

**ADVERTIMENT.** L'accés als continguts d'aquesta tesi queda condicionat a l'acceptació de les condicions d'ús establertes per la següent llicència Creative Commons:  <https://creativecommons.org/licenses/?lang=ca>

**ADVERTENCIA.** El acceso a los contenidos de esta tesis queda condicionado a la aceptación de las condiciones de uso establecidas por la siguiente licencia Creative Commons:  <https://creativecommons.org/licenses/?lang=es>

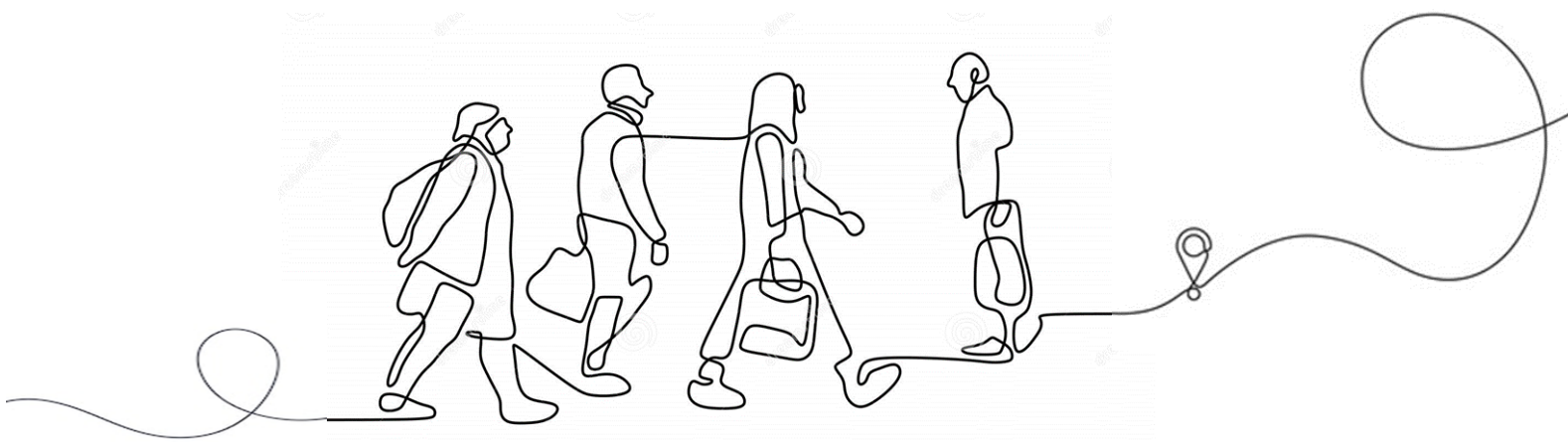
**WARNING.** The access to the contents of this doctoral thesis it is limited to the acceptance of the use conditions set by the following Creative Commons license:  <https://creativecommons.org/licenses/?lang=en>

# **Respuestas y Resistencias al Abandono Escolar en la Educación para Jóvenes y Adultos: Significados, Experiencias y Prácticas desde Chile y España**

Tesis Doctoral

Tabata Contreras-Villalobos

Julio, 2023





Tesis Doctoral

**Respuestas y Resistencias al Abandono Escolar en  
la Educación para Jóvenes y Adultos:  
Significados, Experiencias y Prácticas desde Chile  
y España**

Autora:

Tabata Contreras-Villalobos

Tutores:

Dra. Verónica López y Dr. José Luis Lalueza

Programa: Doctorado en Psicología, Escuela de Psicología. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile

Programa: Doctorado en Psicología de la Educación, Departamento de Psicología Básica, Evolutiva y de la Educación. Universitat Autònoma de Barcelona, España

## Agradecimientos

A mis tutores, Verónica y José Luis, por el apoyo constante, por la libertad y confianza depositada que siempre me permitió crear y decidir.

A las dos unidades académicas de las dos escuelas de doctorado a las que ahora pertenezco, por la paciencia y ayuda proporcionada. Por hacer viable este proyecto.

A las comunidades educativas de la EPJA que me acogieron como una más, con un gran compromiso con el proyecto, participando activamente a lo largo de estos años. Por permitirme aproximarme y así entender una realidad dura y compleja.

A mi familia, sobre todo a mi mamá y papá, por animarme a soñar y volar. Gracias por el cuidado y cariño, pero sobre todo, por dar sentido a mi proyecto de investigación en educación, recordándome siempre de dónde vengo.

A las amistades consolidadas y creadas durante este proceso, este andar ha sido llevadero por todas esas conversaciones, reflexiones, risas y desahogos.

A Enrique, por creer en mí cuando yo no podía, por estar día a día.

Gracias por tanto aprendizajes y cuidados brindados en este proceso.

## Dedicatoria

A las estudiantes, a todas.

Que siempre puedan tener oportunidades de soñar y elaborar un proyecto de futuro.

Que puedan experimentar una experiencia grata en el sistema educativo, en un marco de justicia donde se les reconozca, aprendan, participen y se les cuide.

## Resumen

El Abandono Escolar (AE) es un problema con graves consecuencias para las personas y la sociedad en su conjunto. Estas repercusiones no solo contribuyen al aumento de la desigualdad, sino que dejan una huella profunda, que es difícil, pero se requiere transformar. Aunque el AE ha sido ampliamente estudiado, su análisis ha considerado variables y niveles por separado. Las comparaciones transnacionales a su vez han sido frecuentes. Sin embargo, estos análisis no han abordado el AE en el contexto de la Educación Para Jóvenes y Adultos (EPJA). Esta tesis pretende contribuir en conocimiento científico precisamente sobre este fenómeno y contexto particular.

Chile y España son dos países con sistemas educativos, políticas y contextos diversos, y sin embargo, comparten algunos desafíos comunes como es el AE. Estudiar estos casos aporta información sobre los factores que intervienen, así como las similitudes y diferencias sobre el proceso. Una mirada sistémica y global enmarca una comprensión compleja; pero aún más importante, permite identificar posibles rutas para la transformación. Esto se lleva a cabo desde un posicionamiento teórico de justicia social y pedagogías críticas.

El objetivo general fue identificar y comprender los factores individuales, escolares, y de la política educativa que se asocian al abandono escolar en EPJA, generando recomendaciones a las políticas educativas y a los establecimientos educacionales. Para poder dar respuesta al desafío planteado, se llevaron a cabo cuatro fases que atendieron a los cinco objetivos específicos. Se llevó a cabo un estudio de caso y se utilizó un enfoque de métodos mixtos para analizar el caso de Chile. Primero, se realizó un análisis cuantitativo para identificar factores a nivel individual y escolar que definen las características de los centros por analizar para ambos países, desarrollando la primera integración. En la fase cualitativa, se sumó el caso de España. Se llevó a cabo un análisis documental de normativas, un proceso etnográfico, del que incluyó entrevistas individuales y grupales con estudiantes, profesores y responsables políticos de cada país. El estudio culminó con una etapa final de integración participativa, a través de mesas de trabajo y un seminario online realizado con participantes de los casos. Dado el formato de compendio de artículos, es que se anexan cinco estudios que reflejan las acciones realizadas y la consecución de las fases que engloban el objetivo.

En su conjunto, los resultados permiten reconocer significados asociados al abandono escolar que difieren a concepciones individualistas y de responsabilización a estudiantes. Los resultados de esta tesis también contribuyen a identificar estrategias prácticas y cotidianas que se implementan en la modalidad para atender el fenómeno en cuestión. Estas se reconocen como contrahegemónicas y se basan principalmente en la flexibilización, así como en el diálogo, vínculo y cuidado.

Palabras clave: abandono escolar, Chile, EPJA, España, exclusión

# Contenido

|   |           |
|---|-----------|
| <b>1. Introducción.....</b>   | <b>9</b>  |
| <b>1.1. Abandono Escolar: Comprensiones y abordajes del fenómeno .....</b>                        | <b>11</b> |
| <b>1.2. La educación para jóvenes y adultos.....</b>  | <b>15</b> |
| <b>1.3 Abandono Escolar en EPJA: Definiendo el caso de Chile y España .....</b>                   | <b>20</b> |
| <b>2. Marco Teórico:.....</b>   | <b>22</b> |
| <b>2.1 Abandono Escolar.....</b>  | <b>23</b> |
| <b>2.2. Exclusión .....</b>   | <b>30</b> |
| <b>2.3. Trayectorias educativas .....</b>   | <b>35</b> |
| <b>2.4 Educación Para Jóvenes y Adultos, EPJA.....</b>  | <b>38</b> |
| <b>2.4.1. EPJA: Una modalidad invisibilizada .....</b>  | <b>41</b> |
| <b>2.4.2. EPJA, un posicionamiento sobre enfoque de derechos .....</b>                            | <b>43</b> |
| <b>2.5. Prácticas Pedagógicas en EPJA .....</b>   | <b>44</b> |
| <b>2.6. Justicia Social Para la Acción/Transformación de EPJA .....</b>                           | <b>47</b> |
| <b>3. Preguntas de investigación .....</b>  | <b>53</b> |
| <b>3.1 Hipótesis/Supuestos De Trabajo.....</b>  | <b>53</b> |
| <b>3.2. Objetivos.....</b>  | <b>54</b> |
| <b>4. Método .....</b>  | <b>56</b> |
| <b>4.1 Diseño.....</b>  | <b>56</b> |
| <b>4.2. Selección de las unidades de análisis: Países casos .....</b>                             | <b>58</b> |
| <b>4.3. Muestreo y participantes .....</b>  | <b>59</b> |
| <b>4.4. Instrumentos y técnicas de recolección datos.....</b>                                     | <b>61</b> |
| <b>4.5. Procedimiento de análisis de datos .....</b>  | <b>64</b> |
| <b>4.6. Consideraciones éticas.....</b>   | <b>65</b> |
| <b>4.7. Criterios calidad de los estudios con diseño mixto .....</b>                              | <b>65</b> |
| <b>5. Resultados.....</b>   | <b>67</b> |
| <b>5.1. Fase 1 .....</b>  | <b>67</b> |
| <b>5.2. Fase 2 .....</b>  | <b>68</b> |
| <b>5.3. Fase 3 .....</b>  | <b>68</b> |
| <b>5.4. Fase 4 .....</b>  | <b>69</b> |
| Artículo I. Educación para jóvenes y adultos: visibilizando diversas trayectorias educativas..... | 71        |



|   |            |
|---|------------|
| Artículo II. Dropout in youth and adult education: a multilevel analysis of students and schools in Chile.....                                      | 95         |
| Artículo III. Precarización de la Educación para Jóvenes y Adultos. La configuración de políticas educativas en el contexto neoliberal chileno..... | 108        |
| Artículo IV. Significados de Docentes de Educación para Jóvenes y Adultos en Chile y España, sobre el Abandono Escolar.....                         | 135        |
| Anexo V. Experiencias y prácticas contrahegemónicas ante el abandono escolar en la Educación para jóvenes y adultos.....                            | 159        |
| <b>6. Síntesis e Integración de Resultados.....</b>   | <b>184</b> |
| <b>6.1. Factores individuales y escolares que inciden en el abandono escolar.....</b>   | <b>187</b> |
| <b>6.2. Normativas, leyes y decretos que regulan la educación para jóvenes y adultos.....</b>   | <b>191</b> |
| <b>6.3. Significados, experiencias y prácticas contra el abandono escolar .....</b>   | <b>197</b> |
| <b>6.4. Reflexiones y recomendaciones desde (y para) EPJA sobre AE .....</b>  | <b>201</b> |
| 6.4.1. Sistema educativo excluyente, precario y doliente .....  | 202        |
| 6.4.2. Nudos críticos en EPJA .....   | 204        |
| 6.4.3. Orientaciones de mejora desde la comunidad EPJA ante el AE.....  | 205        |
| <b>7. Discusión y Conclusiones.....</b>   | <b>208</b> |
| <b>7.1. Nadie nos va a echar de más, nadie nos quiso ayudar de verdad.....</b>  | <b>208</b> |
| <b>7.2. En eixe context arriba una mestra rebel, decidida, valenta .....</b>  | <b>216</b> |
| <b>7.3. DICTE: Hacia un Modelo Pedagógico Crítico para transformar el AE en EPJA.....</b>   | <b>221</b> |
| <b>7.4. Coda para la Transformación del Abandono Escolar .....</b>  | <b>228</b> |
| <b>8. Referencias.....</b>  | <b>232</b> |
| <b>Tablas</b>   |            |
| Tabla 1. Participantes del estudio.....   | 60         |
| <b>Figuras</b>  |            |
| Figura 1. Diseño de la investigación.....   | 58         |
| Figura 2a. El Espiral del AE en Chile y España.....   | 185        |
| Figura 2b. Factores individuales y escolares que inciden en el AE.....  | 187        |
| Figura 2c. Análisis normativo de EPJA en Chile y España.....  | 191        |
| Figura 2d. Significados, experiencias y prácticas ante el AE.....   | 197        |
| Figura 2e. Orientaciones para la mejora del AE.....   | 201        |

## 1. Introducción

La educación es un derecho humano fundamental, declarado de manera universal por la UNESCO en 1948 (UNESCO, 1948). Históricamente se ha concebido como el acceso a un sistema educativo, es decir, la posibilidad de asistir y estar en un establecimiento educacional, configurado por políticas educativas, dinámicas y prácticas (Bonal, 2003). Pero en los últimos años, la noción de educación se ha ido complejizando y se comenzó a exigir que cuente con una oferta educativa con disponibilidad, de calidad y que se adapte a las necesidades individuales y sociales (UNESCO, 1990; UNESCO/OREALC, 2007). Esta perspectiva aborda la equidad, pertinencia y justicia en el marco educativo, atendiendo las características propias de las estudiantes<sup>1</sup> (Ainscow, 2015, 2017; Echeita, 2019). De esta forma, la concepción de calidad educativa ha ido evolucionando para ubicar en su centro a las personas y los aprendizajes, en sintonía con el contexto y las experiencias de vida.

Actualmente, estos planteamientos son asumidos por la mayoría de los Estados y organismos internacionales, como se evidencia en los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS). En estos se destaca la importancia de erradicar la exclusión y la desvinculación de las personas respecto a la educación (UNESCO, 2015). Se presentan directrices que buscan rescatar una dimensión ética sobre el derecho a la educación plena y a la ciudadanía (UNESCO, 2017). Dado este contexto, la educación es un componente esencial de toda sociedad, con la capacidad de promover su propio crecimiento, superar las diferencias sociales y garantizar una mayor igualdad de oportunidades (Dussaillant, 2017). Por medio del desarrollo de la educación, es posible dar respuesta a uno de los problemas más acuciantes: la desigualdad y exclusión educativa (Lamas & Lalueza, 2012; López et al., 2022, 2023; Villalobos et al., 2017).

Sin embargo, se ha demostrado que la educación actual no está contribuyendo de manera efectiva a la construcción de una sociedad más justa (Tedesco, 2008). Todavía existen múltiples brechas por superar (Hogar de Cristo, 2019; OCDE, 2012; Salvat et al., 2012). Al

---

<sup>1</sup> Siguiendo la Guía para un lenguaje no sexista de la lengua (UAM, 2019), se utilizará un lenguaje inclusivo en femenino como género no marcado para menciones colectivas.

reducir el derecho a educación al mero acceso a la escuela, no se garantiza un aprendizaje equitativo para todas las personas, afectando el derecho fundamental de disponer, acceder y experimentar un proceso de escolarización inclusiva. La complejidad y la especificidad de esta problemática dificulta asegurar el cumplimiento pleno de una educación con estas características, definiendo así un problema profundo dentro de los sistemas educativos (Bonal & Tarabini, 2010). Y es que la innovación, el crecimiento y las metodologías sofisticadas como las estrategias incorporadas al sistema educativo en los últimos años, no aseguran por sí solas responder a los desafíos globales planteados. Emergen, por tanto, una serie de cuestionamientos a los sentidos de la educación (López et al., 2018). El espacio que ocupa la escuela en la sociedad implica una reflexión en torno al saber y conocimiento, sobre a quién está dirigido, sus implicancias individuales y sociales, como también sus consecuencias políticas, económicas y culturales. Esto plantea una crisis no solo educativa, sino también social, que actualmente no recibe una respuesta adecuada (Tarabini & Jacovkis, 2019).

Cuando se presenta una crisis en la educación, en realidad se están evidenciando crisis más amplias del mundo, configuradas por conflictos, posibilidades y constricciones de cada sociedad y momento histórico (Garcés, 2020). Ante un contexto de crisis como fue la pandemia, podemos ver algunos de los efectos de estos problemas transversales a nivel global. Más de 12 millones, niños, niñas y adolescentes alrededor del mundo dejaron la escuela, en su mayoría, pertenecientes a los grupos más pobres y vulnerables (UNICEF, 2020). Pero no es un fenómeno nuevo, la salida de estudiantes de las escuelas es un registro histórico, donde por distintos motivos quedan fuera del espacio educativo (Goicovic, 2002; Román, 2013). Cuando algo no encaja, no funciona, no consigue los resultados esperados; es expulsado o rechazado del espacio en que se desenvuelve. En este escenario no se traduce a cosas, sino a personas. Específicamente, cuando nos referimos al sistema educativo, estas personas son niños, niñas, jóvenes y adolescentes que han visto negado su derecho educativo, quedando excluidas de la experiencia escolar, siendo tratadas como desechos del sistema (Bauman, 2015).

Quienes no tienen la posibilidad de ser parte del sistema educativo además son desfavorecidos o excluidos en otras esferas sociales. Por tanto, el acceso a la escuela, al

aprendizaje y al conocimiento se convierte en una condición para la existencia social y política, para hacer ejercicio del pleno derecho a la ciudadanía en la sociedad. Cuando la persona sale de la escuela, se debilita la cohesión y el vínculo con la comunidad. Su formación y su proceso de aprendizaje, lejos de ser un camino de enriquecimiento y desarrollo personal y colectivo, deviene un sendero en el que abundan daños, dolor, opresión y abandono. El abandono escolar ha aumentado y diversificado, son muchas las excluidas que escapan de los modelos, rutas, cuerpos y comportamientos idealizados y estandarizados (Bonal & Tarabini, 2016). Este fenómeno del abandono escolar es el foco de atención de esta tesis, que busca identificar sus elementos y límites, así como las consecuencias tanto para las personas que lo experimentan como para las comunidades y el sistema educativo.

### **1.1. Abandono Escolar: Comprensiones y abordajes del fenómeno**

Son múltiples las definiciones que tratan de aclarar y delimitar el Abandono Escolar (AE). Desde una perspectiva genérica, el AE se define como el porcentaje de jóvenes que no continúa estudiando o formándose (European Comission, 2003; Rojas et al., 2011). En este sentido, se utiliza como un indicador para medir la relación entre el progreso académico, edad y nivel educativo. Quienes no consiguen llevar este determinado ritmo, frecuentemente salen del sistema educativo, componiendo de esta forma la tasa de AE (Camacho, 2016; Sogal et al., 2015). Pero el AE no es solo un indicador numérico, pues impacta negativamente y con profundos efectos en la vida de las personas a corto y largo plazo (Mahuteau & Mavromaras, 2014). Se considera como la última fase de un proceso marcado por el fracaso escolar, desmotivación, y desvinculación de la escuela y del sistema (Mena et al., 2010; Román 2013).

Bajo esta lógica, encontramos marcadores previos del AE (Jurado & Tejada, 2019), o bien factores de riesgo que operan en distintos niveles (Rodríguez et al., 2023). Primero, a nivel individual, encontramos aspectos académicos -ausentismo, bajo rendimiento, reprobación, repitencia y rezago- (Calvo, 2021; Hirakawa & Taniguchi, 2021), de comportamiento y conductuales que atentan contra la normativa de las escuelas (García & Sánchez, 2020; Morentin & Ballesteros, 2018), como también de características propias de las personas -género, migración, raza, salud mental- (Díaz & Osuna, 2020; Vásquez et al., 2018) y de las

familias a la que pertenecen -nivel socioeconómico, capitales culturales y sociales, factores intergeneracionales como los estudios y posición sociolaboral- (Paniagua, 2022; Suárez & Alvarado, 2022). Segundo, a nivel escolar encontramos recursos (Tarabini et al., 2015), ubicación rural-urbana (Bonal & Tarabini, 2010), prácticas escolares (Gurpegui & Mainer, 2013; Neut et al., 2022), relaciones entre miembros de la comunidad y participación en actividades escolares (Garrido & Polanco, 2020; Portales-Olivares et al., 2019). Y por último, a nivel macro-sistémico, inciden los recursos (Ruiz et al., 2018), la ubicación geográfica (Dávila et al., 2005), políticas educativas (Contreras-Villalobos et al., 2022; Miranda, 2018), y los vínculos con el entorno (Tarabini et al., 2017). Un desafío es analizar y comprender estos tres niveles en su interdependencia, y no de manera aislada como se ha llevado a cabo hasta el momento.

El abandono escolar se va configurando de manera progresiva, con marcadores previos correspondientes a los diversos niveles y al entramado que van elaborando, con un debilitamiento de los vínculos entre estudiantes y entorno educativo, en detrimento de motivación y compromiso con el proceso formativo. Este proceso puede comenzar a edades tempranas en la educación primaria, acentuándose durante la adolescencia y juventud, desembocando en la interrupción de manera esporádica o definitiva de su educación (Fenández-Enguita, 2013). Pero este proceso incluso puede continuar en el tiempo, siendo reiteradas las ocasiones en que las personas interrumpen su trayectoria educativa, en un ir y venir de la escuela, consolidando así una cultura desertora que permite la reproducción del abandono escolar hasta edades adultas (Letelier, 2019).

El nivel socioeconómico tanto de las personas, como de las escuelas se ha identificado como un factor de riesgo importante en el AE, ya que se manifiesta principalmente en contextos socioeconómicos desfavorecidos y vulnerables (Tarabini, 2018). Las condiciones estructurales y materiales, así como los capitales sociales y culturales configuran contextos que no favorecen el éxito escolar para todas las estudiantes, condicionándoles según clase y estrato socioeconómico (Paniagua, 2022).

Es importante destacar que el abandono escolar no se puede reducir solo a uno de estos indicadores, o a solo un nivel, sino que está influenciado por aspectos individuales, del contexto y de las situaciones educativas que experimenta cada persona y del medio al que

pertenece (Garrido & Polanco, 2020). Bajo esta lente, el AE es resultado de estructuras escolares y sociales que fallan en brindar oportunidades educativas adecuadas (Vasudevan & Campano, 2009).

Hay quienes difieren de esta concepción, dado que el AE suele confundirse con otros conceptos como deserción o desescolarización, pues refieren a un mismo fenómeno: la salida de estudiantes del sistema educativo sea o no de forma temporal (Rodríguez, 2019). La diferencia se encuentra en cómo se interpretan las causas de esta salida. La deserción implícitamente atribuye una responsabilización de las causas en las estudiantes, de manera cuasi-individualista; mientras que el abandono interpreta que existen factores individuales, socioculturales, económicos, familiares, escolares, de la política, entre otros, que inciden en no completar la escolaridad y que están invisibilizados (Letelier, 2020).

En Chile, el AE corresponde a un indicador entendido como la proporción de estudiantes que, habiendo comenzado el período escolar, se retiran durante el mismo año sin finalizar el nivel correspondiente (MINEDUC, 2016). Esto no resta a que la interpretación del AE permita reconocer aquellos indicadores que van delimitando y construyendo este proceso (Rodríguez, 2019). Así, se reconoce diversos factores, algunos externos a la escuela que arrastran a las personas fuera de ella; otros son intra-escuela y empujan a las estudiantes a partir de situaciones adversas dentro del espacio escolar; y factores académicos relacionados directamente al desempeño y al compromiso, que podrían llevar a que las estudiantes puedan caer de la escuela (Doll et al., 2013; Valenzuela et al., 2019).

