -En mi forma de participar creo que… mi... creo que mi forma de participar del colegio igual fue bien dinámica. Fue el aspecto que quizás en, en todo lo que clase yo bromeaba harto, pero aún así, el enfoque era uno entiende dentro de lo que yo estaba. Quizás ya estaba muy atento a lo que se hablaba, pero igual aún así trataba de hacerlo divertido, al menos a mi modo.

N°9	**Datos generales del-a entrevistado-a**		
Edad	18 años		
Género	masculino		
Nacionalidad	chilena		
Experiencias laborales	si		¿Cuáles? - ehhhm estuve trabajando un dia en fruna, pero no me gusto asi que me fui y ehh… buscando encontré una

			pega en una empresa de agua purificada estuve ahí como dos meses y me terminaron echando por razones de la empresa que estaban teniendo baja productividad y estaban recortandolos a todos
Periodo sin estudiar			
Jornada de estudios	Diurna		
Dimensiones	Preguntas		
Preguntas generales	**¿Por qué estás en este liceo EPJA?** -yo, es que me estaba quedando atrasado de los estudios porque repetí dos veces. Entonces fue como una opción que era como la última opción, ya que quedaba pa' no estar atrasado porque ya iba atrasado un año y no iba a ser chistoso estar atrasado dos años . Entonces fue la primera opción llevar acá. -Porque la otra opción que había era el que estaba más abajo, por allá cerca, del 101 (inaudible) Ya, ese tiene nocturna… era como estaba esa opción y, y no había más po' cerca entonces, estuve a punto de irme, pero eso era solamente la noche, en la tarde. Entonces, buscando más, llegamos acá **Para ti ¿Es importante la educación? ¿Por qué?** -Sí, si es importante, porque así podemos sacar a los niños de las calles y evitar cosas po'. Uno de los mayores problemas de la población es que los niños crecen sin educación y terminan en la calle y robando o haciendo cosas. Y el problema es que caen en la cárcel y se vuelven peor. Entonces sería mejor si van los niños yendo que desde chico va al colegio puede cambiar el futuro de una población.		

Dimensión	**Preguntas corregidas**

I.	Relaciones intersubjetivas	**¿Cómo ha sido tu experiencia en la educación de jóvenes y adultos?** -Mi experiencia aquí fue súper distinto a los otros colegios, porque igual los colegios, los liceos que estuve en y los colegios anteriores me costó así como encontrar apoyo de los profesores… De hecho, en mi enseñanza básica igual pasé por muchos colegios por lo mismo, porque me costaba encontrar apoyo hasta que encontré apoyo y pude salir. Me pasó lo mismo en enseñanza media. Me costó encontrar un apoyo hasta que llegué a un colegio en donde me pudieran enseñarme lo que me pudieran dar como un apoyo para estudiar, porque igual los profes andan detrás de uno diciéndole *oye la guía* o si uno no entiende algo me, me explicaban entonces lo que cabe destacar de este lugar ha sido una experiencia que fue buena **¿Qué destacas en la relación con los-as profesores-as del liceo?** **Pregunta secundaria: ¿Qué opinión tienes de los-as profesores-as?** -Lo que decía que siempre andaban como detrás de uno para que entregara las cosas o se preocupaba de que uno aprendiera. Siempre resolvían, resolviendo las dudas. No sé. Esto no lo aprendí y lo resolví.y lo ayudaban **Según tu experiencia ¿Tienes la confianza para hablar aspectos personales y subjetivos, tus expectativas y proyectos con ellos-as?** **¿Qué otro aspecto destacarías?** -Que eran súper amistosos **ya** -Si, super amistosos, preocupándose, temas no sé si uno lo veía mal igual temas personales y igual era como *oye, que te pasa* y, y conversar con alguien. Porque de repente hay gente que no tiene con quien conversar **Según tu experiencia ¿Cómo evaluarías la relación con los-as profesores-as en las clases? ¿Por qué?** - buena -Por lo que he dicho todo el rato. O sea, no es como que tengan cosas negativas. Saben llegar a la gente y tratar con las personas y son súper relajados, no son el típico que está gritando todo el día y golpeando el pizarrón