En cuanto a su magnitud, a partir de un seguimiento a una cohorte que inicia su escolarización el año 2005 ( $n= 259,435$ ) y termina su educación obligatoria en 2016, Rodríguez (2019) pudo distinguir que solo el 54% de los y las estudiantes consiguieron terminar su escolaridad en los plazos esperados; un 13% lo logró con una diferencia menor a dos años de retraso; y un 13% aún no había egresado de la educación obligatoria. Pero un dato interesante del total de esta cohorte es que un 18% no se encontraba dentro del sistema educativo (Rodríguez, 2019), donde se desconoce qué ocurre con estas personas, quienes no están en ejercicio de su derecho.

Este escenario devino más complejo ante los efectos de la pandemia, donde el año 2022, se confirmó que fueron 50.529 personas quienes se desvincularon del sistema educativo, aumentando un 24% respecto a 2019. Sin embargo, como señaló el Ministerio de Educación (2022) un 26% de estas personas se inscribió para dar exámenes libres, lo que indica que optaron por retirarse de la escuela regular, pero no abandonaron completamente la posibilidad de culminar su trayectoria escolar, ya sea en modalidades de educación alternativa no reconocidas oficialmente u otras modalidades. Por lo tanto, el AE sigue siendo en la actualidad un espacio gris, tanto en su comprensión del fenómeno como en la determinación de sus cifras, donde se considera que son más de 227,000 personas entre cinco a veinticuatro años que están fuera del sistema educativo (MINEDUC, 2022).

España, enmarcada en los dictámenes de la Unión Europea (UE), vincula el AE a fenómenos macros como es el desempleo, la exclusión social, la pobreza y situaciones socioeconómicas frágiles, como también la mala salud física y mental. Sin embargo, también se reconoce que el sistema educativo, el entorno escolar y las relaciones dentro del espacio escolar son factores importantes por considerar en la comprensión del fenómeno (UE, 2020). Los países miembros de la UE se comprometieron a reducir el porcentaje de personas que abandonan los estudios a menos del 10% en 2020 en todo el continente, considerando los 37 países europeos, consiguiendo pasar del 13.4% en 2011 al 9.7% en 2021. Sin embargo, existen diferencias considerables entre países y grupos demográficos, afectando en mayor grado a quienes son migrantes, hombres jóvenes y quienes viven en zonas rurales (Unión Europea, 2022).

Lejos de las cifras ideales, España comenzó en 2011 con un 26,3% de la población en situación de AE, llegando a su mínima histórica en 2021 con un 13,3% cifra que se ha mantenido en un 13.9% para 2022 (Unión Europea, 2022). Si bien su disminución es destacable, España es el segundo país con el porcentaje más alto en Europa de AE, después de Rumanía (Moncloa, 2023). Según los datos publicados en la Encuesta de Población Activa (2022) que mide a la población de 18 a 24 años que no han completado la educación secundaria y no sigue ningún tipo de estudio, Catalunya es una de las comunidades autónomas con peores resultados (16.9%) después de Illes Balears (18.2%) y Murcia

(18.7%), muy lejos de la media nacional. En Catalunya las cifras sobre abandono escolar han fluctuado negativamente a lo largo de los últimos años, a diferencia de la media española y europea que han registrado un descenso sostenido. Si bien en 2011 presentaba el mismo valor que la media española, en 2014 se pone por debajo de la media nacional, alcanzando en 2017 un 17%, su valor más bajo. Sin embargo, desde ese año comienza a aumentar su porcentaje, fluctuando hasta la fecha, quedando por hasta tres puntos encima de la media, un retroceso significativo.

## **1.2. La educación para jóvenes y adultos**

Para muchas de las personas que salieron del sistema educativo, la opción de reingreso es la modalidad de la Educación para Jóvenes y Adultos (EPJA). A nivel mundial, destaca su contribución en la educación y aprendizaje de las personas a lo largo y ancho de la vida para combatir la pobreza y la desigualdad, mejorar la calidad de vida de sus estudiantes, valorando la diversidad, impulsando los derechos de las personas (CLADE, 2018; 2021). Su configuración deviene y rectifica lo declarado por organismos internacionales respecto a un enfoque de derecho que dignifique a las personas y promueva su agenciamiento para ejercer su ciudadanía (GRALE IV, 2019; RAEA, 1976; UNESCO, 2015). Comprende además los procesos educativos formales, no formales e informales (UNESCO, 2022). Estos programas educativos actúan a través de una política de activación de empleo y teoría de cambio en cuanto a formación y educación general ajustados en tiempo y contenido, para completar la educación obligatoria (Paniagua, 2022).

En cuanto a su trabajo con las personas, busca desarrollar capacidades en sus estudiantes para pensar de forma crítica y actuar con autonomía y sentido de la responsabilidad. Para la EPJA, el derecho a la educación es mucho más que acceder a la escuela, implica aprender a lo largo de la vida para conocer y comprender el mundo en que se vive, aprendiendo a ser y vivir con los demás (Camors, 2020).

En Chile, la EPJA es dependiente del Ministerio de Educación y se centra en la desescolarización y el abandono del sistema regular. Su población objetivo son personas que buscan iniciar, continuar y/o completar sus estudios y terminar su educación



obligatoria. Esta modalidad está integrada por tres componentes: 1) modalidad regular, implementada por los Centros de Educación Integrada de Adultos (CEIA) o Terceras Jornadas –generalmente nocturnas- de escuelas y/o liceos del sistema escolar regular; 2) modalidad flexible, desarrollada por entidades ejecutoras (organismos privados y públicos) por medio de licitación regional; y 3) Plan Nacional de Alfabetización Contigo Aprendo, destinado a personas analfabetas, ejecutado por voluntarias. La mayor concentración de estudiantes se encuentra en la modalidad regular de EPJA -con un 67%- y el porcentaje restante pertenece a la modalidad flexible, de allí que, de aquí en adelante, nos referiremos a ella (MINEDUC, 2019; ONU, 2020).

Históricamente, la modalidad EPJA fue creada para entregar una formación rápida a una población adulta sin estudios. Pero debido a transformaciones en los campos cultural, social y económico, en el presente es utilizada en un 75% por personas entre 15 y 24 años y en un 55% entre quince y diecinueve años (MINEDUC, 2017). Este fenómeno forma parte de una transformación de los sistemas educativos que se repite a nivel mundial (ET2020, 2020). Esta nueva realidad genera grandes diferencias dentro del grupo de estudiantes, tanto por sus condiciones académicas, como de situación laboral, paternidad/maternidad, etnia, migración, grados de vulnerabilidad y riesgo social (MINEDUC, 2017). Esto se traduce en una diversidad de problemas sociales que se deben abordar dentro de la modalidad, dados los distintos niveles de inserción, cohesión social, y expectativas futuras disímiles de sus estudiantes (Acuña, 2015, 2016).

Muchas veces las instituciones EPJA presentan condiciones complejas que definen un entorno organizacional de exclusión, con pocos recursos y que depende muchas veces de la autogestión (Opazo, 2017). Por ejemplo, solo un 53% de las personas adultas que trabajan en estas instituciones tienen un contrato laboral indefinido; un 20% cuenta con una sobrecarga laboral realizando más de 46 horas por semana. En cuanto al clima laboral, un 20% considera que no es el adecuado para trabajar, y un 36% está en desacuerdo con las condiciones laborales. Finalmente, un 16% no cuenta con una habilitación como docentes y solo un 64% ha recibido capacitación para trabajar con el tipo de estudiantes que recibe la EPJA (MINEDUC, 2016).

A nivel político, Chile se presenta como un contexto peculiar dadas sus políticas educativas de privatización exógena y endógena (Verger et al., 2017). El modelo de financiamiento de proyectos de baja cobertura, poco sustentable, de presupuesto oscilante y un sistema de subvención basado en asistencia, desafía mucho más a la educación pública. Ante este marco, actualmente no existe una política integral por parte del Estado para promover la reducción del AE en la educación para jóvenes y adultos; ni un reconocimiento a esta institucionalidad (Letelier, 2019).

En su lugar, existen iniciativas o programas externalizados que bajo la forma de licitaciones públicas buscan prestar servicios, donde las distintas escuelas EPJA entran a competir entre sí. La falta de financiamiento basal, así como la ausencia de una política que otorgue subvenciones adicionales limita el poder de acción en EPJA, pues actualmente no cuenta con recursos fijos para proyectar y asegurar la respuesta a las necesidades de sus estudiantes (MINEDUC, 2016; Rodríguez, 2019).

En las investigaciones desarrolladas en Chile sobre la EPJA, se identifica un perfil estudiantil de la población que asiste a la modalidad, como también a una descripción del proceso de reescolarización que viven (Díaz et al., 2016; Espinoza et al., 2014; 2019a). Los hallazgos de estas investigaciones dan cuenta de una población con diferentes grados de vulnerabilidad, ya sea por su edad, género, nacionalidad, etc., que desean integrarse socialmente (Dussaillant, 2017). La media en edad ha bajado en los estudiantes de estos centros, donde se encuentra una población menor de 25 años (Muñoz & Acuña, 2013). Sin embargo, no se han identificado las causas de este cambio y no se advierte una reestructuración acorde a este desafío, como puede ser la implementación de estrategias pedagógicas, mayor dotación de recursos humanos y materiales disponibles (Castillo et al., 2021). Además, se hace mención de variados factores de riesgo del contexto que extreman condiciones de vulnerabilidad (Sucre, 2016).

Por lo mismo, existe una serie de indicadores que alertan o ponen en evidencia la desvinculación con la modalidad, entre los cuales destacan la baja asistencia escolar, experiencias previas de repitencia de algún grado, percepción de fracaso escolar, problemas económicos, responsabilidades familiares, dificultades conductuales, algunos contextos geográficos, consumo de sustancias ilícitas entre las más mencionadas (Opazo, 2017;

Rodríguez, 2018). Ante este proceso de AE, se solicita poner atención a la desmotivación y desenganche con la educación por parte de las estudiantes en EPJA (Cortés et al., 2017); indicando que se debe trabajar desde un enfoque de prevención, gestión y superación, dejando atrás una lectura individualizada del fenómeno (Sucre, 2016).

Además, existe una línea de investigación sobre el historial de fracaso escolar reiterado, asociado a desempeños individuales, más que a factores de contexto. Al respecto, Espinoza et al. (2019) analizaron las expectativas de escolarización y la percepción de estudiantes, docentes y directivos respecto a su experiencia por desarrollar una retención escolar. Por lo mismo, recomiendan acoger las demandas académicas de sus estudiantes, y desarrollar un acompañamiento efectivo en su formación.

En España, esta forma de educación se conoce como la Educación Secundaria Para Adultos (ESPA). Esta se entiende en las últimas décadas como una vía secundaria para obtener el título de educación obligatoria (Martínez-Novillo, 2015, 2017). Se estableció inicialmente como una modalidad de enseñanza destinada específicamente a mayores de edad, aunque en la actualidad se permite el acceso a personas mayores de dieciséis años que presenten ciertos justificativos (laboral, salud, deportistas de alto rendimiento). Esta modalidad se construye como una enseñanza periférica o en el margen del sistema escolar, relegándola en cuanto a prestigio y valor social (Calvo, 2021; Letelier, 2020). Además, su profesorado y presupuesto presentan diferencias significativas con otras instituciones, siendo uinsuficientes ante las múltiples acciones que se deben hacer para atender las necesidades educativas (Romero & Hernández, 2019). No obstante, la ESPA ha permitido a muchas personas que han abandonado la educación obligatoria volver o continuar en el sistema educativo.

Para el curso escolar de 2022-2023 la población estudiantil que asiste a la modalidad corresponde a un 5.6% del total de personas matriculada en la enseñanza española, distribuidos en los 1,443 centros que disponen. En particular, 200,469 (44% hombres y 55% mujeres) personas asisten a la educación formal de adultos, en comparación a un 262,913 (30.8% y 69% mujeres) inscritos en la educación no formal. Principalmente son atendidos en centros públicos (97,7%), quienes recibieron en 2020 un 3.2% del presupuesto de gasto público en educación (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2022).

Respecto al AE el contexto español, el concepto más utilizado es el de abandono escolar temprano. Este es entendido como la proporción de jóvenes de entre 18 y 24 años, que tiene como estudios máximos la primera etapa de educación secundaria y que no están escolarizados ni recibiendo formación en la actualidad (Zancajo y Bueno, 2023; Curran y Montes, 2022). En esta línea, se comienza a trabajar en torno a la inclusión y exclusión sobre los grupos e individuos que han sufrido este proceso, siendo las Escuelas de Segunda Oportunidad (E2O), también reconocidas como Escuelas de nuevas oportunidades, otro tipo de respuesta en el marco de la educación no formal (Paniagua, 2020).

Las E2O son proyectos de intervención que buscan dar una respuesta educativa de forma paralela a los sistemas regulares, facilitando a jóvenes entre 15 a 29 años sin empleo y/o formación, un modelo pedagógico innovador (Fundación E2O, 2015). El concepto de escuelas de segunda oportunidad emerge por primera vez en Europa, a través del Libro Blanco Sobre la Educación y la Formación (Thureau, 2019). En este documento, se reconocen objetivos en torno al conocimiento, la función de la escuela y los apoyos que requieren las estudiantes (Comisión de las Comunidades Europeas, 1995). Estos principios son similares a otras respuestas educativas para trabajar con esta población -entre los que se encuentra EPJA/ESPA-, pero el modelo E2O español cuenta con una adaptación sobre el acompañamiento personalizado (Miranda, 2018). De esta forma, buscan evitar que el fracaso se repita. Para lograr todo ello, las E2O diversifican su oferta formativa, y toman un camino didáctico en la organización del currículum para motivar, al conocimiento, la participación social y empleo (Morentin & Ballesteros, 2018).

Las E2O han demostrado ser un recurso adecuado para llegar a las jóvenes a través de las relaciones que establecen, de la convivencia en la escuela y del conocimiento con el grupo (Prieto, 2015; Tarraga et al., 2022). Ante este contexto, se torna interesante analizar las estrategias educativas que buscan combatir el AE (Arranz et al., 2017). Pero también es necesario conocer cómo se comprende el fenómeno en sus múltiples niveles; es decir, desde lo más micro, como puede ser la percepción y experiencia de los y las estudiantes, hasta lo macro, el nivel político en el reconocimiento de la institución y los apoyos que les prestan.

### **1.3 Abandono Escolar en EPJA: Definiendo el caso de Chile y España**

A partir de lo expuesto, esta tesis se suma a la literatura que señala que el AE es un fenómeno complejo, provocado por múltiples factores interrelacionados. Es un problema grave a nivel mundial, con consecuencias directas para las personas, tales como menor cohesión social y participación, impactando directamente en sus proyectos de vida (UNESCO, 2017). No se puede olvidar que las personas que abandonaron el sistema educativo suelen haber sido afectadas por altos niveles de vulnerabilidad, han sufrido discriminación y exclusión durante su proceso educativo. Estas experiencias son difíciles de abordar y transformar (Kaplan & Piovani, 2018; Terigi, 2007). A esto se suma una serie de etiquetas y estigmas sobre sus comportamientos y desempeño escolar: sobreedad, fracaso social, altos niveles de inasistencia y poca motivación escolar (Campero & Zuñiga 2017; Messina, 2016). Se debe comprender la diversidad de experiencias de esta población que ya salió al menos una vez del sistema educativo, lo que aumenta la probabilidad de repetir su salida de la escuela (Román, 2009; Terigi, 2012).

Es EPJA a nivel mundial quien acoge principalmente a esos estudiantes, que han manifestado un interés por reingresar al sistema educativo. Sin embargo, la educación para estas personas no reúne las condiciones óptimas para su desarrollo, conllevando a que muchas vuelvan a salir. Si la educación pública es perjudicada por el modelo mercantil, EPJA es la gran olvidada y precarizada (Guerrero, 2017). Estos establecimientos no reciben los suficientes apoyos para contribuir al objetivo de educación de calidad y terminar con la segregación, discriminación y exclusión que sufren estas personas. Por tanto, se sigue sin darles respuestas apropiadas y no se proporciona una verdadera oportunidad para que puedan terminar su educación obligatoria, dejando atrás ciclos de abandono. A pesar de la construcción de modelos y orientaciones de organismos internacionales, estos no logran aterrizar en todas las instituciones escolares formales y no formales que trabajan con EPJA.

En el contexto EPJA el AE se posiciona en una zona gris mucho más compleja, donde no existe información disponible que dé cuenta del abandono escolar en este tipo de instituciones, realizando un seguimiento efectivo a las trayectorias educativas. Actualmente no se le está prestando atención a la problemática, ni reconociendo tanto a la institución, como a las personas que componen esta comunidad y viven este proceso (Fraser, 2012;

Letelier, 2021). Para esto se debe considerar una mirada multidimensional y social-ecológica sobre los factores que están a la base. Así, se podrá contemplar los diferentes niveles en que se implementan acciones que llevan al AE y aprender de ellos, desde la propia comunidad hacia al mundo y viceversa (Tarabini, 2016). Es decir, una lectura desde lo micro hasta el macrosistema (Bronfenbrenner, 1991). Desde este conocimiento situado, se pueden levantar propuestas para abordar y enfrentar el problema. Y es que son necesarias respuestas comunitarias a la problemática, pero, sobre todo, respuestas más significativas a construirse en diálogo. Solo así se podrán generar aprendizajes colaborativos y mejoras educativas globales.

## 2. Marco Teórico:

*Boys like you were born to waste. You never listen to a word I say.  
And if you think you're here to mess around  
You're making a big mistake. Cos you're gonna find out the hard way  
You gonna find out the hard way*

*No matter what I do or say. You're much too dumb to educate  
One day life's going to turn around and slap you in the face  
Then you're gonna find out the hard way. You'll take the hard way.  
Gonna take the hard way*

*Well, you'll do it your way and I'll do it my way. And we'll see who's the one to survive  
You'll find that with no foundation. Or qualifications*

*Why don't you take the easy way? Why don't you co-operate?  
Don't just sit there and vegetate. Do you want to end up illiterate?(...)  
(The hard way, The Kinks, 1975).*

Por lo general, el AE manifiesta múltiples experiencias negativas, que representan a la escuela como un espacio que no todas pueden habitar y que instalan al modelo educativo desde una percepción de imposición a la propia vida, identidad y subjetividad (Tarabini, 2018). Esto conlleva que el tránsito por la escuela para algunas personas sea difícil, de lucha y de sobrevivencia ante un sistema educativo que opera bajo ciertos mecanismos sociales, políticos y económicos que les vulnera y excluye (Giroux & McLaren, 2011).

El extracto de la canción de The Kinks que abre este capítulo permite aproximarnos a un relato en primera persona de la experiencia del abandono escolar. El autor se inspira en la vida real de su hermano quien tuvo que dejar la escuela, y nos da cuenta de lo que sienten y sufren las estudiantes que no encajan con el modelo. Como se puede apreciar en el texto, las estudiantes son enjuiciadas como responsables de lo ocurrido, pues son ellas quienes no consiguieron los resultados esperados y no se comportaron bajo los parámetros exigidos por la institución. Pone así en discusión la naturalización del fenómeno y la frecuencia con que se da, como otra posible realidad más de las múltiples que se construyen dentro del marco del sistema educativo. Por lo mismo, su capacidad de reproducción y permanencia en el tiempo. Abordar el abandono escolar requiere precisamente desenmascarar si este fenómeno está naturalizado y normalizado en nuestros sistemas educativos. Es necesario identificar los hitos, significados y prácticas escolares que categorizan y expulsan a quienes no cumplen con el modelo propuesto. Y es que el AE no afecta aleatoriamente a la

población, sino que se concentra en grupos determinados definidos como segmentos vulnerables que experimentan la versión más cruda de la desigualdad (Bonal & Pagés, 2019).

En este capítulo se busca desarrollar un marco teórico para construir un entramado conceptual de análisis y comprensión del AE en el contexto de la EPJA en Chile y España. Para esto, comenzamos revisando qué es el abandono escolar desde una perspectiva conceptual e interpretativa y el contexto en que se da este fenómeno. Avanzamos en su relación con procesos y dimensiones macros del sistema, como es la exclusión, y en particular la exclusión educativa. Posteriormente, revisamos el concepto de trayectoria educativa, como aquellos tránsitos que se dan en el desarrollo ciclo vital y la construcción de un proyecto de futuro.

En la segunda sección ahondaremos en la educación para jóvenes y adultos, su desarrollo histórico, normativo y su enfoque de derechos. Así podremos conocer las condiciones en las que opera la EPJA, sus posibilidades de acción y de brindar oportunidades para conseguir que las estudiantes terminen su educación obligatoria. Se abordan las prácticas pedagógicas y los lineamientos institucionales para abordar el AE en EPJA, utilizando herramientas analíticas de las pedagogías críticas y feministas. Finalmente, en la tercera sección, acudimos a las teorías de justicia social para generar un marco crítico sobre los modelos y estructuras que reproducen el AE. Se examina el contexto de la investigación desde el marco de la justicia social, posicionando a EPJA como una alternativa en el sistema educativo regular. Esta perspectiva permite comprender respuestas cotidianas para atender el fenómeno desde la justicia social.

## **2.1 Abandono Escolar**

El abandono escolar se comprende y estudia desde diversas perspectivas. Las más genéricas utilizan un enfoque numérico o estadístico y se centran en el porcentaje de jóvenes que no continúan estudiando o formándose en el sistema educativo regular (Camacho, 2016; European Commission, 2003; Rojas et al., 2011; Sogal et al., 2015). Estas se aproximan desde aquellos indicadores sobre la magnitud de la repitencia, la deserción o el retraso escolar, indicadores que terminan por señalar a vencedores y vencidos en el proceso de AE (Román y Murillo, 2008). Este enfoque numérico o estadístico basado en el resultado final



no integra los indicadores y marcadores previos como el fracaso escolar y la desvinculación progresiva con el sistema educativo (Mena et al., 2010; Román 2013). Esta perspectiva reseñada deja fuera de su análisis el cómo se sienten las personas que experimentan estos itinerarios. En el fondo, el problema es reducido a números, cifras e indicadores, invisibilizando la complejidad, dimensionalidad y realidad de lo que implica el abandono escolar, así como la experiencia directa de quienes lo experimentan (Neut & Miño, 2018).

Desde una perspectiva procesual, el foco de análisis del AE se concentra en las consecuencias individuales y sociales a lo largo del tiempo (Mahuteau & Mavromaras, 2014). En estas perspectivas, se entiende que el abandono escolar constituye una experiencia biográfica, que va configurándose paulatinamente a través de la trayectoria educativa y que es doloroso en la vida de las personas (Richards, 2017). Conlleva una privación de un bien esencial como es la educación, repercutiendo en la integridad socio-relacional y en la propia subjetividad de quienes la padecen (Tarabini, 2018). Y es que este proceso se vive principalmente en soledad, donde la familia, la escuela, el barrio y el entorno no disponen de alternativas de apoyo, contención y atención sico-socioeducativa que acoja a quienes viven esta dolorosa ruptura (Richards, 2017). En este camino, las personas no recibieron el apoyo que necesitaban, ni hubo una respuesta adecuada a sus demandas educativas (Román, 2013). Las comunidades educativas han tendido a desentender los desafíos que enfrentan las estudiantes en posición de vulnerabilidad (Garrido & Polanco, 2020; Portales-Olivares et al., 2019).

En términos de causalidad, el abandono escolar se relaciona con desigualdades de distintos tipos, sociales y culturales, con las políticas educativas y de empleo, y con las condiciones de trabajo y económicas (Tarabini et al., 2015). Dichas desigualdades exceden el marco propio del sistema educativo formal y reflejan estructuras macrosociales que estructuran un proceso que genera exclusión y segregación entre quienes son más vulnerables (Bonal & Tarabini, 2010). Esto puede generar oposición a las formas opresivas y de violencia que se dan en la experiencia escolar cotidiana, donde algunas estudiantes descubren con resignación que la escuela no responde a sus inquietudes y necesidades (Neut et al., 2019).

Estos hitos o marcas dependen de configuraciones y ordenamientos que escapan al rango de acción y responsabilidad de las estudiantes. Sin embargo, antes de posicionarnos y

profundizar sobre la concepción de abandono escolar utilizada para este estudio, profundizaremos en cómo se ha entendido este fenómeno desde la literatura.

Al revisar las últimas investigaciones internacionales sobre abandono escolar<sup>2</sup>, una primera aproximación que encontramos es aquella que se centra en la medición del fenómeno. El objetivo general de estos trabajos es identificar aquellos factores que explican y predicen el abandono escolar. Dentro de los últimos reportes, se consideran factores como la motivación e intención de deserción (Ferreira et al., 2019, 2022), compromiso escolar (Saracostti et al., 2021a), el desarrollo de competencias emocionales (McDermott et al., 2019), el nivel de logro de aprendizajes junto al riesgo académico (Vaughn et al., 2020), el trauma (Barker et al., 2017), el tiempo fuera de la escuela (Araújo et al., 2020; González, 2017) e incluso disfuncionamiento familiar (Paternina & Pereira, 2017). Tales investigaciones logran explicar las relaciones estadísticamente significativas a partir de las características y atributos individuales de los estudiantes, y de las escuelas a las que pertenecen (Calvo, 2021; Gurpegui & Mainer, 2013; Hirakawa & Taniguchi, 2021). Y es que, en los últimos años, se ha puesto atención a construir modelos estadísticos sofisticados que puedan aproximarse a una predicción de los indicadores de riesgos y posibles perfiles de personas que estén en riesgo de deserción. Esta lógica toma más fuerza dado el desarrollo de softwares estadísticos e inteligencia artificial que van perfeccionando los modelos, como es el uso de *machine learning* (Mduma et al., 2019; Prenkaj et al., 2020; Rodríguez et al., 2023). Sin embargo, para llevar a cabo este tipo de análisis es necesario poseer un gran volumen de datos y de variables para entrenar, restringiendo así su aplicación a todo tipo de contexto como es el caso de la EPJA.

Otros autores han abordado el abandono escolar caracterizando el perfil de quienes salen del sistema educativo. Entre las características que definirían a las personas que salen de la escuela, encontramos:

---

<sup>2</sup> Se realizó una revisión sistemática exploratoria y conceptual sobre los conceptos de deserción escolar, school dropout y abandono escolar en inglés, portugués y español. Se consideraron trabajos empíricos, teóricos y revisiones en los últimos cinco años, es decir entre 2015 a 2020 inclusive. Las fuentes de información fueron plataformas de revistas indexadas, correspondientes a Scielo.org, Scopus y Web of Science. Se revisaron 554 trabajos a nivel mundial en una primera selección del material. Actualmente me encuentro en una segunda fase de sistematización de los hallazgos con base en las dos perspectivas presentadas en este proyecto de tesis, para la posterior elaboración y envío de un artículo de revisión sistemática.

- a) Estudiantes con problemas relacionados a la salud física y mental, por lo general asociadas a depresión y trastornos de la conducta (Holen et al., 2017; Mikkonen et al., 2018), trastornos específicos como el rechazo escolar ansioso (Dennison, 2020) e incluso comportamientos suicidas en estos segmentos de la población (Castellví et al., 2017; Jung et al., 2019).
- b) Otra caracterización corresponde a las conductas que están relacionadas directamente con la interacción en el espacio escolar y los resultados de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Entre estos factores se encuentra el bajo rendimiento académico, el absentismo o las débiles relaciones que se establecen con la comunidad educativa (Allison et al., 2019; Warne et al., 2020). Muchas de estas estudiantes presentan expulsiones previas y constantes cambios de instituciones escolares. En estas trayectorias se va segregando a quienes no cumplen los ideales de la escuela, como es un comportamiento obediente y de acatamiento a normas establecidas, todas ellas conductas deseables para el logro de cuerpos dóciles, funcionales y adaptables al sistema, etc., (Dennison, 2020; Rosenbaum, 2020; Zeng et al., 2019).
- c) Otra línea ampliamente desarrollada guarda relación con el comportamiento de riesgo que presentan las personas más susceptibles de sufrir el AE. Se relaciona con problemas judiciales y delictivos previos, vinculándoles con la violencia, con el consumo de sustancias y el porte de armas. Ante este escenario, el AE es entendido como un predictor de comportamientos que llevan a condenas penales, construyendo una ruta directa que enlaza la escuela con la cárcel (Kennedy-Lewis, 2015; Bäckman, 2017).
- d) Además, una gran cantidad de estudiantes deben dejar la escuela para ingresar al mundo laboral y apoyar económicamente a sus familias. En estos casos, el estudio pierde el sentido y el valor social ante el apremio socioeconómico y la necesidad de contribuir al sustento familiar (Koohi, 2017; Sánchez y Pedreno, 2019; Solignac & Tô, 2018). Esto es especialmente relevante cuando se entremezclan estas condiciones con variables como el género, la raza, la etnia y la zona geográfica (urbano-rural, centro-periferia; Aguilar & Ramos, 2019; Augustyn & Jackson, 2020; Juliá, 2018), todas ellas expresiones de las desigualdades estructurales.

En síntesis, se puede ver que la literatura señala que existe un interés por medir el fenómeno, donde cada vez se pone más atención a las variables que puedan explicar y predecir el AE. Por otra parte, encontramos que existe una respuesta institucional estandarizada sobre el abandono escolar, que responsabiliza a los individuos y no presta los apoyos pertinentes, tanto curriculares, como sociales y psicológicos para acompañarles en su formación. Además, se puede observar un contexto marcado por la pobreza, vulnerabilidad y la desigualdad que influye en la retirada definitiva de niñas, jóvenes y adultas del sistema educativo regular. Los análisis y abordajes expuestos tienden a mirar el fenómeno desde la objetivación de indicadores y estándares en una perspectiva macrosistémica (ya sea para caracterizarlo y predecirlo, o para denunciar su carácter reproductor de las estructuras sociales).

Para comprender esta problemática en su integralidad resulta necesario bajar desde las estructuras a los sujetos, desde lo macro a lo micro, desde los números y estadísticas a la vida cotidiana. En el fondo, esta mirada “objetiva” debe ser complementada con una aproximación analítica que ponga en el centro la propia experiencia de quienes protagonizan el AE.

En este sentido y por otra senda, encontramos otro grupo de investigaciones que abordan el abandono escolar desde *la experiencia* de quienes participan del fenómeno. En estas perspectivas, se entiende el AE como un tipo de producción de una realidad vivenciada, constructiva y que dota de intencionalidad, de dirección, y de sentimiento vital a lo experimentado (Berger & Luckman, 2003). Estas dimensiones subjetivas e intersubjetivas determinarán la consolidación o no del fenómeno en cuestión. Dentro del contexto educativo, la experiencia hace referencia al proceso de desarrollo y aprendizaje de las personas, considerando tanto la dimensión cognitiva, como la afectiva, física, psicológica y social.

En este marco, se considera la experiencia educativa en la configuración del abandono escolar en espacios formales (como una clase u objetivos de una asignatura), semiestructurados (talleres, espacios de recreación, actividades extraescolares) y no formales (convivencia) relacionados a la cotidianeidad de la escuela (Ponce et al., 2021). A lo que se suman las condiciones de educabilidad, entendidas y compuestas por las

características del contexto material (recursos humanos, físicos y económicos), social (apoyo y acompañamiento de familia, amigos, docentes, asistentes de la escuela) y personal (bienestar socioemocional, características propias, desarrollo aprendizaje, motivación; Bonal & Tarabini, 2010), las que, en su entramado, condicionan -o no- el abandono escolar. En específico, este conjunto de estudios se compone de:

- a) El análisis de los factores del centro escolar y del ambiente -tanto micro, meso, exo y macrosistema- que inciden en la experiencia y salida del sistema educativo (González-Kopper, 2016; Miranda, 2018). En este sentido, se entiende que las condiciones institucionales provocan dificultades que definen el tránsito de las personas en su proceso de aprendizaje (Garrido, 2015; Ramsdal et al., 2018).
- b) Como proceso y consecuencias del AE se identifica el desenganche educativo y emocional durante la etapa escolar, indicando que estos se originan cuando sus estudiantes no tienen sentido de pertenencia a la comunidad (Rodríguez, 2018). Esto genera consecuencias negativas en el desempeño académico, en las relaciones con los pares y en la experiencia subjetiva de aprendizaje, lo que conlleva al abandono educativo (Briscioli, 2017; Failache et al., 2018).
- c) Desde estas perspectivas se promueve el desarrollo de las personas con foco en sus derechos (Amitay & Rahav, 2018; Espinoza et al., 2020; Flennaugh et al., 2018; Lardier et al., 2020; Papachristopoulou et al., 2018), relevando el vínculo con la comunidad escolar (Espinoza et al., 2014) y con las redes de apoyo del entorno (Román, 2013). Para esto se debe considerar a organizaciones civiles, vecinos, instituciones, y a las personas cohesionadas por un interés común que es la educación (MINEDUC, 2015).
- d) Por último, identificamos aquellas investigaciones que dan cuenta de las respuestas educativas ante el AE. Entre ellas destacan las estrategias de apoyo académico, desde tutorías entre pares a un mayor vínculo con las docentes; nuevas metodologías de enseñanza y aprendizaje basadas en la participación y colaboración; y el desarrollo de un trabajo personalizado con las estudiantes (Beck & Wium, 2019; Fernandez-Lasarte et al., 2019; González & San Fabian, 2018). De esta forma, la investigación ha revelado distintas condiciones para generar mayor

compromiso escolar, mayor participación y un clima de confianza entre el estudiantado en riesgo de AE.

Este enfoque enfatiza el carácter comunitario del fenómeno y se sostiene sobre un abordaje psicosocial complejo y profundo. En él se remite a la cotidianeidad y a lo sociohistórico, donde se pone en juego la transformación de los significados sociales, lo simbólico, y la importancia de lo relacional, explicando lo social a partir de las relaciones con lo individual (Ibañez, 1988).

Estos hitos que son subjetivos se encarnan en prácticas cotidianas, que definen un proceso en que se entrelazan características personales, performances académicos, recorridos escolares y la (no)elaboración de un proyecto de vida (Garrido-Miranda & Polanco, 2020). En ocasiones, se considera que estos hitos están muy marcados por las transiciones en el sistema. Por transiciones la investigación educativa se refiere a aquellos cambios entre niveles significativos de la trayectoria personal y escolar, como es el paso entre primaria/básica a secundaria/media. Estos cambios muchas veces conllevan desplazamientos físicos, mayor número de docentes, nuevo grupo de pares, y el paso hacia otras etapas vitales, entre otros elementos que cambian significativamente la experiencia escolar del estudiantado. Por tanto, involucran una experiencia particular de adaptación, de generación -o no- de nuevos vínculos, de aprendizajes, de construcción de identidades, que no se alcanzan a dimensionar en base a la asistencia o las calificaciones, y a los que se debe poner atención para comprender y transformar la experiencia del AE (Letelier, 2019).

No podemos dejar escapar elementos subjetivos de este paso que estructura al sistema educativo, donde hay experiencias, (des)motivaciones, e (in)compatibilidades que permiten desenredar el entramado que hoy supone el AE (Tarabini & Jacovkis, 2019). Se suman aquellos hitos que se enmarcan en la gestión de la convivencia y en la construcción de un clima que promueva el buen trato y la participación (Miranda, 2018). En esta forma más compleja de comprensión del AE se pasaría de poner el foco solo en las personas y sus características “socio-psicométricas” -y con ello el juicio de autorresponsabilización en torno al AE-, para incorporar al análisis a otras actoras de la comunidad, de la escuela y del sistema y sus formas de interacciones cotidianas que estimulan la reproducción de esta problemática.

Así, el tránsito desde un enfoque de responsabilización del AE de las personas hacia el sistema educativo y los entramados institucionales concretos, se complejiza.

Comprendemos, por tanto, que interceden prácticas escolares e intervenciones administrativas, políticas y sociales específicas. Desde estos se define un modelo educativo, un currículum y una forma de evaluación (es decir, lo que se entenderá por progreso académico), en un tiempo determinado (Laparra et al., 2007). Esta realidad construida por el sistema educativo se compone de formas de organización con las que operan las escuelas para con sus estudiantes, delimitando así su tránsito y las distintas etapas educativas por las que deben cursar (Bernstein, 1998).

Entre estas formas de organización del modelo educativo se les exige a las estudiantes ciertos criterios que deben cumplir. Ejemplo de esto es la asistencia, los resultados de evaluación académica, la adquisición de concepciones culturales de comportamiento, como también el desarrollo de capacidades y habilidades funcionales para el sistema (Bourdieu et al., 1977). Se estructura una determinada ruta, muy delimitada, estricta y unidireccionalmente cristalizada. Cada nivel tiene clara sus exigencias, competencias y conocimientos por alcanzar, los que van aumentando en complejidad. Si no se consigue completar satisfactoriamente un nivel, se produce un retraso que es necesario nivelar; si no se cumple esta nivelación, la brecha irá en aumento, siendo cada vez más difícil poder continuar con el ritmo designado.

Quienes no pueden responder a las exigencias, orden y organización impuesta por el sistema, pueden estar expuestas a la progresiva desvinculación con la escuela y, en su grado más extremo, al abandono escolar y a la exclusión social. Quienes salen de la escuela, tendrán que llevar una vida precaria, sumida en un contexto de vulnerabilidad, amenazadas constantemente por la exclusión de la macroestructura (Castel, 2014). Dada su relevancia para esta investigación, algunas de estas consideraciones contextuales las profundizaremos a continuación.

## **2.2.Exclusión**

La exclusión se entiende como un proceso de alejamiento progresivo de un entorno social, un distanciamiento o marginalización producto de alguna disfunción, configurando así un problema de vinculación con el colectivo del que -supuesta e idealmente- se forma parte

(Autés, 2004). La exclusión se expresa diferencialmente en función del grado o intensidad de ruptura, que va desde la vulnerabilización hasta la completa disolución del vínculo social (Subirats et al., 2005). En su proceso involucra prácticas, acciones, discursos, poder, etc., que se experimentan de forma desigual según el lugar que ocupemos en la estructura social. Frecuentemente este orden es designado por la esfera política y económica (Karsz, 2004). En concreto, la exclusión se traduce en que quienes no son parte de los grupos favorecidos ubicados en la cúspide de la sociedad, son discriminados por las instituciones, siendo expulsados del núcleo social (Subirats et al., 2005). Según Laparra et al. (2007) la exclusión se puede explicar por:

- a) Procesos estructurales que delimitan modelos de sociedad para integrar -o no- a sus miembros, donde no cuentan con la capacidad para considerar a todas las personas. Por ejemplo, en sociedades post-fordistas y neoliberales, encontramos que las transformaciones económicas, demográficas y tecnológicas moldean una parte fundamental de los factores de exclusión social, pues requieren de sistemas de estratificación social.
- b) Procesos institucionales, políticos e ideológicos, que reflejan decisiones que se adoptan a nivel global, estatal y local. En este se fijan las normas y efectos que tendrán en la población como es el acceso a espacios, y las probabilidades de éxito o fracaso para integrarse a ciertos grupos sociales. Como también se define a quiénes se dirigen los efectos perniciosos, y a quiénes que se les brindarán oportunidades;
- c) Procesos de respuestas individuales y colectivos, pues no todos tienen la capacidad, creencia, valores o vivencias que las animen a elaborar una contestación homogénea o transversal. A la base encontramos que hay perfiles más adaptativos y pasivos, otros más oportunistas que intentan aprovechar los recursos disponibles o las más desviadas que reaccionan en contra del colectivo y que, por tanto, son consideradas violentas y conflictivas (Laparra et al., 2007).

Desde una perspectiva crítica, Michel Austés (2004) profundiza en estas explicaciones incorporando el concepto de desligadura para denominar a la exclusión, al considerarla como una desligadura de la esfera económica respecto de la esfera política y recurre a la responsabilidad del Estado para su afrontamiento. Además, analiza las implicancias y



significados del fenómeno tanto en la sociedad como en las personas. A quienes padecen la exclusión se les impide sistemáticamente el acceso a distintas esferas, negándoles subsistir autónomamente. Pero también se niega un lazo social, tanto en vínculos como en estructura identitaria y posicional en la sociedad. Es decir, a las personas se les niegan un vínculo simbólico en cuanto a relaciones y a su propio lugar identitario en el entramado social, objetivizándoles y quebrantando con ello su subjetividad (Austés, 2004). Estas negaciones pueden ir llevándolas así al extremo del proceso de exclusión.

Esta restricción determinada por las instituciones (Castel, 2001), ubican a las personas en zonas más o menos expuestas en el proceso dinámico e interdependiente de desafiliación, degradación y fragilización (Castel, 2014). En esta línea, podríamos habitar y transitar por: 1) un espacio de integración, caracterizado por trabajos estables y relaciones sólidas con el entorno; 2) una zona de vulnerabilidad, caracterizada por la fragilidad de los soportes sociales; o bien, 3) una zona de exclusión caracterizada por una gran marginalidad y desafiliación (Castel, 2014). Estar en una de estas zonas tiene implicancias directas en las personas, en su subjetividad y en el sentimiento de pertenencia a la sociedad, modificando las trayectorias vitales (Karsz, 2004).

Esto implica un accionar de las instituciones y aparatos del Estado para ir segregando y marginando a quienes no cumplen con sus criterios de funcionalidad y normalidad. Para nuestro caso, el sistema educativo va marginando y excluyendo a quienes no siguen su orden establecido, a través de sus dispositivos legítimos, consolidando barreras que obstaculizan sus trayectorias (Sassier, 2004). En esta línea, Karsz (2004) indica que la exclusión es una construcción social que es inherente y condición de funcionamiento para ciertos modelos económicos y sociales. No es algo natural, universal y a-histórico, pues más bien se trata de un resultado, de un producto y de un efecto que es reglado, ordenado y coherente con el operar de un sistema (Karsz, 2015).

A partir de un determinado contexto sociohistórico, se definen las características de lo considerado como normal y, en consecuencia, se comienza a diferenciar y a debilitar los vínculos con esa otredad que se desvía de la norma socialmente construida (Becker, 2018). A diferencia de las concepciones individualistas, donde se responsabilizaba a las personas, aquí la exclusión social es entendida como un fenómeno de causas estructurales y su

análisis se centra en determinar el impacto de estos factores sobre los individuos, comunidades, grupos sociales y culturales (Alías & Sánchez, 2013). Y es que la exclusión no es un acto de voluntariedad, no es excluido el que (no)quiere, sino que para que una persona o un grupo sea excluido, debe ser reconocido y situado en ciertas posiciones subjetivas y sociales a partir de sus características, rasgos y actitudes que no responden a lo establecido. Pero con esto no basta, pues serían muchas las personas que quizás cumplen con estos enunciados. Es necesario que la maquinaria y operar del sistema nos codifique como excluidas, sólo entonces, la exclusión se vuelve real (Karsz, 2015).

En el caso particular del contexto educativo, la exclusión educativa se refiere a una privación de contenidos, experiencias y aprendizajes de las personas, cuestiones todas sobre las que tienen derechos (Escudero Muñoz, 2012). Es otra expresión de la exclusión, donde factores como bajos niveles formativos, analfabetismo, absentismos prolongado, fracaso escolar y abandono del sistema educativo, entre otros, son parte de su puesta en escena. Al mismo tiempo son factores de riesgo que incrementan los procesos de vulnerabilidad en el ámbito escolar, movilizandolos hacia las zonas extremas de la exclusión (Jiménez et al., 2011).

Sin embargo, estos no son los únicos factores que inciden en la exclusión educativa. Los sistemas de escolarización desde sus orígenes procuraron establecer una correspondencia entre la estructura social y escolar, reproduciendo las diferencias de clase (Bourdieu & Passeron, 1977, 2003). En este sentido, el trayecto por la educación regular se encuentra determinado: hay ciertos saberes dirigidos, como también condiciones y recursos que facilitan u obstaculizan el proceso en su generalidad (Dubet, 2004). De esta forma, es que encontramos escuelas de muy baja calidad, masificadas, meritocráticas, punitivas y castigadoras con aquellos grupos sociales más vulnerables. Quienes, además, provienen de familias cuyo capital cultural y social se aleja del esperado por las instituciones escolares. Se refuerza así un desajuste entre el habitus y las competencias heredadas en la adquisición de códigos culturales, frente al tipo de destrezas requeridas para participar de las prácticas educativas estructuradas (Bernstein, 1989; Bourdieu & Passeron, 1977).

En este contexto, incluso encontramos discursos en que se naturaliza la desigualdad y por tanto la exclusión, pues, de acuerdo a estos, no todas las estudiantes estarían preparadas

para estar y permanecer en la escuela (Tarabini, 2018). Esta naturalización de la desigualdad en el marco educativo olvida que hay situaciones culturales, sociales y económicas estructuralmente privilegiadas, que refuerzan y legitiman las diferencias en las posiciones socio-escolares (López, 2005).

Diversos debates emergen en esta línea, que refieren a las posibilidades de éxito que tendrá una persona según el rol y status que ocupan en la sociedad (explotados, agentes de explotación, represión o profesional; Althusser, 2016); el vínculo y valoraciones de docentes que determinan al porvenir de las estudiantes bajo una profecía autocumplida (Rosenthal & Jacobson, 1968); y la violencia simbólica en los contextos escolares, o el imaginario de elección ante permanecer o no en el sistema (Bernstein, 1985; Willis, 2003). Y es que la exclusión deja en desventaja a aquellos colectivos que no poseen determinados capitales y códigos culturales, quienes no son parte de los grupos privilegiados. Estos se soportan en la reproducción de una estructura que selecciona, amenaza e incluso desecha mediante prácticas de indolencia, crueldad, y anulación de la persona, deshumanizándoles y quitándoles sus derechos (Honneth, 2007).

La exclusión, por tanto, atraviesa al sistema educativo, pues no solo hace referencia al acceso a determinadas condiciones y espacios de aprendizaje, sino también al contacto con experiencias de segregación, guetización y estigmatización sobre centros educativos, docentes y estudiantes (Tarabini et al., 2017).

A nivel sociocultural, y en línea con lo anteriormente expuesto, el abandono escolar y la exclusión educativa es reforzado por -y participa de- unas pedagogías de la clausura, en la que se naturaliza el orden educativo neoliberal. Así, conceptos como excelencia académica, innovación y emprendimiento son parte del currículum construido, donde las relaciones educativas son reducidas a obediencias de jerarquías y autoritarismos (Giroux et al., 2022). Por ello, también dialogan con unas pedagogías de la crueldad (Segato, 2018), cuyo objetivo es promover un orden educativo y moral neoliberal que privilegia la productividad y los vínculos transaccionales e instrumentales. Así, se produce un orden educativo hegemónico que reproduce desigualdades, definiendo unos tránsitos educativos muy concretos y esperables, desencadenando procesos estructurales de expulsión educativa para aquellas que no los transitan (Duschatzky & Corea, 2002).

Desde esta perspectiva, el análisis de la exclusión educativa de las estudiantes de EPJA nos permite analizar y comprender el abandono escolar como una forma de exclusión social que participa de mecanismos estructurales de expulsión orientados por una lógica -y una moral- neoliberal. Puesto en estas coordenadas, dicho análisis abre espacio a considerar los hitos, tránsitos y procesos en los que se fueron creando en este continuo de zonas grises que componen la exclusión (Suarez & Alvarado, 2022). Y es que como nos recuerda Castel (2014) nadie nace excluido, sino que esta categoría responde a un orden determinado, que se va configurando a lo largo de las trayectorias personales y educativas, en el seno de estructuras, dinámicas y factores que lo provocan e inducen. Esta tesis sostiene que es allí, en la interacción entre estas esferas, desde donde se puede contribuir en la comprensión del fenómeno, superando el poner la atención hacia un foco social-institucional o escolar por separado. Dado este escenario, es que pasaremos a revisar en profundidad un concepto que nos aproxima a ese tránsito: las trayectorias educativas.