II.	Estrategias de enseñanzas	**Según tu experiencia ¿los-as profesores-as cuando enseñan y evalúan consideran tus conocimientos, sentimientos e inquietudes?** - Si, si lo considera el enfoque a ver, así como un ejemplo puede ser no sé, así como el primer grupo. Lo sé. Está alguno, no sé a alguno le dio una crisis de nervios, por decirlo así, de pánico escénico en un colegio convencional lo van a mandarlo pa' afuera y andate a la enfermería. No van a esperarlo ¿cuanto? un rato y a lo mejor van a tener que salir y presentar sin el compañero y aquí pueden cambiar la disertación ya, hagana mañana o en un rato más que se calme un poco el compañero **Preguntas secundarias ¿Cómo? ¿Por qué crees tú se da esta situación**? -Por las capacitaciones, que la capacitación del profesor de liceo para gente más grande no va a ser la misma de un profesor para básica. Porque son más relajados y no se preocupan de cosas... como muy, no sabría decirlo cosas muy chicas como el otro liceo, por ser uno de los cambios más grandes que hay que aquí uno no usaba uniforme y el otro en un liceo, uno va a tener que usar un uniforme sí o sí, es como no se, inquietante, porque si voy con aro a un liceo normal me van a decir *sacate el aro* y entonces eso va a generar una relación de entre odio y no odio, entre el profesor y el estudiante. Y aquí es como no, da lo mismo, no, no porque tengo el aro va a revolucionarlos a todos **Según tu parecer: ¿En qué ámbitos has podido aportar en las clases? Puedes comentar en que situaciones se produce esto.** - Así como aportar en algún momento hacer alguna disertación porque cuando uno se toma las disertaciones como tomadas en la clase todo entonces... se siente así como un aporte. Al decir como lo mismo que te dije recién, así como un dato que alguien diga *wow* ya es sentise bien en ese aspecto **¿En qué momento? o ¿de que otra forma, quizás?**

		- No sé. Es decir *oiga profe y si hacemos una clase al aire libre? ya* es como un aporte una clase al aire libre. hacer la clase ahí **Preguntas secundarias ¿Cómo? ¿Por qué crees tú se da esta situación**?
III.	Participación	**Según tu experiencia ¿Cómo entiende liceo la participación de los-as estudiantes? Ejemplo. ¿Son consideradas tus visiones, aportes e ideas?** -Yo recuerdo que cuando llegué... vi hartas personas que eran como metidos en la volá del básquetbol y pescamos una pelota y nos pusimos a jugar y llegaron más personas de cierta manera. Igual eso acerca a las personas de una así como un deporte, porque el liceo puede entregar una pelota de fútbol y se van a jugar ahí y se conocen y hacen lazo. Ya, esto fue el mismo caso, siendo todos nuevo, sin conocerse algunos ya de otro año, pero de cierta manera se creó para que muchas personas se conocieran **¿Cómo participas cotidianamente en el liceo? Ejemplos** -Las actividades que hacen, de repente no se debe hacer un lienzo con muchas palabras y que los estudiantes pongan ciertas palabras de una manera lo hace, lo hace participar porque les quitan horas de clase y a todo el mundo le gusta inventar horas de clases, como ohhh bacán. Y entonces, de cierta manera les reduce el estrés mental a los estudiantes como una actividad, como no es lo mismo decir hoy día en el colegio un patrón matemática saben nos sacaron de la sala y hicimos algo **¿cómo participabas tu cuando iban a verte en el liceo?** - Sentándome en una banca o caminando poniendo música. **Según tu experiencia ¿Cómo evaluarías tu forma de participación dentro del Liceo?** -Buenas, me preocupé de ser un estudiante normal como cualquier otro. De repente igual sobresaliendo del resto, pero lo encontré bueno, así regular lo que haría cualquier persona de mi edad en un colegio.