### **2.3. Trayectorias educativas**

En el contexto escolar se combinan, agudizan y potencian distintos factores de riesgo que expresan desigualdad, cohesión social y una creciente fragmentación y desvinculación con el sistema educativo (López, 2005). Todos estos elementos los podemos encontrar en la configuración de las trayectorias de las personas, las que darán cuenta de manera encarnada de los modos en que opera la estructura social y educativa. Generalmente, la noción de trayectoria alude a un *modelo* de progresión estable, compuesto por una serie de etapas, puntos de inflexión y transiciones inscritas en un tiempo y caracterizadas por una relativa inercia (Lynch, 2015). Por tanto, este concepto nos habla de una ruta con un orden demarcado sobre su dirección y movimiento, sea cual sea el contexto al que la apliquemos.

En el marco de las Ciencias Sociales, las trayectorias permiten entender los cambios identitarios, algunos previsibles, ritualizados y contruidos socialmente, mientras que otros son imprevistos y pivotan de manera opuesta un recorrido (Sapin, 2007). Cada vez más, se crean tránsitos irregulares, discontinuos, a pesar de los *timings* establecidos para las principales experiencias vitales institucionalizadas por parte de la sociedad, el estado y las políticas (Cavalli, 2007). Un ejemplo claro de esto es la configuración de una trayectoria educativa, la que pasa por distintas etapas o ciclos educativos que van complejizándose en

un tiempo delimitado, con resultados esperados, pero que no todos pueden seguir en su delineamiento regular.

A partir de los diversos estudios de esta línea de investigación, se deduce que las trayectorias educativas reales no son lineales, alejándose profundamente del diseño o la proyección teórica planteada a nivel institucional, político o normativo (Dávila et al., 2005; Terigi, 2007, 2014). Es más, frecuentemente presentan movimientos emergentes, no planificados, o rupturas que reflejan los cambios e inflexiones que se viven durante la experiencia educativa. Estas trayectorias fragmentadas que siguen distintos ritmos operan bajo lógicas diferentes a lo establecido institucionalmente. Sin embargo, dados los patrones señalados por un modelo económico, político y social que impone y espera tránsitos que enfatizan la productividad y la funcionalidad, se omite toda atención al devenir de otros recorridos discontinuos o de mayor complejidad. Y es que no son igualmente valiosos ni deseables desde una perspectiva capitalista dominante (Morentin & Ballesteros, 2018; Lynch, 2015).

En esta línea, son quienes experimentan estas trayectorias no-lineales quienes deben conciliar estos aspectos dentro de su propia biografía, dejando en un plano individual la responsabilidad de poder seguir lo establecido. Son ellas quienes intentan que no se desintegre del todo el recorrido construido e incorporarlas a la construcción de un proyecto de vida (Du Bois-Reymond & López Blasco, 2004). Mediante la propia experiencia de la trayectoria educativa, las personas evalúan constantemente el ajuste entre expectativas, necesidades, exigencias desarrollo y aprendizaje a lo largo de la vida. En dicho proceso, algunas estudiantes no están dispuestas a aceptar trayectorias estrechas y lineales, que les alienen de sus vida y planes. Esto conlleva decisiones y cambios, la exploración y evaluación de otras rutas alternativas, debiendo legitimar sus decisiones a partir de la propia experiencia (Du Bois-Reymond & López Blasco, 2004; Varón, 2022). En esta evaluación de la propia trayectoria, no solo definen a la persona las experiencias y percepciones acumuladas del pasado, sino también las aspiraciones, planes y sueños de futuro. De ahí que la noción de trayectoria tenga tan impregnada esa direccionalidad hacia un porvenir anunciado y productivo (Casal et al., 2011).

A pesar de la temporalidad recientemente descrita, las trayectorias están vinculadas con fases imprevisibles, vulnerables y de incertidumbre. Esto debido, entre otras cosas, a la pluralidad de las condiciones socio-existenciales de cada sujeta y de las culturas juveniles de las que forman parte (Tenti, 2000). Estas trayectorias además se enmarcan en sociedades cambiantes, expuestas a constantes crisis, donde nada está realmente determinado, más en contextos donde impera la desigualdad (Bauman, 2015). Surgen así otras formas a la concepción de trayectoria lineal como pueden ser las trayectorias reversibles, laberínticas o *yo-yo*, es decir, desplazamientos biográficos que se mueven entre dos polos, que por lo general se componen por la dicotomía estudio-empleo (Du Bois & López Blasco, 2004). A esto se suma que las condiciones a las que están expuestas una población joven-adulta en el marco educativo enfrentan constantes cambios sociales. Ejemplo de esto es la prolongación/reducción de la misma juventud en términos etarios, la extensión/reducción del ciclo formativo, el tardío/pronto ingreso al mundo laboral y el retraso/apuro por asumir la independencia y emancipación económica (CIDPA, 2005). Y es que las trayectorias recogen las condiciones contextuales, históricas y relacionales que inciden en estos tránsitos e itinerarios.

Otro elemento a discutir es que la estructura de transición puede ser la misma para las jóvenes, pero es el origen y la condición de orden de los sistemas que van a condicionar y afectar de manera diferencial a partir de las condiciones de clase (López, 2005; Bauman, 2015). Por ejemplo, dos personas pueden iniciar y terminar al mismo tiempo su transición por el sistema educativo, con los mismos -buenos o malos- resultados académicos y un itinerario que cumplió con las normas establecidas de conducta. Una lo deja porque se interesa en otras actividades y puede pausar su formación, o bien, continuarla bajo otros modelos alternativos de formación más adelante, porque es parte de su decisión y cuenta con los apoyos para poder llevarlo a cabo. Mientras que la otra persona, lo deja porque no cuenta con las opciones y medios para seguir su formación educativa y considera válido dejar hasta ahí su formación. En realidad, no depende de sus atributos personales el continuar o no, depende de las condiciones desiguales de un sistema que no es equitativo.

Es ahí donde vemos cómo operan los diferentes orígenes sociales, donde se ven reforzadas estas distribuciones desiguales, los determinismos sociales, que pueden desviar, truncar o

dar continuidad a las diversas trayectorias educativas (Bourdieu & Passeron, 1977; CIDPA, 2005; Machado Pais, 2002). Lo relevante, entonces, es poder identificar en estos itinerarios aquellos elementos, ordenamientos, relaciones e interacciones que favorezcan una ruta por sobre otra. Esta perspectiva de itinerario, entonces, permite una comprensión de la realidad social a través de la complejidad de todos sus bordes sociohistóricos y contextuales (Boudon, 2003). Incluso, existe la posibilidad de reconstruir estos recorridos, reconvirtiendo y recomponiendo ciertos trayectos, generando una oportunidad de delinear nuevos contornos (Burnay, 2013). Pues albergan la opción de transformación, más cuando pensamos en aquellos espacios educativos de nuevas oportunidades para la formación y vínculo con el sistema educativo y social, como el que revisaremos a continuación.

#### **2.4 Educación Para Jóvenes y Adultos, EPJA**

La educación para jóvenes y adultos (EPJA) es un concepto escurridizo, plurisémico, disperso y diverso. Esto deviene de la variedad en su uso, práctica, origen, escenarios donde se produce y personas que participan (Lucio-Villegas, 2018). La EPJA es una modalidad educativa que en su origen estaba destinada para personas adultas que no habían terminado su educación mínima obligatoria. Sin embargo, en la actualidad acoge principalmente a personas jóvenes en edad escolar (Acuña, 2015). En cuanto a su funcionamiento, se compone de procesos educativos formales, no formales e informales, que buscan desarrollar un aprendizaje a lo largo y ancho de la vida (Osorio, 2019).

Sus orígenes como enseñanza organizada de personas adultas remontan al siglo XIX. No obstante, los progresos más significativos en este campo se han desarrollado durante la segunda mitad del siglo XX, etapa donde se comienza a institucionalizar y formalizar como modelo educativo (Rumbo, 2006). Desde entonces, entrega una respuesta educativa a quienes por distintos motivos no pudieron terminar su educación obligatoria, y necesitan rápidamente certificarse para ingresar o continuar en el mundo laboral. Se establece así un discurso en que EPJA es una prolongación del sistema formal -restándole atención a lo que implica una educación para adultos en su reingreso al sistema educativo- con un carácter eminentemente compensador, asistencialista y productivista (Rumbo, 2006).

Este discurso sobre la EPJA se relaciona con la teoría de capital humano y con la teoría del filtro (Schultz, 1961). Desde estas se entiende la formación como una inversión, donde se podrá capacitar a las personas, pero también, se les podrá seleccionar según sus capacidades. De esta forma, la EPJA es funcional a los modelos económicos. Sin embargo, a quienes se matriculan en establecimientos EPJA se les considera como una población de segunda categoría, destinada a puestos laborales precarios. Por tanto, su formación y especialización estará pensada para desarrollar habilidades y competencias direccionada a responder a ciertos roles con un bajo grado menor de especialización. Y es que, desde sus orígenes, se plantea que la EPJA es una respuesta para un problema de exclusión educativa, una educación marginal para quienes experimentan la versión más cruda de las desigualdades sociales existentes.

En cuanto a su consolidación a nivel mundial, la primera conferencia de educación de adultos se desarrolló en Elsinor en el año 1949 (UNESCO, 1956). La alfabetización fue una de las cinco áreas de trabajo que se abordó, planteando la necesidad de tomar conciencia del problema. En los años '60 con el movimiento mundial que emerge en la conferencia de Montreal, se comienza a levantar un trabajo organizado con una política educativa, organismos responsables y un plan con financiamiento. En el caso de Norteamérica y Latinoamérica se presentaron algunas diferencias respecto del modelo europeo. En efecto, fue en estos territorios donde se expandió una línea opuesta a la comprensión de las personas adultas que querían aprender, una educación popular con un carácter y acción política, ligado al proceso de concientización y a la praxis de liberación (Freire, 2014; Rodríguez, 2009).

Es en los años '70, en el marco del desarrollo de políticas de los estados de bienestar, que se comienza a hablar de la educación para este colectivo de forma permanente (Lowe, 1978). Luego de la conferencia Internacional de la UNESCO sobre Educación de Personas Adultas del año 72, se plantea el interés por capacitar a las personas en competencias básicas, planteando un carácter y demanda global (CEMUL-OEA-DINEA, 1972). Se consolida este carácter en la Declaración de Nairobi en el año 1976, donde se define la educación de las personas adultas y se enfatiza en la coordinación de los sistemas educativos formales y no formales (Fombona Cadavieco et al., 2019). Pero, además, es en



esta década cuando Paulo Freire publica desde el exilio su trabajo “La pedagogía del oprimido” (1973), expandiéndose a nivel global su propuesta, siendo un aporte sustantivo a la reflexión y práctica a la que invita (Rodríguez, 2009). Desde ese momento se estructura un régimen global de educación permanente que acoge a EPJA. Se deja atrás las diferencias y matices sobre el desarrollo de la EPJA, y se avanza desde la comprensión reducida de la educación de adultos como una respuesta a la demanda formativa que existía en el contexto de postguerra, a incorporar una lógica proveniente de América Latina. La EPJA se vincula así a movimientos populares de emancipación, reivindicando derechos, saberes y procesos liberadores de construcción del conocimiento con personas adultas (Rumbo, 2006).

Continuando con la revisión histórica sobre lineamientos internacionales, durante la década de los 80 se mantiene una hegemonía de la perspectiva freiriana en la educación para adultos y una ampliación de los servicios educativos para esta población. Un hito importante en esta dirección es que se comienza a hablar de la *educación de jóvenes y adultos*, reconociendo que la categoría de adultos no daba cuenta de la realidad de EPJA (UNESCO-OREALC-REDALF, 1987). Pero es en la década de los 90 que vemos un salto significativo en el desarrollo de la modalidad, pues se expone el aprendizaje y la educación de personas adultas desde un enfoque de derecho para la justicia social y la transformación educativa con equidad (CEPAL/UNESCO, 1990). Al respecto, en el marco de la Quinta Conferencia Mundial de Educación de Adultos, la declaración de Hamburgo en el año 97 es un documento crucial, pues en él se instala la noción de formación permanente, aprendizaje a lo largo y ancho de la vida y la participación en el ejercicio de los derechos (UNESCO, 1997).

Posterior a este hito, en el año 2009, diversos países suscriben el Marco de Acción de Belém, en la CONFINTEA VI, donde se establecieron desafíos para cada país en política, gobernanza, financiación, participación, inclusión, equidad y calidad. Esto se torna importante, pues los estados se comprometen con el desarrollo, progreso y alcance de la EPJA como espacio de transformación para la vida de las personas (UNESCO, 2009).

En el año 2015 se actualiza la realidad contemporánea de la EPJA, construyendo la UNESCO el documento Recomendación sobre el Aprendizaje y la Educación de Adultos, declarando que EPJA es un derecho habilitador y con prioridad. Además, se instala un

monitoreo sobre los desafíos establecidos por los Estados y se establece la sistematicidad de un informe mundial sobre el aprendizaje y educación de adultos, haciendo seguimiento ante la agenda 2030 de los ODS. Algunos de estos avances lo reflejan los Reportes Globales de Aprendizaje y Educación de Adultos (GRALE 4, 2018; GRALE 5, 2021), que reflejan progreso en políticas y planes de financiación. Sin embargo, la experiencia sugiere que en ocasiones estas declaraciones quedan en buenas intenciones y no siempre logran traducirse en acciones concretas (Calvo, 2021).

Como resultados expuestos en estos reportes, se indica que, a pesar de los esfuerzos, acciones y compromisos suscritos por los estados con los organismos internacionales, continúan siendo bajos los presupuestos y recursos destinados para cubrir las necesidades mínimas de EPJA. Otro elemento a destacar es la necesidad de formación eficaz del profesorado y el desarrollo de planes, normas y orientaciones para estas profesionales. Esto se debe a que son las docentes quienes, en definitiva, están impulsando el progreso de EPJA (GRALE 5, 2021).

#### ***2.4.1. EPJA: Una modalidad invisibilizada***

EPJA asume la inclusión y la diversidad como un sello distintivo de su proyecto formativo, configurándose como la alternativa para muchas personas que han sido expulsadas del sistema escolar regular. No obstante, a pesar de que se trata de instituciones educativas que trabajan con estudiantes que requieren diversos apoyos, la EPJA ve dificultada su labor por los medios que cuenta (Díaz & Osuna, 2020). Este escenario nos revela el estado en que se encuentra actualmente EPJA: difuso, borroso e invisible. Todavía enfrenta muchos desafíos que hacen de su labor por la creación de una sociedad más justa una tarea difícil, agudizando la complejidad de trabajar con personas que han sufrido el abandono escolar. Al respecto, la sentencia que se ha repetido a nivel mundial, e incluso por parte de los propios organismos internacionales, es la *invisibilización* de la EPJA (CLADE, 2022; Letelier, 2019). Esta invisibilización es tanto a nivel académico-investigativo, como político-administrativo, incluyendo también las orientaciones dirigidas por los propios organismos internacionales.

Ejemplo de esto es la reunión celebrada por la ONU en 2019, donde se presentó a EPJA como el “amigo invisible” para discutir sobre su aporte y contribución a los ODS, pero que no está explícito en ninguna estrategia concreta (UNESCO, 2019). La concepción de invisibilidad solo reduce las posibilidades de la modalidad para desarrollar su institucionalidad y consolidar su reconocimiento e impacto tanto a nivel individual, meso y macro.

Por otra parte, desde las investigaciones sobre EPJA se evidencian que los lineamientos internacionales y las políticas públicas aún no han conseguido brindar a la modalidad la centralidad ni el apoyo que requiere, quedando en un plano borroso su configuración y concretización (Calvo, 2021; Tarabini, 2018). Entre las acciones que invisibilizan y precarizan a la modalidad se encuentran: la falta de recursos bajo los criterios de focalización del neoliberalismo avanzado (Ramírez *et al.*, 2020); la desactualización o falta de adecuación de sus currículums con las demandas sociales contemporáneas y las necesidades sociobiográficas de su estudiantado (Letelier, 2019); la falta crónica de recursos económicos en comparación al sistema educativo regular, en diferentes países; y una alta rotación de docentes, los que se caracterizan por una escasa formación especializada (Santander, 2022). Esto conlleva a que, en muchos países, las escuelas EPJA sean consideradas -bajo los criterios neoliberales- de baja eficiencia en la gestión y de baja calidad educativa (Sagredo & Castelló, 2019; Tenti, 2008).

Ante este escenario, la precariedad e invisibilización de EPJA emerge desde la gubernamentalidad y aterriza en la cotidianeidad (Lorey, 2016), generando una determinada condición de precariedad. Irrumpe en EPJA tanto en elementos físicos, materiales y de cobertura (o no) de necesidades básicas para operar (López, 2005). Pero también afecta la construcción de identidades y subjetividades, tanto de las estudiantes, como de la comunidad educativa. Define un contexto que expone a mayor incertidumbre, inseguridad y fragilidad por el carácter desigual que impone (Julián, 2019).

Este contexto agudiza la problemática a la base de atender el abandono escolar en la EPJA. Un contexto precario sigue reproduciendo desigualdad, por tanto, puede cronificar los efectos perniciosos de una cultura educativa desertora (Estalayo *et al.*, 2022; Letelier, 2019). Y es que, en muchas ocasiones, las políticas educativas actuales operan bajo

lineamientos privatizadores, individualistas, productivistas y neoliberales. Estos no contribuyen a contrarrestar la exclusión, la desigualdad y discriminación educativa (Falabella et al., 2018; Miño-Puigcercós, 2020; Perosa et al., 2021).

Visto en perspectiva crítica, EPJA constituye un espacio clave para transformar la experiencia de abandono escolar, pero también de la desigualdad y la exclusión educativa (Giroux, 2013). Por tanto, esta se mueve entre ser un espacio político, creativo y transformador de una formación educativa crítica y democrática (Freire et al., 1989), que permita alcanzar los niveles educativos obligatorios y constituirse en sujetos de pleno derecho. O, por lo contrario, agudizar las barreras que inicialmente llevaron al estudiantado a abandonar la escuela regular, saliendo nuevamente, esta vez desde EPJA. Desde este marco, EPJA puede potenciar la formación integral que incluya aspectos no cognitivos y no enfocados a la formación mercantilista o productiva, sino en la construcción de un sujeto autónomo y con capacidad de agencia (Paniagua, 2022); pero puede también no hacerlo. En consideración con esto, resulta necesario comprender lo que ocurre dentro de sus aulas, cuestionando las relaciones entre aprendizaje, cambio social, y cómo se involucran valores, prácticas y subjetividades en las relaciones educativas (Apple, 2013; Giroux, 2013).

#### ***2.4.2. EPJA, un posicionamiento sobre enfoque de derechos***

A pesar de que no se conozca mucho de la modalidad producto de la invisibilización que sufre, cabe destacar que el potencial de la EPJA es holístico e intersectorial. Busca responder a la diversidad de su estudiantado, prestando atención a la desigualdad y vulnerabilidad de quienes sufren algún tipo de discriminación, segregación y exclusión. La modalidad también busca promover diversos tipos de aprendizaje, como son actividades educativas de alfabetización, competencias básicas y ciudadanía activa. Por tanto, tiene un poder eminentemente transformador hacia la autonomía, la emancipación y la libertad para aquellas estudiantes que llegan a este espacio educativo (ICAE, 2022).

Otra potencialidad de EPJA, es que tiene un carácter habilitador y relacional que pretende garantizar los derechos de las personas, promoviendo el reconocimiento, intercambio y adaptación de las propias capacidades para alcanzar la autonomía y la ciudadanía crítica (Freire, 1973). Esta modalidad busca dignificar los procesos vitales de las personas, a través

de la promoción de la independencia y mejora en la calidad de vida (CLADE, 2022). Esto se torna relevante en tanto la EPJA concentra los colectivos más vulnerados de la sociedad. Para esto se requiere avanzar en la gestión de la diversidad de las personas y de las culturas que portan. Implica dotar de sentido, formas y significados a los procesos de construcción de conocimiento y participación social, que no se aseguran en todas las esferas de la sociedad (Ireland, 2020).

Para el contexto educativo, la perspectiva de derecho requiere una relación política y pedagógica donde se enseñe, pero también se legitime los propios saberes y experiencias de las estudiantes. No se pueden imponer una sola forma de construir los aprendizajes, ni seguir constriñendo las trayectorias educativas diversas. Este proceso formativo debe permearse de las necesidades e intereses de las personas, superando la imposición de saberes, de metodologías, de estructuras, etc. Solo así se construirá un ambiente digno y amoroso para quienes desean revincularse con el sistema educativo, con su territorialidad y temporalidad, habitando otro orden educativo, que no es jerárquico ni autoritario (Freire, 1973; Giroux & McLaren, 2011). Por tanto, el desafío de la EPJA es generar situaciones pedagógicas en que las personas puedan aprender a tomar conciencia de su mundo, de los cambios que enfrentan, para reflexionar sobre el puesto y lugar que ocupan dentro de la sociedad. Al mismo tiempo, debe enfrentar un modelo educativo de competencias individuales y de crecimiento económico del sistema productivo global. Este escenario ejerce presión, en el sentido que deben optar entre un modelo que concibe la práctica educativa como una posibilidad para transformar las relaciones de injusticia social, o por el contrario, servir y seguir al modelo imperativo compensador que apuesta por una mirada mercantilista, homogeneizadora y estandarizante de la experiencia escolar (Rumbo Arcas, 2016).

## **2.5. Prácticas Pedagógicas en EPJA**

A partir de la revisión de EPJA en cuanto a sus orígenes, su estructura, como también sus posicionamientos, encontramos que debe llevar a cabo una labor que es compleja para responder al abandono escolar. Para esta labor son claves las personas que llevan a cabo estos proyectos educativos, es decir, las profesionales y docentes que día a día buscan formar a estas estudiantes y acompañarlas en su retorno a la educación. Por tanto, las

prácticas docentes se identifican como un facilitador u obstaculizador en el proceso formativo del estudiantado.

En el contexto particular de la EPJA, durante un tiempo permaneció la creencia de que cualquier persona que tuviese un bagaje escolar y académico de nivel medio podría educar a las personas adultas, desconociendo las estrategias, metodologías y dificultades propias del contexto (Rumbo Arcas, 2016). Este pensamiento se arrastra desde el siglo XIX, causando una desprofesionalización de la práctica educativa con las personas adultas, llevando a un debate sobre los sentidos y premisas a la base de este quehacer docente particular (Finger & Asún, 2001).

Como se ha revisado en extensión, en la actualidad convivimos con dos discursos opuestos entre los objetivos, sentidos y premisas propuestos para la EPJA: uno educativo-progresista y otro educativo-neoliberal. El primero, originario de los años 70, concibe la educación como un servicio para la creación de una sociedad en la cual las individuos se desarrollan, en un marco de los Estados de Bienestar. Desde otro polo, encontramos los discursos de la educación enraizados en un modelo neoliberal, más relacionado con las culturas del consumo, en donde la intervención del Estado es mínima (Lucio-Villegas, 2018). Por lo mismo, es que Lucio-Villegas (2018) propone que hay dos modelos de educación en EPJA que van a tensionar la práctica pedagógica: 1) la construcción de autonomía de las personas, que presta más atención a responder los problemas y deseos formativos de las personas, relacionado con un enfoque comunitario, liberador y emancipatorio; y otro 2) interesado en la preservación de relaciones sociales hegemónicas, basado en la escolarización y el currículo oficial, más racional y bancario.

Ante este contexto, toma relevancia las condiciones de educabilidad a las que hace referencia Tedesco (2008), donde se deben elaborar acciones y prácticas educativas capaces de garantizar aprendizajes. Si bien cada persona porta competencias culturales provenientes de su medio de socialización primario, es posible construir aprendizajes que permitan trazar nuevas rutas y futuros distintos. Para esto es necesario diseñar procesos y espacios de aprendizaje cuyo eje central sea la inclusión y la restitución de oportunidades de aprendizaje, expandiendo los capitales culturales, cognitivos y sociales de cada estudiante. En consecuencia, este ejercicio involucra el ajuste tanto del fondo como de la forma de

organización de la enseñanza, potenciando el diálogo, la participación y la construcción del conocimiento mediante experiencias compartidas (Lucio-Villegas, 2016; Richards, 2018).

Las docentes EPJA a través de su práctica pedagógica, pueden constituirse en actoras claves, toda vez que el desarrollo e implementación curricular forma parte esencial de una respuesta pedagógica que previenen el AE (Morentin & Ballesteros, 2018; Vázquez-Nava et al., 2019). En las praxis de las docentes intervienen significados, percepciones, acciones propias como las también impuestas, atravesada por dimensiones ideológicas, sociopolíticas, personales, curriculares y técnicas (Moreno, 2002). En esta línea, los significados docentes sobre el AE tienen un potencial de impacto importante según la comprensión del fenómeno, en cómo interpretan sus causas, su relación con las estudiantes y la respuesta pedagógica que elaboran (Carrasco et al., 2018). Es en el ejercicio cotidiano donde se despliegan las problematizaciones y estrategias para enfrentar el AE, siendo ahí donde se puede revertir o no la problemática (McLaren, 2005). En ocasiones, la diferencia que pueden marcar estas docentes se encuentra en que incorporan a su quehacer un abordaje inclusivo y multicultural (Bean & Dunkerly-Bean, 2020), construyendo un vínculo significativo con sus estudiantes (De la Cruz & Matus, 2019; Santana-Hernández et al., 2018). O bien, otra acción que realizan es la pedagogización del fenómeno, es decir, convierten el problema en un asunto vinculado a la capacidad docente, acompañando de manera académica y psicosocial a sus estudiantes (Miranda, 2018).

La práctica docente en EPJA, enmarcada en la configuración del campo educativo que supone la transmisión y universalización de un conocimiento específico (Bernstein, 1998), permite una dinámica que opera de forma diferente al sistema educativo regular. Una práctica que debe enfrentar una disputa político-pedagógica que devela un currículum oculto (Giroux, 2004). Además de contenido, se transmiten relaciones sociales, ideologías, narrativas, posicionamientos en y sobre el mundo hegemónico reproductor de un orden establecido, albergados en un orden educativo neoliberal (Giroux et al., 2022). Esta otra pedagogía, permite reposicionar a la educación como un espacio de apertura y construcción de otros futuros posibles, desafíos que se deben afrontar con otras, en colectividad, dando posibilidad a la esperanza y a la agencia (Freire, 2014). Estos posicionamientos son representativos de una pedagogía crítica, pues persiguen una transformación en la

producción del conocimiento, la estructura y constitución de la escuela, las asimetrías y desigualdades en el marco educativo. Todas estas aterrizan en la cotidianidad del aula, para “curar, reparar y transformar el mundo” (McLaren, 2005, p. 256).

Para McLaren (2011) la pedagogía crítica tiene una prioridad ética por dar poder a las personas y a la sociedad sobre el dominio de las habilidades técnicas, que están primordialmente atadas y reservadas en la escolarización hegemónica y a la lógica del mercado de trabajo. Según este lineamiento se debe hacer un escrutinio cultural, político y económico de la escuela para aquellos grupos subordinados, desenmascarando la desigualdad en los intereses particulares, competitivos, que impiden la igualdad. Así se puede avanzar hacia una teoría de la experiencia, como narrativa construida históricamente que produce y organiza las experiencias de las estudiantes. En este marco, el uso del lenguaje, la organización del conocimiento y la afirmación de las clases y colectividades a las que pertenecen las estudiantes, son estrategias de enseñanza, insertas en una pedagogía feminista, constructivista y multicultural (McLaren, 2005). Las educadoras críticas sostienen que sus prácticas deben estar fundamentalmente ligadas a la lucha por una vida cualitativamente mejor para todas, mediante la construcción de una sociedad basada en relaciones no explotadoras y en la justicia social, elementos que pasamos a revisar a continuación.

## **2.6. Justicia Social Para la Acción/Transformación de EPJA**

La justicia social (JS) es una perspectiva teórica y ética que aboga por el reconocimiento del individuo en su especificidad. Nos permite cuestionar las diferencias dentro del sistema entre sujetos y entre grupos, a partir de una estructura injusta que sostiene prácticas de segregación y exclusión (Bolívar, 2005). Esta perspectiva emerge desde la filosofía política, donde fue Hegel uno de los primeros que refirió a la relación recíproca entre personas que se reconocen como sujetas legítimas y válidas para la interacción (Orozco, 2013). Así, parte de una dialéctica que remite a una relación de identidades simétrica entre dos seres, pero que no está ajena a conflicto y lucha (Hegel, 1966). Hegel (1996) elaboró un instrumento teórico que afirma que la lucha por el reconocimiento recíproco entre los sujetos requiere la aceptación de un conjunto de instituciones que garanticen la libertad individual. Asimismo,



la pretensión de los individuos de obtener un reconocimiento intersubjetivo se erige como una tensión moral que luego sobrepasa lo ya institucionalizado, posibilitando así el progreso moral. Desde una doctrina del reconocimiento hegeliana se fue pasando a la política del reconocimiento, aplicada relaciones interpersonales, sociales y culturales, sobre temas éticos como es la justicia (Toninello, 2021). Sin embargo, esta perspectiva de reconocimiento deja de lado cuestiones materiales, reduciendo o encubriendo la dominación entre grupos y el déficit político, cuando se aleja de modelos de acción y lucha que involucran injusticias materiales (Barbosa, 2019; Fraser, 2001).

Este debate filosófico continúa posteriormente con Fraser y Honeth (2006), quienes están de acuerdo que el reconocimiento está inserto en la clave de identidad y cultura, siendo un principio moral que pasa por la redistribución como expresión de lucha. En muchas ocasiones no se lleva a cabo un proceso de reconocimiento en las relaciones que se pueden establecer, reduciéndose a aspectos socioeconómicos, problemática que Fraser y Honneth (2006) han llamado reificación. La reificación responde a un problema cultural implícito en manifestaciones de falta de reconocimiento, donde hay grupos que se han visto afectados y marginados históricamente. Por lo mismo, Fraser (2001) propone una perspectiva bifocal de justicia, donde las categorías reconocimiento y redistribución no se superpongan ya que son fundamentales en el análisis teórico de la dominación y la desigualdad.

Así, la justicia social nace atendiendo el reconocimiento como la necesidad de una redistribución socioeconómica para eliminar las injusticias culturales, que se dan a partir del establecimiento de patrones y estereotipos uniformes (Fraser, 2008). Como indica Honneth (2007), el reconocimiento es esencial para abolir las diferencias, identificando las diferencias de grupo y su elaboración para deconstruir los convencionalismos que segregan.

Ahora, se debe tener atención, ya que las experiencias de no reconocimiento pueden encubrir formas de dominación, que no se perciben dado que están implícitas en las relaciones sociales. Al respecto, Fraser (2008) recuerda que las personas están presionadas moralmente a modelarse según una cultura considerada auténtica y autoafirmativa, que no tiene en cuenta la complejidad de sus miembros. Esto resulta en una imposición que puede generar separatismos y dominaciones, responsabilizando además a las individuos por las discriminaciones sufridas. Esto ocurre cuando se pone mayor atención a la identidad y a la

reificación de la cultura, ignorando las interacciones transculturales y la modificación de la cultura. Por lo mismo es que se deben tener en cuentas las diversas formas de subordinación social.

Ante este análisis, posteriormente se comprenden tres dimensiones de JS (Fraser, 2008), basado en el modelo de las *tres R de Nancy Fraser* (2008):

- 1) Redistribución, que responde a la injusticia económica, donde se debe reestructurar política y económicamente la renta, la división del trabajo y el sometimiento de inversiones de un modelo imperante a través de medidas distributivas para su reparación;
- 2) Reconocimiento, que responde a la injusticia cultural y simbólica de la dominación de grupos que tienen el poder y que denigran a grupos marginados, donde se debe valorar y transformar los modelos sociales de interpretación y comunicación con estas personas; y
- 3) Representación, que responde a la injusticia política y a las reglas sesgadas que privan de voz y participación a personas que no son consideradas como miembros, privándoles de la interacción social. Para esto se debe desmarcar el quien comete las injusticias, superando los márgenes de los estados, e identificando un marco mayor al que atender, dada la globalidad de los problemas que emergen de la injusticia social.

Según este modelo, respondiendo a estos tres pilares se superarían las injusticias económicas, culturales y políticas, y se podrá incluir a toda la población como sujetos de derechos en una determinada comunidad (Fraser, 2008). Al mismo tiempo, busca rechazar un marco que históricamente ha reducido los conflictos a los estados-naciones, atribuidos a grupos excluidos y fragmentados; de esta forma, *se podría redibujar los límites de la justicia en una escala más amplia* (Fraser, 2012, p. 15), incluyendo y sumando a una población mayor. Y es que existen injusticias que superan fronteras, por tanto, se debe traspasar el marco westfaliano de la justicia, que restringe y reduce problemáticas globales a territorios demarcados. Se deben repensar las reivindicaciones heterogéneas de quienes han sido denigradas y luchar por la emancipación y justicia de estas a macro escala, configurando una nueva dimensionalidad de la esfera social. Así, la JS aporta un carácter global, sobre el qué (redistribución, reconocimiento y representación), el quién lo regula

(estados individuales, versus una comprensión a macro escala) y lo que se espera de un proceso de justicia social (Bolívar, 2005; Murillo & Hernández, 2014).

La comprensión del abandono escolar desde este marco admite múltiples cuestionamientos sobre sus causas, su producción y reproducción, a niveles micro y macro (Fraser, 2008).

Que una sociedad sea más justa no depende de solo uno de estos niveles, sino de su interacción y desarrollo conjunto, de ahí la complejidad del problema (Bolívar, 2005).

Observamos una profunda necesidad por considerar las particularidades y necesidades de esta población estudiantil donde se acojan sus experiencias y aprendizajes, para la mejora y transformación del AE (Iglesias et al., 2020). Dado que el fenómeno es de carácter mundial, es relevante avanzar hacia indagaciones de tipo comparativo. Esto nos permite reconocer los desafíos comunes y particulares de las experiencias individuales y colectivas que están intentando poner atención al AE, dejando atrás una aproximación tecnocrática, compensatoria y neoliberal (Fraser, 2008, 2012).

En búsqueda de la equidad y la justicia social mediante la premisa de que la educación es un derecho, la EPJA emerge como una respuesta de resistencia. Para construir este otro modelo, el levantamiento de vínculos significativos entre las agentes de la comunidad educativa es clave. Esto permite desarrollar una nueva experiencia educativa a través de dinámicas que promueven la confianza en sí mismo, en su capacidad de aprender. Para ello, la escuela debe promover experiencias plurales y diversas, a través de apoyo mutuo o cooperación. Un modelo enmarcado en la formulación de redes de complicidad y orientados por los principios de la justicia social (Garcés et al., 2022).

En consecuencia, para poder analizar el abandono escolar, para este estudio se considerará el *Modelo 4R*, compuesto por cuatro pilares de justicia social que Lynch et al. (2015) proponen a partir del modelo presentado por Fraser, complejizando su abordaje y comprensión. En esta línea podemos ver que 1) *redistribución*, es entendida como la garantía de acceso a educación, asegurando un proceso equitativo y de calidad que entregue soporte económico a sus estudiantes, evitando toda discriminación; 2) *reconocimiento*, entendido como el valor y respeto a las personas excluidas; 3) *representación*, que busca la igualdad en presencia y voz de los diferentes actores, donde la participación y democratización de los espacios escolares es clave; y 4) *relaciones* de cuidado que hablan

sobre el acompañamiento, la escucha y la personalización de los procesos educativos a través de un trabajo afectivo y emocional.

Este último pilar, referido al ámbito relacional, proviene desde la sociología de las emociones, que postula la necesidad de comprender los comportamientos, las relaciones y el dolor, ya que están atravesados por mecanismos objetivos y subjetivos de desigualdad (Bracchi et al., 2021; Kaplan & Gómez, 2014). Bajo esta perspectiva, la afectividad, los vínculos y las emociones se entenderán como un entramado compuesto por elementos históricos, culturales, relacionales y situados, donde se jerarquizan y organizan las disposiciones morales, sociales y por tanto, emocionales (Elias, 1987). Por tanto, la escuela tiene un papel central en la medida que brinde soportes afectivos, posibilitando redes vinculares de reparación y justicia sobre los lazos sociales.

Este cuarto pilar permite una comprensión individual y colectiva, donde las emociones son pensadas como vías de reparación de la memoria histórica y las biografías subjetivas. En contextos de exclusión o de violencia en las escuelas, comprender las experiencias emocionales desde las estudiantes es una fuente de información sobre mecanismos simbólicos y subjetivos que fragmentan una experiencia educativa (Kaplan & Piovani, 2018). Esta justicia afectiva y relacional precisa de un giro afectivo en el campo pedagógico, validando la gestión y aprendizajes de las emociones como parte del quehacer cotidiano de las escuelas. Ante un mundo mercantilizado, que opera bajo órdenes y mecanismos que privilegian la competencia y la individualidad, la escuela se convierte en un espacio transformador que brinda cuidados, amor y proyección a todas sus estudiantes (Ángulo, 2016; Kaplan, 2021; Kaplan & Aizencang, 2022).

Se trata de un posicionamiento que reconoce a la EPJA, sus sujetas, prácticas y métodos en la configuración de otros modos para llevar a cabo el proceso educativo y construir vínculos. Implica otro modo de relación, entendiendo que la EPJA no es *para*, sino, *con* ellas. Promueve así la participación de todas sus integrantes en los procesos político-pedagógicos (Berlanga Ramírez & Juárez-Hernández, 2020), dejando de ser objetos depositarios de información, para pasar a ser sujetas activas (Freire, 1978). La potencia de otro vínculo pedagógico es también el reconocimiento y apertura a otro modelo educativo, otras posibilidades y otros futuros (CLADE, 2022).

La escuela que trabaja para ser socialmente más justa pretende lograr una educación de todas, para todas y con todas. Donde todas aprendan, logren un desarrollo integral y donde la multiculturalidad y la participación sean estandartes primordiales (Dubet, 2004; Tedesco, 2008). Esta perspectiva además demanda una reflexividad importante donde cabe la emoción, la ética y la justicia, para enseñar y aprender de forma más humana, más responsable y consciente (Maturana, 1997; Morin, 1994). Este enfoque exige una adhesión particular como requisito para el ejercicio de la profesión y práctica docente, una cultura profesional comprometida con los valores de justicia social (Tedesco, 2008).

### **3. Preguntas de investigación**

A partir de lo anteriormente expuesto, las preguntas de investigación de este proyecto de tesis doctoral son:

¿Cuáles son los factores individuales, escolares, y de la política educativa, que se asocian al abandono escolar en la EPJA, tanto en Chile como en España? y ¿Cuáles son las experiencias de los estudiantes, las prácticas escolares y las políticas educativas que es necesario transformar?

#### **3.1 Hipótesis/Supuestos De Trabajo**

Las hipótesis para la fase cuantitativa son:

1. Los factores individuales de caracterización (género y edad de los y las estudiantes) y académicos (notas y asistencia) predicen un mayor abandono escolar en EPJA: los estudiantes hombres, más jóvenes, con bajas calificaciones y baja asistencia tienen mayor probabilidad de abandono en la modalidad EPJA.
2. Los factores escolares (nivel de enseñanza, tipo de jornada escolar, promedio de estudiantes por curso), las condiciones estructurales (número de profesores, monto de subvención, presencia y monto de subvención adicional) y la evaluación de desempeño del establecimiento (Iniciativa, mejoramiento, integración e igualdad) tienen efectos sobre el abandono escolar en EPJA. Específicamente, se hipotetiza que una menor cantidad de estudiantes, mejores condiciones estructurales y mejores indicadores en inclusión e integración están asociados a menor tasa de abandono escolar.
3. Aun cuando tanto factores individuales como escolares inciden en el abandono escolar, la mayor proporción de varianza será explicada por las diferencias entre escuelas EPJA (between-school), que dentro de escuelas EPJA (within-school).

Los supuestos de la fase cualitativa son:

1. Es necesario conjugar los factores individuales, escolares y de la política educativa, con las experiencias subjetivas de quienes participan en EPJA, particularmente de sus estudiantes y profesorado.
2. Las políticas educativas para EPJA reproducen injusticias institucionales. Las normativas para esta modalidad no promueven una lógica de reconocimiento y redistribución.
3. Los significados y experiencia de los y las estudiantes en la modalidad EPJA sobre el abandono escolar, permiten interpretar las incidencias y consecuencias de los factores políticos y escolares en la construcción de subjetividades y trayectorias educativas.
4. A pesar de las diferencias y particularidades de cada caso, los significados y experiencias sobre el abandono escolar presentan narrativas similares que permiten comprender la exclusión y la segregación como experiencia recurrente en las trayectorias de las estudiantes.
5. Aun cuando las experiencias sobre responsabilización, individualización, exclusión y segregación previas sean similares entre los y las estudiantes de la educación para jóvenes y adultos cuando llegan a la modalidad, son las nuevas relaciones que establecen con la comunidad educativa donde se genera un cambio ante el abandono escolar.
6. Es necesario hacer partícipe a la comunidad educativa respecto de las causas y estrategias para afrontar el abandono escolar dentro de la modalidad EPJA.

### **3.2. Objetivos**

Objetivo general:

Identificar y comprender los factores individuales, escolares, y de la política educativa que se asocian al abandono escolar en la educación para jóvenes y adultos, generando recomendaciones a las políticas educativas y a los establecimientos educacionales.

Objetivos específicos:

1. Identificar y analizar conjuntamente los factores individuales y escolares que inciden en el abandono escolar en la educación para jóvenes y adultos, en Chile.
2. Analizar las normativas, leyes y decretos que regulan la educación para jóvenes y adultos, en Chile y España.
3. Comprender los significados de abandono escolar para la comunidad educativa de educación para jóvenes y adultos, en Chile y España.
4. Comparar las experiencias de los estudiantes y las prácticas escolares de Chile y España como respuestas educativas al abandono escolar.
5. Construir participativamente con la comunidad educativa para jóvenes y adultos recomendaciones para las políticas educativas y para los establecimientos educacionales en Chile y España.



## **4. Método**

### **4.1 Diseño**

Se utilizó un diseño de estudio de caso múltiple (Merriam 2009; Stake, 2005; Yin, 2002), para comprender la realidad de un sistema delimitado en profundidad, que para objeto de este estudio corresponde al fenómeno de abandono escolar en la educación para jóvenes y adultos en Chile y España. El estudio de caso aborda la particularidad, intensidad, proceso y la complejidad de un fenómeno (Merriam, 1998) para comprender sus determinadas circunstancias, experiencias y significados. De esta forma, el estudio de caso se constituye como una descripción intensiva, sistémica, holística, y analítica sobre un fenómeno o unidad social particular, que se basa en el razonamiento inductivo (Pérez Serrano, 1994). Este diseño permite una aproximación a explorar un o unos sistemas delimitados a través del tiempo, de manera profunda y detallada, recolectando información mediante múltiples fuentes para conocer e interpretar un problema (Creswell, 2009). En particular, se opta por el estudio de casos múltiples interpretativo, usado para desarrollar categorías conceptuales a partir de los datos e información que dan cuenta del problema, como también la relación entre variables (Merriam, 2009). Se consideraron dos casos, Chile y España, para dar una perspectiva global de una problemática que supera fronteras continentales, donde cada contexto está construyendo estrategias de abordaje particular ante el AE en EPJA.

En cuanto a su unidad de análisis, se opta por diseño de estudio de casos comparados con Chile y España, que en su multiplicidad permite abordar cada caso desde su particularidad y complejidad, de manera exhaustiva y desde múltiples perspectivas (Simons, 2011). Su configuración permite abarcar lo singular de una situación como su complejidad, sin perder de vista las conexiones y posible transferibilidad hacia otros casos (Guba & Lincoln, 1994). No obstante, respeta los límites que fija las circunstancias y cualidades de cada contexto para cada unidad de análisis. En cuanto a su relevancia, encontramos que el estudio de caso se basa en el supuesto de que lo global se refleja en lo local, por tanto, la naturaleza de la realidad del fenómeno permite una aproximación descriptiva de las diversas interrelaciones con el contexto, que además dialoga con una complejidad que supera una escala situada (Álvarez & San Fabián, 2013). Este supuesto permite develar la interacción de lo que ocurre sobre un fenómeno en distintos lugares, donde se analizan las variables de manera

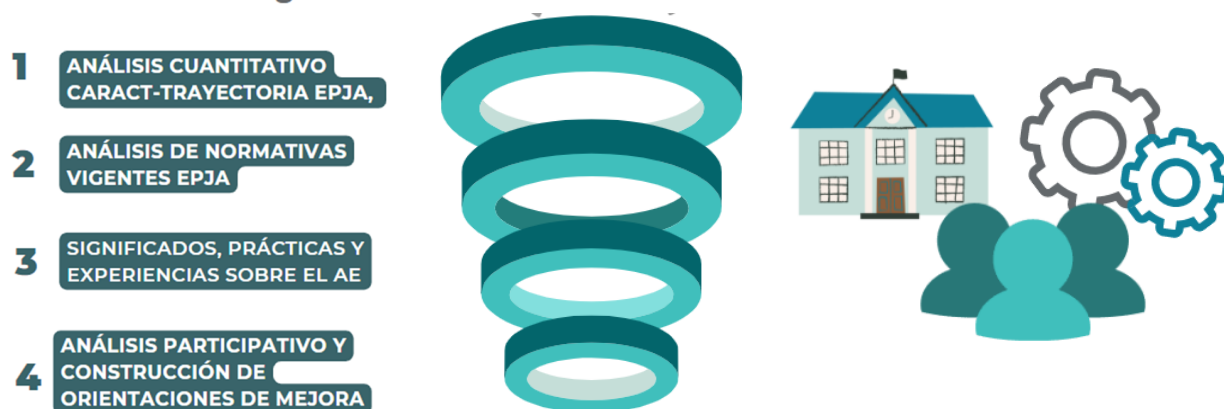
inseparable con su contexto (Merriam, 1998). El diseño consideró, además, una aproximación social-ecológica (Bronfenbrenner, 1991) a través de un análisis de sistema en tres niveles: estudiantes, escuela y político.

El diseño de estudio de casos múltiple tuvo una intención comparativa, por cuanto se buscó comparar los factores individuales, escolares, y de la política educativa que se asocian al abandono escolar en la educación para jóvenes y adultos en ambos países, identificando similitudes y diferencias que permitieran generar recomendaciones a las políticas educativas y a los establecimientos educacionales. La comparación que se desarrolló fue a partir de la homogeneidad del fenómeno, para identificar aquellos elementos comunes y particulares (Merriam, 2009). Era importante reconocer aquellos puntos de fuga que permitieran un enriquecimiento, un aprendizaje mutuo, colectivo y participativo para estas comunidades que enfrentan el AE a nivel mundial. Además, este diseño permitió comprender en profundidad el inter e intra-caso, para representar la variación en cómo los casos proporcionan información en términos de comunales y divergencias sobre el problema de estudio. La comparación fue a lo largo de todo el proceso de investigación, compuesto por fases, que permitió entender las concordancias o las variantes entre los casos (Muñiz, 2004). Así, se pudo conocer y comprender la actuación educativa de la EPJA frente al abandono escolar, con aprendizajes colectivos transculturales (Caballero et al., 2016).

Finalmente, a este diseño se suma, que, para el caso particular de Chile, se lleva a cabo un estudio de diseño mixto (Creswell & Plano Clark, 2018). Combinar metodologías cuantitativas y cualitativas en distintas fases de la investigación permitió una comprensión en profundidad del AE en la educación para jóvenes y adultos (Creswell, 2009). El carácter mixto para la particularidad de Chile fue con estatus dominante cuan/CUAL (Johnson y Onwuegbuzie, 2004) y de manera secuencial, compuesto por dos fases que se fueron nutriendo para su desarrollo (Creswell & Plano Clark, 2018), determinando así el desarrollo de la investigación en España (ver Figura 1).

## **Figura 1**

## **Diseño de investigación**



### **4.2. Selección de las unidades de análisis: Países casos**

Para esta investigación, la estrategia de selección fue no probabilística, con un muestreo intencional donde la unidad se selecciona porque se considera que es rica en información (Patton, 2002). Tal como se ha expuesto, se propuso trabajar con dos unidades de análisis a nivel país. Para definir la condición de países como “casos” se tomaron en consideración las siguientes características comunes:

- a) No existe a la fecha un reconocimiento institucional del Estado a la modalidad.
- b) Tienen altas tasas de AE en esta modalidad de enseñanza, dirigida a una población vulnerable.
- c) Cuentan con la presión de organismos internacionales que inciden en la política pública de cada país. Dada la ratificación de ciertos mandatos y derechos de la población, existe una demanda desde las agencias internacionales en el diseño y ejecución de reformas.
- d) Ambos países han avanzado en la generación de un modelo de respuesta educativa ante el AE, cuyas propuestas han sido impulsadas fundamentalmente desde fundaciones privadas (ej. En Chile: Fundación Súmate, ej. En España: Fundación Marianao).

Para la especificación de los casos, se consideraron además las siguientes características diferenciadas entre los “países caso”: Chile es un caso particular dado que su sistema educativo presenta brechas de desigualdad sumamente altas, y está amparado en un marco neoliberal, administrado desde los modelos del Nuevo Management Público en educación, donde impera una lógica de rendición de cuenta con altas consecuencias. Este contexto ha precarizado a la modalidad EPJA, despojándola de recursos y de apoyo a pesar de que atiende a una población altamente vulnerable. Actualmente, la modalidad EPJA es financiada vía subvención regular, es decir, por matrícula y asistencia, y no cuenta con recursos adicionales de la Subvención Escolar Preferencial (SEP) ni del Programa de Integración Escolar (PIE), con que sí cuentan la mayor parte de las escuelas regulares.

España se convierte en caso, ya que vive problemas de segregación importante, donde la población joven, migrante y vulnerable es la más afectada. Es el segundo país de la UE con la tasa más alta de abandono escolar, presentando diferencias importantes por comunidades autónomas del país. Sus políticas hacen hincapié en el rápido ingreso al mundo laboral y al paro laboral de la población joven, la que se vio más afectada, productos de las crisis económicas que han enfrentado en los últimos 15 años. Los centros educativos en modalidad de segunda oportunidad no tienen reconocimiento estatal y reciben insuficientes recursos económicos para brindar las oportunidades educativas. Además, están viviendo un proceso de institucionalización de un modelo que busca atender la problemática.

#### **4.3. Muestreo y participantes**

Para el muestreo, se siguieron las orientaciones expuestas por Merriam (2008) referente a las investigaciones de estudio de caso en educación, que delimitan fases que componen el proceso del estudio y que dan cuenta de diferencias al respecto. De esta forma, se lleva a cabo una estrategia gradual de muestreo teórico (Glaser & Strauss, 2017). En primer lugar, se establecieron los criterios de selección determinados previamente por elementos teóricos (Modalidad educativa EPJA, tipo de educación formal, estudiantes que atiende considerando a población principalmente joven). Posteriormente, se cruzaron con una interpretación de los resultados cuantitativos de Chile de la fase inicial de la investigación, definiendo así a las participantes de la fase dos de ambos países (considerando tipo de estudiantes jóvenes, ratio docente-estudiante bajo, y una gestión que promueva la

participación e integración). Finalmente, mientras se interpretaban y presentaban los hallazgos, se definieron las participantes de la fase tres, también de ambos países, mediante muestreo de variación máxima (Flick, 2012).

La Tabla 1 presenta las características de las participantes/fuentes de información en cada caso.

**Tabla 1**

*Participantes del estudio*

| Fase   | Objetivo de investigación   | Chile   | España   |
|--------|---|---|--|
| Fase 1 | Identificar y analizar conjuntamente los factores individuales y escolares que inciden en el abandono escolar en la educación para jóvenes y adultos, en Chile. | Muestreo censal nacional de $N=10.130$ estudiantes (51% masculino, promedio de edad 24,2 años, $SD=9,6$ ) pertenecientes a $N=179$ establecimientos escolares de 11 regiones del país.  | No existe información pública disponible para llevar a cabo el análisis de manera propia.  |
| Fase 2 | Analizar las normativas, leyes y decretos que regulan la educación para jóvenes y adultos.  | 41 documentos que conforman la totalidad de normativas vigentes de EPJA entre 2000 y 2020.<br>Se rastreó, seleccionó y analizó todos los documentos que contenían la palabra «EPJA», «educación de jóvenes y adultos» o «educación de adultos» en la Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. | 24 documentos que conforman la normativa vigente de EPJA/E2O entre 2000 y 2022. Se rastreó, seleccionó y analizó todos los documentos que contenían la palabra «EPJA», «educación de jóvenes y adultos» o «educación de adultos» en la Agencia Estatal Boletín Oficial del Estado. |
| Fase 3 | Comprender los significados de abandono escolar para la comunidad educativa EPJA en Chile y España.   | 20 estudiantes (10 M/10 F);<br>10 docentes (5 M/5 F);<br>4 equipo directivo (2 M/ 2 F)<br>8 centros educativos.   | 20 estudiantes (12 M/ 8 F);<br>8 docentes (5 M/ 3 F);<br>4 equipo directivo (2 M/2 F);<br>4 centros educativos.  |
| Fase 3 | Comparar las experiencias de los estudiantes y las prácticas escolares de Chile y España como respuestas educativas al abandono escolar                         | 20 estudiantes (10 M/ 10 F);<br>10 docentes (5 M/5 F);<br>4 equipo directivo (2 M/ 2 F)<br>8 centros educativos.  | 20 estudiantes (12 M/ 8 F);<br>8 docentes (5 M/ 3 F);<br>4 equipo directivo (2 M/2 F);<br>4 centros educativos.  |
| Fase 4 | Construir participativamente con la comunidad educativa EPJA recomendaciones para las políticas educativas y para los establecimientos educacionales.           | 2 estudiantes (F),<br>6 docentes (2M/ 4F),<br>4 equipo directivo (2M/2F),<br>2 investigadoras (1M/1F),<br>1 administración pública/política (F).  | 1 estudiante (M),<br>4 docentes (1M/3F),<br>4 equipo directivo (2M/ 2F),<br>1 investigadora (F)<br>1 administración pública/política (M).  |

#### **4.4. Instrumentos y técnicas de recolección datos**

Para llevar a cabo una investigación con un diseño de casos múltiples comparativo, es necesario basarse en múltiples fuentes para la recolección y levantamiento de los datos, los que deben converger de forma triangulada, a través de un plan que guíe el análisis y el proceso (Yin, 2002). De esta forma, Yin (2002) sugiere recurrir a fuentes diversas como son documentos, archivos, entrevistas, observaciones directas, observación participante y artefactos físicos. Así, se puede cumplir con este principio primordial de triangulación de los datos, maximizando así la calidad de la investigación. Siguiendo esta guía, trabajamos con diversas fuentes de información, aplicando diversas técnicas de recolección de datos y de análisis, buscando responder a los objetivos planteados para cada fase.

Para la Fase 1 se acudió a bases de datos públicas oficiales provenientes del Ministerio de Educación de Chile (MINEDUC), información que se encuentra disponible en la sección de Datos Abiertos del Centro de Estudios del MINEDUC. En esta plataforma, se solicitaron cuatro bases de datos correspondientes al año 2018 que dieran cuenta de los distintos niveles que componen el sistema. De esta forma se construyó una base de datos con variables que dan cuenta del nivel individual y de nivel escuela. En el nivel individual, se consideran variables relativas a características individuales de las estudiantes; y en el nivel escuela, variables que dieran cuenta de características estructurales de las escuelas y elementos relativos a la gestión escolar. Cabe destacar, que a pesar de que no se pudo acceder a bases de datos similares para la unidad de análisis de España dada la política nacional de protección de información (Ley Orgánica 7, 2021), tal como recomienda Yin (2002), se dio revisión a archivos de organismos internacionales, nacionales e investigaciones.

La Fase 2 es una aproximación al nivel político del sistema educativo, donde se llevó a cabo un análisis documental (Hochman & Montero, 2005) sobre normativas y leyes sobre EPJA. En cuanto a la Fase 3, se trabajó con el nivel individual y nivel Escuela, para recoger información en ambos países. Ante este desafío, se consideró la aplicación de diversas técnicas para aproximarnos de diversas fuentes al fenómeno. En primer lugar, se hizo una aproximación de tipo etnográfica (Angrosino, 2012; Valdivia & Assaél, 2018), de una

duración aproximada de un mes en cada escuela, considerando dos establecimientos en cada país. Como técnicas se utilizó en un primer momento la observación participante como espacio de introducción y socialización de la investigadora en el entorno escolar, dedicando una semana a este trabajo. Se acompañó a la informante clave en sus actividades en las salas de clases, en los espacios recreativos (patios) y en los espacios de gestión docente (sala de profesores, consejos de profesores). Se llevaron registros de cuadernos de campo, alcanzando un total de 14 entradas.

Luego, y en base a un primer pre-análisis del cuaderno de campo, se diseñó y realizaron entrevistas individuales semiestructuradas (Canales 2006; Kvale, 2011) a equipo directivo, profesores y otros profesionales o voluntarios para cada caso seleccionado. El propósito fue indagar y profundizar en aspectos relevantes que fueron observados y comentados durante la primera etapa de exploración etnográfica. Cabe destacar, que dado el contexto de pandemia, algunos de estos espacios fueron híbridos, algunos casos fueron en formato virtual a través de plataformas de videollamadas. Otros fueron presenciales, según la disponibilidad de cada participante (Jones & Abdelfattah, 2020). Sin embargo, este mismo contexto permitió extender el acceso a otras actrices que cumplían con los criterios teóricos de la muestra y que estaban dispuestas a participar en las etapas de entrevistas, ampliando el registro de cuatro centros educativos. Las temáticas que guiaron las entrevistas se enfocaron en una descripción de EPJA, abordando los desafíos que enfrenta la modalidad en niveles políticos, escolares e individuales, como también las ventajas que proporciona el espacio. Posteriormente, se abordaron definiciones y explicaciones sobre AE, reconociendo acciones y prácticas, para finalizar con elementos emergentes.

En cuanto a la indagación en la producción de subjetividades desde la perspectiva de sus actrices, se llevaron a cabo entrevistas grupales e individuales. Se buscaba así profundizar en las experiencias personales, emocionales y significados asociados al proceso de AE, las que evidencian las estructuras sociales, contextuales y políticas en que ocurren (Bien & Selland, 2018). Para esto, primero se buscó generar un vínculo previo, mediante actividades académicas. Se incorporaron actividades sobre formación integral que fueran construyendo un contexto en que dialogaran las actividades de la escuela con la actividad de manera grupal. Además, se trabajó con recursos visuales (Flick, 2012) que motivaran el trabajo y

facilitaran el inicio del diálogo, acudiendo a la gamificación con ilustraciones de un juego reconocido por los actores (Dixit).

De esta manera, se llevaron a cabo ocho entrevistas grupales que utilizaron esta estrategia, cada una compuesta por un promedio de cinco estudiantes. En esta se preguntaba sobre: la educación regular, EPJA, qué es lo que más y menos le gusta de ambos contextos educativos; relaciones con docentes y pares en ambos contextos educativos; mejoras hacia ambos contextos y finalmente, qué entienden por abandono escolar. Finalmente, quienes estaban dispuestos a continuar con la reflexión, fueron invitadas a llevar a cabo entrevistas individuales. Además de profundizar de aspectos mencionados en la actividad, se abordó la experiencia personal y trayectoria educativa tanto del sistema educativo regular como en EPJA en relación con el abandono escolar.

Por último, en la Fase 4 se buscaba construir participativamente con la comunidad educativa EPJA recomendaciones para las políticas educativas y para los establecimientos educacionales, mediante metodologías participativas. Luego de analizar los resultados referidos a los objetivos de las tres primeras fases, se emplearon mesas de análisis y trabajo en la construcción de orientaciones para la transformación sobre EPJA (Parra Meroño & Peña Acuña, 2012; Red CIMAS, 2009). La técnica de taller participativo es una herramienta que implica contacto directo con la gente, siendo su objetivo crear un espacio público que permita hablar en condiciones horizontales (Villasante, 2006).

En esta línea se ofrecieron herramientas y recursos para que las participantes pudieran revisar elementos del diagnóstico y análisis ejecutados. Dado que se incluyeron a participantes de ambos países (casos) para toda esta última fase, fue necesario incorporar testimonios que explicaran el contexto educativo del otro caso, para generar una matriz de conocimiento previo compartido. Así, al momento de llevar a cabo las mesas, las personas ya habían revisado tres cápsulas de videos con todo el material elaborado por la investigadora y sus tutores de tesis, quienes contextualizaron y caracterizaron el sistema educativo en Chile y España. De esta manera se optimizó el tiempo dispuesto para poder reflexionar sobre los resultados, la reflexión y el intercambio de experiencia entre ambos casos (Ganuza & Sintomer, 2011).



El análisis participativo que se realizó en los talleres participativos se llevó a cabo en dos formatos. El primero consistió en tres reuniones de trabajo con distintos grupos compuesto por representantes de equipos directivos, docentes y estudiantes, donde se aseguró la presencia de personas de ambos países. Se debatió sobre dos ejes: reflexiones en torno a los resultados y hallazgos y reflexiones sobre orientaciones de mejora a EPJA para responder al abandono escolar. Posteriormente, se llevó a cabo este espacio con expertas en la temática, tanto de la academia e investigación científica, como administradoras públicas educativas del nivel político y representantes docentes de EPJA, y siguiendo los mismos dos ejes de reflexión que los utilizados previamente. Esto fue en formato de seminario de acceso público, el cual quedó registrado y socializado en redes sociales

#### **4.5. Procedimiento de análisis de datos**

Merriam (1998) define el análisis de datos en el estudio de caso como el proceso de dar sentido a los datos, lo que implica consolidar, reducir e interpretar lo que la gente ha dicho y lo que la investigadora ha visto y leído sobre el contexto y fenómeno delimitado. Este análisis involucra un proceso recursivo y dinámico, con un carácter eminentemente constructivo que se nutre de este diseño por fases y recursos emergentes. Al mismo tiempo, reconocemos que el análisis preliminar de los datos dio lugar a modificaciones en las fases siguientes de la investigación, como en la selección de participantes o técnicas que fueran pertinentes para atender los objetivos planteados.

Para el objetivo 1 se llevó a cabo un análisis multinivel sobre los factores individuales y escolares que incidieron conjuntamente en el abandono escolar en EPJA el año 2018. Esto permitió comprender la proporción de varianza explicada por las diferencias entre casos (estudiantes) al interior de un nido (escuelas), y compararla con la proporción de varianza explicada por las diferencias entre nidos (escuelas; Martínez-Garrido & Murillo, 2013).

Para las siguientes fases el análisis fue de contenido y carácter descriptivo (Flick, 2012), mediante categorías emergentes, identificando las tensiones, controversias y acuerdos respecto al fenómeno en estudio (Ferrándiz et al., 2019). Una vez recogidos los datos y transcritos, el procedimiento analítico estuvo compuesto por dos etapas. En la primera de ellas, el material fue leído y analizado atendiendo a las tramas de significado relevantes

para construir categorías emergentes. Este constituyó un proceso iterativo de cinco ciclos en los que progresivamente se fue profundizando el nivel conceptual del análisis. En la segunda etapa, las categorías emergentes fueron puestas en común con otras personas, principalmente con las tutoras del proyecto de tesis e investigadoras asociadas a cada fase, para reflexionar sobre la relevancia, la consistencia y la pertinencia de cada categoría, eliminando, fusionando o aceptando las proto-categorías iniciales. Como resultado de este proceso analítico y deliberativo se conformaron las categorías analíticas que constituyen los resultados de la investigación por cada objetivo.

#### **4.6. Consideraciones éticas**

Esta investigación se llevó a cabo siguiendo las directrices éticas y de confidencialidad de la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo de Chile (ANID), respaldada por el comité de bioética de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Previamente a la aplicación de las diversas técnicas, se informó a cada participante del objetivo de la investigación. Seguidamente, se les entregó un documento de consentimiento informado con el que acordaron y firmaron las cláusulas de protección de la voluntariedad, integridad y confidencialidad de cada participante. Adicionalmente, para preservar la privacidad, se reemplazaron los nombres de las personas e instituciones mencionadas con seudónimos.

#### **4.7. Criterios calidad de los estudios con diseño mixto**

Para asegurar los aspectos de calidad dentro de la metodología mixta, es fundamental la integración y diálogo entre los resultados de la fase cuantitativa y cualitativa. El propósito de diseño mixto que se propuso en esta investigación para el caso de Chile, en diálogo y concatenando decisiones para el caso de España fue: a) de desarrollo, donde se emplearon los resultados de una fase para informar a las siguientes; y b) de complementariedad, en tanto el procedimiento mejora, ilustra y clarifica los resultados para las dos fases propuestas (Nuñez, 2017).

Otro aspecto relevante por destacar es que este estudio presentó distintos puntos de integración y fusión entre los resultados cuantitativos y cualitativos. De esta forma se

intentó seguir un razonamiento y posicionamiento en el diseño mixto para ambos países, a pesar de las restricciones, para responder a los objetivos planteados. Así, esta investigación siguió las recomendaciones de Levitt et al. (2018) en relación a los criterios de calidad para estudios de diseño mixto, incluidos la integración visual de resultados a través de joint display. Estos se presentan como parte de la integración y discusión de resultados en la primera sección de conclusiones de esta tesis.

## 5. Resultados

Como resultados, presentamos cinco artículos científicos que responden a los cuatro primeros objetivos específicos de la investigación, al que se suma un seminario online que da cuenta de un espacio participativo de análisis, debate y reflexión sobre el AE en EPJA.

### 5.1. Fase 1

El primer objetivo específico de este proyecto se propuso identificar y analizar conjuntamente los factores individuales y escolares que inciden en el abandono escolar en la educación para jóvenes y adultos en Chile. La respuesta a este objetivo se presenta a través de dos artículos publicados.

El primero es titulado “Educación para jóvenes y adultos: Visibilizando diversas trayectorias educativas” y fue publicado en la *Revista de Psicología* (indexada en Scopus). Este se consolida como el primer trabajo publicado y refleja una caracterización del perfil de estudiantes que salen de la EPJA. Se identifica a una población de riesgo: hombres, 19-25 años, baja asistencia y calificaciones. “Dropping out of youth and adult education: A multilevel analysis of students and schools in Chile” publicado en *Frontiers in Psychology* (indexada en WOS Q1) es la segunda publicación. En este se robustece los análisis, llevando a cabo un análisis multinivel, donde se obtienen factores protectores ante el AE, cómo es el número de docentes, los recursos disponibles, y la gestión del espacio, particularmente el vínculo y la participación. Estos marcadores definieron las futuras elecciones metodológicas de la investigación.

Contreras-Villalobos, T., & Baleriola, E. (2022). Educación para jóvenes y adultos: Visibilizando diversas trayectorias educativas. *Revista de Psicología*, 40(1), 73-96. <https://doi.org/10.18800/psico.202201.003>

Contreras-Villalobos, T., López, V., Baleriola, E., & González, L. (2023) Dropout in youth and adult education: A multilevel analysis of students and schools in Chile. *Frontiers in Psychology*, 14, 1163088. doi: <https://10.3389/fpsyg.2023.1163088>

## 5.2. Fase 2

Para responder al análisis de las normativas, leyes y decretos que regulan la educación para jóvenes y adultos (objetivo específico 2), presentamos el artículo titulado “La configuración de políticas educativas en el contexto neoliberal chileno. Precarización de la Educación para Jóvenes y Adultos” publicado el año 2022 en la revista *Foro de Educación* (indexada en Scopus). Los resultados del artículo dan cuenta de que EPJA está precarizada desde el marco normativo chileno, no solo por la falta de recursos, sino también por las escasas posibilidades de mejora desde el punto de vista normativo. Los resultados del análisis de la normativa española, y su comparación con Chile, aún no publicados, por lo que serán presentados en la sección 6. Síntesis e Integración de Resultados.

Contreras-Villalobos, T.; Baleriola, E.; Opazo, H. (2022). Precarización de la Educación para Jóvenes y Adultos. La configuración de políticas educativas en el contexto neoliberal chileno. *Foro de Educación*, 20(2), 13-38.  
<http://dx.doi.org/10.14516/fde.994>

## 5.3. Fase 3

Para comprender los significados de abandono escolar para la comunidad (objetivo específico 3), así como también, para comparar las experiencias de los estudiantes y las prácticas escolares (objetivo específico 4), se presentan dos artículos. El primero lleva por título “Significados docentes ante los abandonos escolares, el caso de Chile y España” publicado en EPAA (indexada en Scopus). Este artículo presenta resultados cualitativos de entrevistas con docentes, quienes dan cuenta de una visión sistémica y procesual del AE, donde se configura una identidad docente en particular, que vive también el AE. Como respuesta, las docentes acuden al trabajo personalizado, al vínculo y al apoyo. En cuanto a “Experiencias y prácticas contrahegemónicas ante el abandono escolar en la Educación para jóvenes y adultos”, corresponde a un trabajo que actualmente está en revisión en la revista *Izquierdas*. En este trabajo se recogen experiencias de exclusión y trauma de estudiantes respecto al AE, como también, prácticas docentes que generan dinámicas contrahegemónicas y modos alternativos de vínculo ante un orden educativo neoliberal excluyente.

Contreras-Villalobos, T., López, V., & Lalueza, J. L. (2023). Significados de docentes de educación para jóvenes y adultos en Chile y España, sobre el abandono escolar. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 31(59).  
<https://doi.org/10.14507/epaa.31.7526>

Contreras-Villalobos, T., Baleriola, E., Neut, P., & López, V. (En revisión). Experiencias y prácticas contrahegemónicas ante el abandono escolar en la Educación para Jóvenes y Adultos. *Revista Izquierdas*.

#### **5.4. Fase 4**

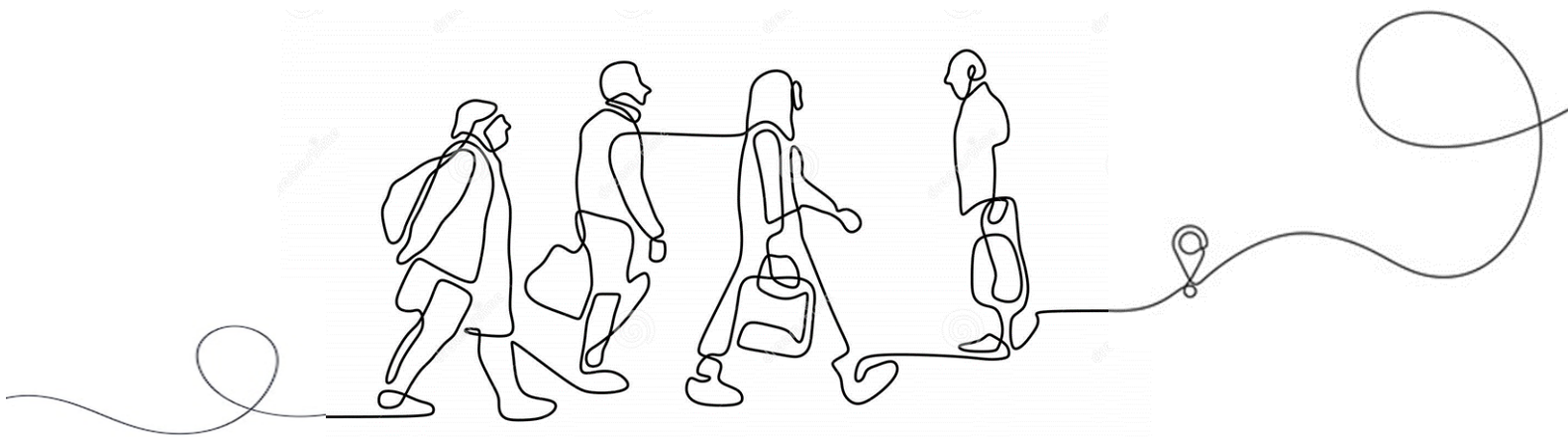
Para responder al último objetivo, construir participativamente con la comunidad educativa para jóvenes y adultos recomendaciones para las políticas educativas y para los establecimientos educacionales en Chile y España, se adjunta el enlace del seminario online internacional como medio de verificación y socialización del espacio de diálogo y participación: <https://youtu.be/MWvIRz54u7M>. Los resultados de esta fase, aún no publicados, serán presentados en la sección 6. Síntesis e Integración de Resultados.

Todos estos artículos los pasamos a revisar a continuación.

**Artículo 1:**

**Educación para jóvenes y adultos:  
Visibilizando diversas trayectorias educativas**

Contreras-Villalobos, T., & Baleriola, E. (2022). Educación para jóvenes y adultos:  
Visibilizando diversas trayectorias educativas. *Revista de Psicología*, 40(1), 73-96.  
<https://doi.org/10.18800/psico.202201.003>



# Educación para jóvenes y adultos: visibilizando diversas trayectorias educativas

Tabata Contreras-Villalobos<sup>1</sup> y Enrique Baleriola<sup>2</sup>

*Pontificia Universidad Católica de Valparaíso-Chile y Universitat Oberta de Catalunya-España*

Los desafíos por una educación de calidad son complejos dada las cifras de deserción escolar. En Chile, esta población es atendida por la modalidad Educativa para Jóvenes y Adultos, donde no existe suficiente información sobre estas trayectorias educativas. Esta investigación cuantitativa, tuvo como objetivo caracterizar a estos estudiantes, indagando sobre cómo abordar la deserción. Los resultados caracterizan a una población mayoritariamente masculina, menores de veinticinco años, con alta inasistencia y bajas calificaciones. Desde el MRL, asistencia, género y nivel de enseñanza son los factores que más explican el rendimiento escolar y la aprobación, determinando la continuidad de la trayectoria escolar. Para brindar oportunidades para el aprendizaje a lo largo de la vida, se sugieren estrategias de intervención con un enfoque sistémico.

*Palabras clave:* educación para jóvenes y adultos, trayectoria educativa, deserción escolar.

## **Education for youth and adults: Making visible diverse educational trajectories**

The challenges for quality education are complex given the high dropout rates. In Chile, this population is managed by the Youth and Adult Education modality, which there is not enough information on these educational trajectories. The aim of this quantitative research was to characterize these students, inquiring about how to tackle school dropout. The results show a mostly male population, under twenty-five years, with low attendance and low marks. From the MLR analysis, attendance, gender and level of education are the factors that most explain school performance, determining the continuity of the school trajectory. In order to provide new opportunities for lifelong learning, it is suggested to focus on intervention strategies with a systemic approach.

*Keywords:* education for young people and adults, educational trajectory, school dropout.

## **Educação para jovens e adultos: visitando diversas trajetórias educacionais**

Os desafios para uma educação de qualidade são complexos, dadas as taxas de abandono escolar. No Chile, esta população é servida pela modalidade de Educação de Jovens e Adultos, onde não existe informação suficiente sobre estas trajetórias educacionais. O objectivo desta

<sup>1</sup> Magister en Educación. Estudiante de Doctorado en la Pontificia Universidad Autónoma de Valparaíso, Chile. Dirección postal: Avenida El Bosque, 1290. Viña del Mar, región de Valparaíso, Chile. Contacto: Tabata.contreras@pucv.cl. <https://orcid.org/0000-0002-6579-9269>

<sup>2</sup> Doctor en Psicología Social. Profesor lector en la Universidad Oberta de Catalunya, España. Dirección postal: Rambla del Poblenou, 150. Barcelona, España. Contacto: ebaleriola@uoc.edu. <https://orcid.org/0000-0003-2899-6316>



investigação quantitativa era caracterizar estes estudantes, inquirindo sobre a forma de lidar com o abandono escolar. Os resultados caracterizam uma população maioritariamente masculina, com menos de vinte e cinco anos de idade, com altas não presenças e baixas notas. A partir do MRL, frequência, sexo e nível de educação são os factores que mais explicam o desempenho escolar, determinando a continuidade da carreira escolar. Sugere-se que se centre nas estratégias de intervenção com uma abordagem sistémica, proporcionando novas oportunidades de aprendizagem ao longo da vida.

*Palavras-chave:* educação de jovens e adultos, caminho educativo, deserto escolar.

### **Éducation des jeunes et des adultes: visite de trajectoires éducatives diverses**

Les défis à relever pour une éducation de qualité sont complexes compte tenu des taux d'abandon scolaire. Au Chili, cette population est desservie par la modalité d'éducation des jeunes et des adultes, où il n'y a pas assez d'informations sur ces trajectoires éducatives. L'objectif de cette recherche quantitative était de caractériser ces élèves, en s'interrogeant sur la manière de lutter contre le décrochage scolaire. Les résultats caractérisent une population majoritairement masculine, âgée de moins de vingt-cinq ans, avec un taux d'absentéisme élevé et des notes faibles. D'après le MRL, l'assiduité, le sexe et le niveau d'éducation sont les facteurs qui expliquent le plus la performance scolaire, déterminant la continuité du parcours scolaire. Il est suggéré de se concentrer sur les stratégies d'intervention avec une approche systémique, en offrant de nouvelles possibilités d'apprentissage tout au long de la vie.

*Mots-clés:* éducation des jeunes et des adultes, parcours éducatif, désertion scolaire.

---

Según la Organización de las Naciones Unidas (ONU), la educación forma la base para la formación de las personas, siendo un derecho que debe ser cumplido desde sus niveles iniciales hasta la secundaria, permitiendo un desarrollo sostenible y una mejora en la calidad de vida (ONU, 2015a). Consecuentemente, el concepto de calidad de educación se ubica en el centro de discusiones internacionales y forma parte de diversos compromisos asumidos por los gobiernos, como uno de los objetivos principales de la agenda de 2030 (Unesco, 2017; CPCE, 2016). Parte de una educación de calidad, es que esta tenga un carácter inclusivo y equitativo, ya que elimina barreras y entrega a la población herramientas necesarias para desarrollar soluciones innovadoras a los problemas del mundo actual (Echeita y Verdugo, 2004; Ainscow, 2017).

Pero a pesar de la centralidad de la educación en la sociedad encontramos que, en la actualidad, más de 265 millones de personas en el mundo no acuden a clase. Si bien, se han producido importantes avances en la tasa de escolarización, mejora en cobertura, acceso a todos los niveles educativos, e incluso en los niveles de alfabetización; tal como expresa la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE, 2016) aún queda mucho por avanzar para que estas personas tengan las competencias necesarias, culminen su educación obligatoria y tengan los conocimientos teóricos y prácticos para su desarrollo sostenible (ONU, 2015b).

En el caso particular de Latinoamérica, el no terminar la educación obligatoria arrastra costos enormes como menor cohesión social, menor posibilidad de movilidad social y menor participación en actividades cívicas y políticas (OCDE, 2015). Estos factores aumentan las brechas de desigualdad y vulnerabilidad social, llevando a que en múltiples cumbres y reuniones de autoridades de la región se haya señalado la importancia de la educación y, en particular, de la educación de

personas jóvenes y adultas para combatir esta problemática (Campero, 2018). Si bien se han desarrollado iniciativas y avances en educación para reducir estas brechas, el ritmo de este progreso es muy lento, afectando a los 35 millones de adultos que todavía carecen de competencias básicas en lectura y escritura, o a los 88 millones de mujeres y hombres que no han completado la educación primaria; siendo muchos más quienes abandonaron y no han completado la educación secundaria (Unesco, 2017). Estas tensiones son las que bordean uno de los principales problemas educativos: la deserción escolar (Cortés et al., 2019).

En el caso de Chile, la deserción escolar a nivel nacional ha bajado ininterrumpidamente entre los años 2012 (3.7%) y 2018 (2.1%). Aunque estas últimas cifras parecen pequeñas, encontramos que son más de 30.000 personas las que salieron del sistema educativo regular. En cambio, si atendemos a la población joven y adulta, el porcentaje asciende hasta un 32.5% de estudiantes que desertan y no terminan su año escolar. Estos forman parte de la modalidad Educativa Para Jóvenes y Adultos (EPJA) (Mineduc, 2018).

Esta modalidad educativa busca revertir las consecuencias que arrastra el no terminar la educación obligatoria. Así, la educación para jóvenes y adultos acoge a las personas que han desertado de la educación regular, asegurando su derecho a la educación y procurando que puedan terminar su trayectoria educativa. Sin duda, la incorporación del estudiante a esta modalidad repercute en sus vidas, pues el reingreso a la educación formal en la modalidad EPJA y su culminación, promueve el acceso a instituciones sociales, culturales, políticas y económicas mediante la acreditación de niveles de aprobación y la pertenencia a una comunidad (Opazo, 2017; Morales, 2011).

De esta forma, la modalidad educativa para jóvenes y adultos supone un espacio público de transformación y nueva oportunidad para aquellas personas que han desertado de la educación obligatoria. En Chile, la misión de EPJA es asegurar el acceso a un sistema educativo de calidad, adecuada a los intereses, características y necesidades de sus estudiantes, promoviendo la formación integral y permanente de las personas (Mineduc, 2017). Una característica importante de

esta modalidad es la posibilidad de inscripción para todas las personas interesadas, sin importar edad, nacionalidad, situación migratoria o situación penal o de privación de libertad.

En las investigaciones desarrolladas en Chile en los últimos años, la información respecto a los Centros Educativos para Jóvenes y Adultos se centra principalmente en definir perfiles estudiantiles y dar cuenta de la reescolarización (Díaz et al., 2016; Espinoza et al., 2014). Si bien estas han sido un aporte para conocer esta realidad educativa, parten de una perspectiva local e individualizadora, centrada exclusivamente en el estudiante y obviando el papel de toda la comunidad educativa, de la gestión y de las trayectorias con las que trabajan. No obstante, nos permiten comprender algunas características: se ha identificado una alta heterogeneidad en la población que asiste a esta modalidad de educación. En ese sentido, se trata de una población en la que se mezclan personas con diferentes grados de vulnerabilidad, ya sea por su edad, género, nacionalidad, etc., con el fin de integrarse socialmente (Dussaillant, 2017). La media en edad ha bajado en los estudiantes de estos centros (Muñoz y Acuña, 2013) y no se advierte una reestructuración acorde a este desafío: estrategias pedagógicas, mayor dotación de recursos humanos y materiales disponibles (Castillo et al., 2013).

La EPJA se tiende a concebir como un sub-sistema cuyo foco principal debe ser la alfabetización, la educación compensatoria de las personas jóvenes y adultas que en algún momento de la vida abandonaron la escuela. Sin embargo, esa visión no responde a los desafíos actuales de la educación en el siglo XXI, ni con el enfoque de la educación a lo largo de la vida, ni con la educación popular tan característica de la región latinoamericana (Infante y Letelier, 2013). Es ante este panorama surge el presente estudio, cuyo objetivo consiste en ofrecer una caracterización de la población EPJA, describiendo sus procesos de aprendizaje y aproximándonos a sus trayectorias educativas. De esta forma, podremos arrojar luz de cómo abordar y gestionar procesos de transformación y mejoras educativas en una población de la que aún existen pocos datos y estudios al respecto.

Ya para el año 2018, la matrícula en la modalidad EPJA ascendía a más de 140.000 estudiantes lo que representa aproximadamente un 4% del total de estudiantes de todo el sistema educativo (desde educación parvularia a superior), alojada en un 10% de los establecimientos educativos de Chile (Mineduc, 2019). Si bien esta matrícula se ha mantenido estable en los últimos cinco años, ha aumentado la cantidad de estudiantes que logran culminar la educación para jóvenes y adultos, casi doblando su número entre 2007 (31.133 estudiantes) a 2017 (59.346) (Mineduc, 2018). Estas cifras siguen representando un desafío del cual la modalidad EPJA debe afrontar.

Algunas de las causas de estas alarmantes cifras y la escasez de trabajos al respecto la encontramos en que, en Chile, la educación pública es la gran perjudicada por el modelo mercantil neoliberal que hoy impera, producto de diferentes mecanismos performativos de privatización, estandarización y rendición de cuentas (Carrasco, 2013), y de lógicas de *nuevo management público* que generan una alta competencia para las escuelas, mediante estándares e incentivos económicos ligados a resultados (Fardella, 2013; Soto et al., 2016). Esta lógica neoliberal apenas se lleva a cabo en EPJA, pero tampoco es tratada de forma diferenciada para contribuir a su gestión e inclusión. Y por tanto, no reciben una subvención escolar preferencial acorde al contexto vulnerable de esta modalidad educativa, como sí sucede en las escuelas públicas regulares (Mineduc, 2016). Por el contrario, existe una brecha en la educación para jóvenes y adultos dada la diversidad que se da en ella (de edad, nacionalidad, raza, niveles de enseñanza, etc.), constituyendo una desigualdad en el trato y en el apoyo proporcionado (DVV International, 2018) y concibiendo que los problemas de deserción son de origen individual, a la que se le atribuyen resultados y mediciones estandarizados (Terigi, 2007). Esto sitúa a EPJA en un limbo fuera de reformas y decretos sobre si debe rendir cuentas o no, de apoyo directo a las escuelas, o incluso sobre su privatización. Si la educación pública en Chile ha venido en desmedro, la educación para jóvenes y adultos ha sido la gran olvidada y precarizada (Guerrero, 2017), lo que finalmente solo termina por perjudicar más aún a los y las estudiantes de esta modalidad.

Y esto, pese a que las diferentes instituciones nacionales e internacionales mantienen la promesa de asegurar la educación inclusiva, equitativa y de calidad, donde se promuevan oportunidades de aprendizaje a lo largo de la vida para todos y todas (Unesco, 2019).

### ***Trayectoria educativa. Una aproximación a la realidad de EPJA***

Según la Unesco (2015, 2017), EPJA se debe desarrollar bajo un marco de inclusión que responda a la diversidad propia de esta modalidad. Este enfoque se relaciona con el acceso, la permanencia, la participación de los estudiantes, pero sobre todo con sus logros, permitiendo una transformación en el entendimiento de la desescolarización, desde concebirse como un fracaso escolar individual — la no aprobación del curso educativo que está la persona ya sea por rezago, repetición o desafiliación—, hacia un entendimiento de esta problemática desde los factores socioeducativos que llevan a la deserción escolar (CPCE, 2016; Aristimuño, 2015). De esta forma, se avanza hacia una comprensión y gestión de cómo retener a los estudiantes para que estos egresen finalmente de la educación obligatoria atendiendo a la pluralidad de trayectorias y características de cada estudiante de EPJA. Bajo esta óptica, no son los estudiantes los que fracasan, sino que es el sistema educativo el que no logra dar respuesta a las particulares necesidades de esta población, reforzando la perspectiva inclusiva y sistémica promovida por la Unesco, que busca poner foco en la retención escolar y repercutir finalmente en las trayectorias educativas (Mayer y Cerezo, 2016; Espinoza et al., 2019).

Las trayectorias educativas, por tanto, son los recorridos efectivos que realizan los sujetos en el sistema escolar, comparados con la expectativa que de ellos espera el diseño sociopolítico (Terigi, 2007). Este diseño responde a un ideal de recorridos de progresión lineal marcados por tiempos estandarizados, condicionando niveles con edades, sin que se repita ni se abandone ese grado. Es por esto que se llaman *teóricas*, pero no siempre se consiguen, surgiendo el concepto de trayectorias escolares *reales*, donde encontramos recorridos que no siguen ese cauce, reconociendo que muchos de los estudiantes llevan a cabo su proceso

de modo heterogéneo, variable y contingente (Terigi, 2012). Son estas trayectorias *reales* las que encontramos más explícita y frecuentemente en la modalidad para jóvenes y adultos, donde se introducen las opciones de: no ingresar al sistema educativo, hacerlo tardíamente, abandonar temporalmente, repetir algún nivel (más de una vez), o incluso permanecer sin lograr los aprendizajes esperados. Esto se puede deber a condiciones personales, pero también a condiciones institucionales (Terigi, 2014), por tanto, se debe poner atención tanto a estas trayectorias como a los procesos de deserción que las acompañan, a los contextos, y a una lectura sistémica para así contribuir a la consecución de una educación inclusiva y de calidad.

Actualmente, no existe información disponible que permita realizar el seguimiento de trayectorias escolares en la población chilena de EPJA. Pero sí existe información de asistencia, matrícula, logro, repetición y sobreedad desde las instituciones oficiales; lo que permite acercarnos a los y las estudiantes, a sus recorridos y a sus experiencias; en su relación con el sistema escolar, permanencia y egreso. Así, dada la escasa información disponible sobre las trayectorias de los estudiantes que llevan a la deserción escolar en EPJA, es que esta investigación tiene por objetivo caracterizar las trayectorias educativas de esta población y su relación con los procesos de deserción escolar que experimentan. Con esto, se pretende arrojar luz sobre cómo abordar y gestionar procesos de transformación educativa que mejoren la calidad en EPJA. Para ello, hemos planteado una investigación cuantitativa que tiene como hipótesis: 1) existe una relación positiva según género y edad con la tasa de aprobación final, privilegiando a mujeres y personas mayores; 2) existe una relación positiva entre tasa de asistencia y promedio de notas, con la tasa de aprobación final y 3), se espera encontrar diferencias significativas en cuanto al nivel educativo y la edad en los resultados académicos que obtienen.

## **Método**

### ***Participantes***

Para este estudio, participaron (n) 29.035 estudiantes que asistieron a la modalidad EPJA en el año 2018, correspondiente a los registros e información disponible por las bases de datos públicas de Chile. De estos, 17.128 (59%) eran hombres y 11.907 (41%) mujeres entre los 13 y 87 años ( $M= 25.4$ ,  $DE= 10.6$ ), pertenecientes a los niveles de educación básica (5.143), educación secundaria humanista científico (20.814) y educación secundaria técnico profesional (3078) de las diversas regiones del país. Si bien en los registros se habla de un número mayor en la matrícula de estudiantes en la modalidad educativa, este número disminuye al realizarse una limpieza de la información, por tanto, se pudo acceder solo a las bases de datos con información completa proporcionada por los establecimientos educacionales a los organismos centrales.

### ***Instrumento y variables***

Se acudió a bases de datos públicas oficiales provenientes del Ministerio de Educación, información que se encuentra disponible en la sección de Datos abiertos del centro de estudios del Mineduc. En esta plataforma, se solicitaron dos bases de datos: a) número de matrícula de estudiantes para el año 2018, b) las tasas de aprobación y suspensos del año 2018.

Para este análisis, sobre la base del objetivo propuesto se utilizaron las variables demográficas sobre 1) Niveles de enseñanza a los que pertenecen los estudiantes, divididos en un nivel Básico o primaria, y en secundaria se divide entre las especialidades de: Educación Media Humanístico científico y Educación Media Técnico profesional, 2) Edad de las personas comprendida como años cumplidos al 30 de junio en el 2018; y 3) Sexo de los estudiantes. En cuanto al aproximamiento a las trayectorias educativas de los estudiantes, se consideró 1) asistencia, comprendida como porcentaje de asistencia anual en



la escuela; 2) notas de los estudiantes, entendido como el promedio general anual de cada estudiante, medido en escala de 1 a 7; y 3) tasa de aprobación, comprendida como el estado final al cierre del año de cada estudiante, que podía ser: promovido o aprobado (que pasa de grado), reprobado (no logra pasar de grado), traslado (la persona se retira del establecimiento educacional, pero registra matrícula en otro lugar) o retirado (la persona se retira del establecimiento educacional y no hay más registros de matrícula).

### ***Procedimiento***

Luego de la obtención de la base de datos, se identificaron las variables desde el libro de códigos proporcionado. Se continuó con una fusión de estas bases a través del RBD (número identificador de las escuelas), donde se realizó una limpieza de la información. Además, se recodificaron ciertas variables, agrupando los niveles educativos por escuelas para facilitar los análisis. Cabe destacar, que las bases no vienen con datos perdidos tal como se mencionó anteriormente.

### ***Análisis de datos***

Los análisis se realizaron con el programa SPSS versión 25, este software facilitaba el trabajo a partir del formato de BBDD proporcionada. Para este caso, en primer lugar, se realizó un análisis descriptivo, utilizando un análisis de frecuencia para caracterizar en mayor detalle a estos estudiantes y sus trayectorias educativas. Posteriormente, se realizó un análisis estadístico inferencial, para conocer si es que existe relación entre las variables, sobre todo entre notas, porcentaje de asistencia, edad, sexo y tasa de aprobación, para comprobar las hipótesis planteadas. Para esto es que se acude a realizar tablas de contingencia con un análisis de Chi cuadrado para aquellas variables nominales, y análisis correlacionales para las variables continuas. Finalmente, a través del Modelo de Regresión Lineal (MRL) se realiza un análisis para comprender la tasa de aprobación de los estudiantes, considerando las variables sobre porcentaje de asistencia, notas, edad y género.

### ***Consideraciones éticas***

Para esta investigación, se solicitó la información por ley 20.285 de transparencia del Gobierno de Chile (2015), donde se aseguró que los datos proporcionados fueron utilizados solo con fines científicos, resguardando integridad y anonimato de las escuelas, sus estudiante y resultados. Posteriormente, para conseguir los objetivos planteados, se acudió a la información que proporciona el Centro de Estudios del Mineduc, portal de datos abiertos de la educación chilena con información detallada del sector educativo, de libre acceso a bases de datos.

### **Resultados**

En primer lugar, describiremos algunos puntos esenciales los y las estudiantes de esta modalidad educativa, acercándonos a sus trayectorias atendiendo a 1) su caracterización según tasa de aprobación, 2) las relaciones entre nivel de enseñanza, notas y edad, 3) la relación entre notas, asistencia y edad, 4) la comparación entre nivel de enseñanza y porcentaje de asistencia, y 5) la comparación entre sexo y porcentaje de asistencia. Posteriormente, ofreceremos los estadísticos apropiados para el contraste de las hipótesis de modelos explicativos.

En este sentido es que en la tabla 1 se pueden observar las características esenciales de este grupo, clasificados por la tasa final de aprobación. Podemos identificar que mayoritariamente las personas que aprueban son mujeres, con una alta asistencia (más del 50%). En el caso de las personas que reprueban, mayoritariamente son hombres, entre 19 a 25 años de edad, que están cursando una educación secundaria técnico profesional, donde sus notas son menor a 4 en una escala de 1 a 7 ( $M=3.1$ ,  $DE=2.6$ ), y que su porcentaje de asistencia es muy bajo, menor al 25% ( $M=52.1$ ,  $DE=43.3$ ). Estas cifras son más severas para aquel grupo que se retira de la modalidad, es decir, vuelve a desertar del sistema educativo. Cabe destacar que las personas de este grupo son la segunda mayoría, es decir, luego del grupo de aprobados donde encontramos que un 54% de las mujeres y un 46% de los

hombres logran pasar de grado al finalizar el año, un 27% de mujeres y 30% de los hombres se retiran de la modalidad educativa para jóvenes y adultos en el año 2018.

**Tabla 1**

*Caracterización de la población según tasa de aprobación (%)*

|                    |           | Promovido | Reprobado | Traslado | Retirado |
|--------------------|-----------|-----------|-----------|----------|----------|
| Sexo               | Masculino | 45.9      | 15.1      | 9.4      | 29.5     |
|                    | Femenino  | 54        | 10.9      | 8.3      | 26.8     |
| Edad               | 13 a 18   | 51        | 15.3      | 11.9     | 21.8     |
|                    | 19 a 25   | 43.8      | 13.7      | 9.2      | 33.4     |
|                    | 26 a 50   | 52.4      | 11.3      | 6.3      | 30       |
|                    | > 50      | 58.8      | 11.1      | 3.8      | 26.4     |
| Nivel de enseñanza | Básica    | 50.1      | 15.1      | 7.7      | 27.      |
|                    | Media HC  | 49.4      | 13.1      | 9.1      | 28.3     |
|                    | Media TP  | 46.7      | 11.9      | 9.9      | 31.5     |
| Notas              | 0 a 3.9   | 0         | 21.3      | 18.9     | 59.8     |
|                    | 4 a 4.9   | 77.3      | 22.7      | 0        | 0        |
|                    | 5 a 5.9   | 99.2      | 0.8       | 0        | 0        |
|                    | 6 a 7     | 100       | 0         | 0        | 0        |
| Asistencia         | 0 a 25%   | 0.2       | 4.7       | 22.8     | 72.2     |
|                    | 26 a 50%  | 21.3      | 78.7      | 0        | 0        |
|                    | 51 a 75%  | 61.9      | 38        | 0        | 0        |
|                    | 76 a 100  | 88.4      | 11.6      | 0        | 0        |

En cuanto a las diferencias respecto al nivel de enseñanza, se puede observar en la Tabla 2 que los y las estudiantes de la modalidad

educativa para jóvenes y adultos pertenecientes a la enseñanza básica o primaria, son quienes presenta mayor diferenciación con los otros niveles educativos. Por ejemplo, en cuanto a edad ( $M= 31$ ,  $DE= 14$ ) son el nivel educativo que en promedio es mayor en años y presentan mayor asistencia ( $M=56$ ,  $DE= 45$ ). Por otra parte, llama la atención que aquellas personas que están cursando una educación media técnica profesional presentan la menor asistencia ( $M=48$ ,  $DE= 43$ ) y menor promedio de notas ( $M=3.1$ ,  $DE=2.7$ ). A pesar de esto, se puede apreciar transversalmente que los resultados académicos son bajos, con una desviación bastante alta, demostrando una amplia diversidad al respecto.

**Tabla 2**

*Asistencia, promedio de notas y edad, según nivel de enseñanza*

| Nivel de enseñanza | % Asistencia |           | Promedio Notas |           | Edad     |           |
|--------------------|--------------|-----------|----------------|-----------|----------|-----------|
|                    | <i>M</i>     | <i>DE</i> | <i>M</i>       | <i>DE</i> | <i>M</i> | <i>DE</i> |
| Básica             | 56           | 45        | 3.2            | 2.5       | 31       | 14        |
| Media HC           | 52           | 43        | 3.2            | 2.6       | 24       | 9         |
| Media TP           | 48           | 43        | 3.1            | 2.7       | 26       | 9         |

En cuanto a la asociación de estas variables, la tabla 3 indica que existe una correlación positiva alta ( $r=.95$ ,  $p <.01$ ) entre Notas y Asistencia, es decir a mayor asistencia, más alta es la nota y viceversa. Este también es el caso entre edad y notas ( $r=.07$ ,  $p <.01$ ), mientras mayor es la persona, más alta su calificación. Por último, se puede observar una correlación entre Asistencia y Edad ( $r=.08$ ,  $p <.01$ ), donde a mayor edad encontramos más asistencia. Por tanto, a estas variables de notas, asistencia y edad debemos poner atención ante la gestión de las trayectorias educativas, sobre todo cuando las personas que son parte de la modalidad educativa ahora son mayoritariamente jóvenes, con baja tasa de asistencia y bajo promedio de notas, las que podrían estar en riesgo de desertar nuevamente.

**Tabla 3**

*Correlación entre notas, asistencia y edad*

|               | 1 | 2      | 3      |
|---------------|---|--------|--------|
| 1. Notas      | - | .945** | .072** |
| 2. Asistencia |   | -      | .082** |
| 3. Edad       |   |        | -      |

Al buscar conocer las diferencias que se tienen inter e intra grupos en la modalidad de EPJA, es que se acudió a la comparación de grupos, dónde tal como muestra la tabla 4, se encontraron diferencias entre el porcentaje de asistencia y el nivel de enseñanza al que asisten estos estudiantes, con un  $F_{(2; 20.032)} = 41.052$ ,  $p < .01$ , indicando que existen diferencias significativas entre los distintos niveles, donde efectivamente son los estudiantes de educación media técnico profesional quienes tienen peor asistencia en comparación a las otras modalidades.

**Tabla 4**

*Comparación de media entre nivel de enseñanza y porcentaje de asistencia en EPJA*

| Nivel de enseñanza agrupados |          | Diferencia de medias (I-J) | DE  | p   | IC al 95%       |                 |
|------------------------------|----------|----------------------------|-----|-----|-----------------|-----------------|
|                              |          |                            |     |     | Límite inferior | Límite superior |
| Básica                       | Media HC | 4.61*                      | .67 | .00 | 3.03            | 6.19            |
|                              | Media TP | 8.58*                      | .98 | .00 | 6.27            | 10.88           |
| Media HC                     | Básica   | -4.61*                     | .67 | .00 | -6.19           | -3.03           |
|                              | Media TP | 3.97*                      | .83 | .00 | 2.01            | 5.92            |
| Media TP                     | Básica   | -8.58*                     | .98 | .00 | -10.88          | -6.27           |
|                              | Media HC | -3.97*                     | .83 | .00 | -5.92           | -2.01           |

En el caso de la comparación por sexo y la tasa de asistencia, la tabla 5 muestra que las diferencias son significativas, con un  $F_{(1; 29.033)} = 17.198$ ;  $p < .01$ , siendo las mujeres quienes asisten porcentualmente

más durante el año escolar, a pesar de que mayoritariamente son hombres los matriculados en la modalidad educativa para jóvenes y adultos.

**Tabla 5**

*Comparación de media entre sexo y porcentaje de asistencia en EPJA*

|                  | Suma de cuadrados | gl    | Media cuadrática | <i>F</i> | <i>p</i> . |
|------------------|-------------------|-------|------------------|----------|------------|
| Entre grupos     | 32154.506         | 1     | 32154.51         | 17.20    | .000       |
| Dentro de grupos | 54281809.379      | 29033 | 1869.66          |          |            |
| Total            | 54313963.885      | 29034 |                  |          |            |

En cuanto a la comparación de media entre promedio general y porcentaje de asistencia según edad, se indica que existen diferencias entre grupos, donde la traza de Pillai obtuvo  $F_{(6; 58044)} = 57.540$ ,  $p < .001$ . Al revisar en detalle estas diferencias, es que se expresa en la tabla 6 que tanto en notas ( $F_{(3; 29021)} = 88.016$ ,  $p < .001$ ) como asistencia ( $F_{(3; 58044)} = 107.837$ ,  $p < .001$ ) es significativa. En la prueba de post hoc, sobre el promedio general de notas, también se observan que las diferencias son significativas. Son aquellas personas que tienen 19 a 25 años las que presentan diferencias significativas de forma negativa con todos los otros grupos, es decir presentan los promedios de notas más bajos. Mientras de manera opuesta, encontramos que son las personas mayores de 50 años las que tienen diferencias significativas con todos los grupos, pero en este caso, las diferencias son positivas.

**Tabla 6**

*Manova para promedio general y asistencia de notas, por edad de los estudiantes EPJA*

| Variable              | Tipo III de suma de cuadrados | gl | Media cuadrática | <i>F</i> | <i>p</i> . | Eta parcial al cuadrado | Parámetro sin centralidad | Potencia observada |
|-----------------------|-------------------------------|----|------------------|----------|------------|-------------------------|---------------------------|--------------------|
| Notas                 | 1804.28                       | 3  | 601.43           | 88.02    | 0          | .01                     | 264.05                    | 1                  |
| Porcentaje asistencia | 598588.58                     | 3  | 199529.53        | 107.84   | 0          | .01                     | 323.51                    | 1                  |

Sobre la base de los datos obtenidos, es que se plantea un modelo explicativo bajo el MRL correspondiente a la tabla 7 para la variable dependiente de asistencia, según género, edad y nivel de enseñanza, el cual explica un 0.9% de la varianza ( $F_{(3,29022)} = 83.547$ ,  $p < .001$ ). Si bien es significativo, es decir, estadísticamente el género, la edad y el nivel de enseñanza están explicando el porcentaje de asistencia, estas variables logran predecir muy poco el modelo para los estudiantes de la modalidad educativa para jóvenes y adultos, tal como se puede apreciar en la tabla 8.

**Tabla 7**

*Resumen MRLM sobre asistencia escolar, según género, edad y nivel de enseñanza*

| Modelo | R                 | R <sup>2</sup> | B    | E     | Estadísticos de cambio   |             |                 |                 |                  | Durbin-Watson |
|--------|-------------------|----------------|------|-------|--------------------------|-------------|-----------------|-----------------|------------------|---------------|
|        |                   |                |      |       | Cambio en R <sup>2</sup> | Cambio en F | Gl <sub>1</sub> | Gl <sub>2</sub> | Sig. Cambio en F |               |
| 1      | .093 <sup>a</sup> | .009           | .008 | 43.07 | .01                      | 83.55       | 3               | 29022           | .000             | 1.77          |

**Tabla 8**

*Regresión sobre asistencia escolar, según género, edad y nivel de enseñanza*

|                    | B    | SE B | β    | t     | p   |
|--------------------|------|------|------|-------|-----|
| Edad               | .30  | .02  | .07  | 12.44 | .00 |
| Nivel de enseñanza | -.02 | .00  | -.04 | -7.13 | .00 |
| Género             | 1.81 | .52  | .02  | 3.48  | .00 |

Ahora, en el segundo MRL propuesto el cual se puede revisar en la tabla 9, compuesto por las variables independientes de Edad, asistencia, género y nivel de enseñanza, encontramos que estas explican un 89% de la varianza sobre la variable dependiente promedio de notas ( $F_{(4, 29021)} = 64532$ ,  $p < .001$ ). Los resultados evidenciados en la tabla 10 sugieren que la variable de asistencia ( $\beta=.95$ ), género ( $\beta=.06$ ), y nivel de enseñanza ( $\beta=.04$ ) tienen un peso mayor sobre la dependiente. Lo ante-

rior, indica que mayoritariamente es la asistencia, seguido por género y nivel de enseñanza los factores que más incide en el promedio general de notas, dejando fuera del modelo a la edad de las personas.

**Tabla 9**

*Resumen MRLM sobre el promedio de notas según asistencia escolar, género, edad y nivel de enseñanza*

| <i>R</i>         | <i>R</i> <sup>2</sup> | <i>B</i> | <i>E</i> | Estadísticos de cambio          |                    |                        |                        |  | Sig. Cambio en <i>F</i> | Durbin-Watson |
|------------------|-----------------------|----------|----------|---------------------------------|--------------------|------------------------|------------------------|--|-------------------------|---------------|
|                  |                       |          |          | Cambio en <i>R</i> <sup>2</sup> | Cambio en <i>F</i> | <i>GL</i> <sub>1</sub> | <i>GL</i> <sub>2</sub> |  |                         |               |
| .95 <sup>a</sup> | .90                   | .90      | .83      | .90                             | 64532.02           | 4                      | 29021                  |  | .00                     | 1.45          |

**Tabla 10**

*Regresión sobre el promedio de notas según asistencia escolar, género, edad y nivel de enseñanza*

|                       | <i>B</i> | SE <i>B</i> | $\beta$ | <i>t</i> | <i>p</i> |
|-----------------------|----------|-------------|---------|----------|----------|
| Porcentaje Asistencia | .06      | .00         | .95     | 506.86   | .00      |
| Edad                  | .00      | .00         | .00     | .58      | .57      |
| Género                | .33      | .01         | .06     | 32.56    | .00      |
| Nivel de enseñanza    | .07      | .00         | .04     | 17.88    | .00      |

## Discusión

A partir de lo expuesto, podemos reconocer que las trayectorias educativas en EPJA son plurales, heterogéneas y complejas en su conjunto. Esto nos habla a su vez de una definición de cómo es entendida la deserción en este recorrido escolar, como una trayectoria diferente a la teórica, a lo que se espera en el desarrollo de estos estudiantes en esta modalidad, donde encontramos un porcentaje no menor de personas, que siguen con rutas diferentes y que no consiguen culminar sus estudios, siendo una opción permanente para esta población la deserción.



Al revisar en detalle la caracterización de estas personas y de sus trayectorias escolares en la modalidad para jóvenes y adultos, encontramos en primer lugar que está compuesta principalmente por estudiantes de sexo masculino, entre 15 a 25 años, concentrados en la educación secundaria humanista-científica. En cuanto asistencia, hay un tercio de este grupo que asiste menos del 25% en el año escolar; y en resultados académicos la mayoría obtienen un promedio de notas que está bajo el corte de aprobación. Estos elementos inciden en las tasas finales de aprobación-reprobación, y por tanto impactan en las trayectorias educativas de estos estudiantes, ya que solo la mitad de la población estudiantil analizada, pertenecientes a la modalidad EPJA consiguió avanzar de grado para el año 2018.

En el caso de los análisis de relación entre variables, encontramos que existe una correlación alta entre asistencia escolar, promedio de notas, y edad; permitiendo rechazar la hipótesis nula, y confirmando que a mayor edad, mejor asistencia y mayores calificaciones aumenta la tasa de aprobación final, permitiendo que se pueda dar términos a las trayectorias educativas. En cuanto a los modelos de regresión lineal, lo que más está explicando la varianza sobre el promedio de notas y la aprobación del nivel es en primer lugar la asistencia, lo que aumenta la relevancia por abordar la deserción. En segundo lugar, se explica por el género, favoreciendo a las mujeres y por último el nivel de enseñanza, quedando fuera en esta ecuación la edad de las personas. En este contexto, encontramos que efectivamente existen diferencias entre los grupos analizados, identificando plenamente al grupo que está más expuesto a suspender y/o retirarse, por tanto, ver entorpecida nuevamente su trayectoria educativa, estamos hablando de un grupo de riesgo, que mayoritariamente son hombres, que están entre los 19 a 25 años.

La educación para jóvenes y adultos nació bajo un foco de reforma, para asegurar el acceso a educación a una población que se ha visto marginada del sistema educativo y que suele ser muy vulnerable. Se puede observar a partir de los resultados expuestos que los desafíos planteados por la modalidad no están siendo cubiertos, ya que todavía hay un

amplio margen de personas que no logran los aprendizajes esperados, reprueban su año escolar, e incluso se retiran del sistema. Es necesario transformar esta realidad para avanzar en lo que para algunos autores debiera ser el objetivo principal de las políticas educativas (Terigi, 2014; Echeita, 2008; Blanco, 2006). Esta perspectiva debe superar el marco de la igualdad de oportunidades y políticas compensatorias, orientadas a la recuperación de estudios y capacitación de los empleos tecnificados, debiéndose desarrollar en el marco de la *justicia educativa* un nuevo modo de desarrollo humano destinado a la creación de las capacidades de las personas y de sus comunidades. Así, estos estudiantes podrán ser protagonistas de sus proyectos propios, podrán expresar y ver reconocida su identidad, experiencia y creatividad propia. Además, también se fomentará el acceso a bienes culturales y tecnológicos, y se desarrollarán en la vida ciudadana, concurriendo a la creación de sociedades más justas mediante un reconocimiento y validación de las diferentes trayectorias educativas existentes (Murillo y Hernández, 2014).

No podemos olvidar que la educación para jóvenes y adultos es un derecho humano y es la puerta al ejercicio de otros derechos. Debe adecuarse al nuevo contexto educacional, entendiendo que recibe a una población cada vez más joven y con necesidades particulares. Las respuestas a problemas cruciales del mundo actual están completamente ligadas a la educación y al aprendizaje permanente de calidad de toda la población siendo EPJA un pilar clave (GIPE, 2018). Para la agenda 2030 de la ONU, la educación es un objetivo primordial, que permitiría incluso facilitar y conseguir lo propuesto, siendo la inclusión y equidad fundamentos para una educación y un aprendizaje de calidad, en pro de garantizar este derecho y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos (Duk y Murillo, 2018). En este contexto, es que el llamado es a poner atención a este grupo de personas, que son estudiantes que han vuelto a la educación y quieren terminar su trayectoria educativa, ofreciendo las condiciones óptimas y necesarias para sus estudios, que consigan los aprendizajes esperados. Pero también, es necesario entregarles un sentido para que terminen su educación obligatoria, que crean que es posible, debemos recuperar

la esperanza de la educación, nuestra gestión debe avanzar por esos rumbos y desafíos.

Esta investigación planteó el conocer las trayectorias educativas, reconociendo que los datos solo nos permitían un proxi, estos plantean que es necesario generar una intervención, pero también invitan en su gestión a desarrollar un enfoque preventivo, para reducir los malos resultados y una posible nueva deserción, incorporando modificaciones que motiven a los estudiantes (Trigueros y Navarro, 2019). Esto nos permitiría avanzar, tal como indica Terigi (2014), hacia una visión de proceso y cambio, desde un abordaje crítico que cuestione los procedimientos, sin normalizar el fracaso ni la deserción. Finalmente, quedan pendiente algunos desafíos que apunten a buscar las barreras que están obstaculizando las trayectorias educativas exitosas en la población estudiantil EPJA, identificando aquellos elementos que facilitarían la presencia, participación y aprendizaje (Echeita, 2008) dentro de la modalidad como quiebres que permitan la transformación, mejora y esperanza en la educación.

## Referencias

- Ainscow, M. (2017). Haciendo que las escuelas sean más inclusivas. *Revista de Educación Inclusiva*, 5(1), 39-49.
- Aristimuño, A. (2015). El fracaso escolar, ¿fracaso de quién?: la modificación del concepto de fracaso. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 9(1), 111-126.
- Campero, C. (2018). Contribuciones de la red de educación de personas jóvenes y adultas a la profesionalización de sus integrantes. En DVV (eds.), *Papel e impacto de la educación de adultos* (pp. 22-28). ICAE.
- Carrasco, A. (2013). Mecanismos performativos de la institucionalidad educativa en Chile: pasos hacia un nuevo sujeto cultural. *Observatorio Cultural*, 15(1), 4-10.

- Castillo, D. Espinoza, O. y González, L. E. (2013). Deserción en la educación primaria: una mirada desde la perspectiva de la equidad y la cohesión social. *Políticas públicas para fomentar la equidad y la cohesión social en el sistema educacional: escenarios, dilemas y desafíos* (pp. 68-88).
- Centro de Estudios Mineduc. (2013). Estadísticas de la educación 2012. Santiago: Mineduc. Disponible en [https://centroestudios.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/100/2017/07/Estadisticas\\_de-la-Educacion\\_2012.pdf](https://centroestudios.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/100/2017/07/Estadisticas_de-la-Educacion_2012.pdf)
- Portales-Olivares, J., Cortés-Rojas, L. y Peters-Obregón, H. (2019). Desescolarización, exclusión educativa y el desafío del reingreso escolar en Chile. *Revista Saberes Educativos*, (3), 144-153. <https://doi.org/10.5354/2452-5014.2019.53792>
- CPCE. (2016). *Informe 4: Estudio niños/as, adolescentes y jóvenes fuera de la escuela. Caracterización y análisis de la demanda para una modalidad de escuelas de segunda oportunidad*. Disponible en: [http://cpce.udp.cl/wp-content/uploads/2016/07/Informe\\_ESO\\_21032016.pdf](http://cpce.udp.cl/wp-content/uploads/2016/07/Informe_ESO_21032016.pdf)
- Díaz, O. Campos, J. Guajardo, D. y González, L. (2016). Evaluación de los programas de reescolarización en Chile: la perspectiva de los estudiantes. *Educação e Pesquisa*, 42(4), 969-986. <https://doi.org/10.1590/s1517-9702201605142856>
- Duk, C. y Murillo, F. (2018). El mensaje de la educación inclusiva es simple, pero su puesta en práctica es compleja. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 12(1), 11-13.
- Dussaillant, F. (2017). Deserción escolar en Chile. Propuestas para la investigación y la política pública. *Análisis-Centro de políticas públicas Facultad de Gobierno UDD*, 18.
- DVV International. (2018). *Papel e impacto de la educación de adultos*. ICAE.
- Echeita, G. y Verdugo, M. (2004). *La Declaración de Salamanca sobre necesidades educativas especiales 10 años después. Valoración y perspectiva*. INICO.

- Echeita, G. (2008). Inclusión y exclusión educativa: "voz y quebranto". *REICE. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6(2), 9-18.
- Espinoza, O. Castillo, D. González, L. y Santa Cruz, J. (2014). Educación de adultos e inclusión social en Chile. *Psicoperspectivas*, 13(3), 69-81.
- Espinoza, O. González, L. Castillo, D. y 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.
- Fardella, C. (2013). Resistencias cotidianas en torno a la institucionalización del modelo neoliberal en las políticas educacionales: El caso de la docencia en Chile. *Psicoperspectivas*, 12(2), 83-92.
- GIPE. (2018). *La sociedad civil por la promoción y defensa del derecho a la educación con las personas jóvenes y adultas. Propuesta de agenda a las coaliciones políticas y candidatos*. GIPE.
- Guerrero, A. (16 de diciembre de 2017). Educación para adultos: la cara olvidada y precarizada. *La Izquierda Diario*. Recuperado de <https://www.laizquierdadiario.cl/Educacion-para-adultos-la-cara-olvidada-y-precarizada>
- Infante, M. I. y Letelier, M. E. (2013). Alfabetización y educación: lecciones desde la práctica innovadora en América Latina y el Caribe.
- Mayer, L. y Cerezo, L. (2016). Tutorías y estipendio mensual: contribuciones a la trayectoria universitaria de jóvenes en situación de vulnerabilidad. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 14(2), 1421-1433.
- Mineduc. (2016). *Subvención escolar preferencial*. Recuperado de: <https://sep.mineduc.cl/>
- Mineduc. (2017). *Educación de personas jóvenes y adultas*. Recuperado de <https://epja.mineduc.cl/>
- Mineduc. (2018). *Bases de datos oficiales*. Recuperado de: <https://centroestudios.mineduc.cl/2018/11/28/bases-de-datos-oficiales-2018-disponibles/>

- Muñoz, S. y Acuña, V. Caracterización de los jóvenes usuarios de la educación de adultos en la Región de Valparaíso, Chile. *Sociedad Hoy*, 24, 33-47.
- Murillo, F. y Hernández, R. (2014). Liderando escuelas justas para la justicia social. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*.
- OCDE (2015). *Education Policy Outlook 2015: Making Reforms Happen*. París: OECD Publishing.
- OCDE (2016). *PISA 2015, resultados clave*. Recuperado de <https://www.oecd.org/pisa/pisa-2015-results-in-focus-ESP.pdf>
- ONU (2015a). Asamblea general, Objetivos de desarrollo Sostenible. Recuperado de: <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/education/>
- ONU (2015b). *Educación para todos*. Recuperado de: <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/events/foro-mundial-sobre-la-educacion-2015/>
- Opazo, A. (2017). Trayectoria escolar de los estudiantes más vulnerables del sistema educativo chileno. Santiago: Centro de Estudios Mineduc.
- Soto, R. Mera, J. Nuñez, C. Sisto, V. y Fardella, C. (2016). Entre la efectividad y los afectos: nuevos docentes en tiempos de nuevo management público. *Athenea Digital*, 16(3), 3-19.
- Terigi, F. (2007). Los desafíos que plantean las trayectorias escolares. *Paper presentado en el III Foro Latinoamericano de educación. Jóvenes y docentes. La escuela secundaria en el mundo de hoy*. Fundación Santillana. Recuperado de: <http://www.bibliopsi.org/docs/carreras/obligatorias/CFP/educacional/erausquin/Unidad%204/Educacional%20Erausquin%20-%20%20Terigi%20-%20Los%20desafios%20que%20plantean%20las%20trayectorias%20escolares.pdf>
- Terigi, F. (2012). *VIII Foro Latinoamericano de Educación: saberes docentes: qué debe saber un docente y por qué*. Fundación Santillana. Recuperado de [https://www.fundacionsantillana.com/PDFs/8vo\\_foro.pdf](https://www.fundacionsantillana.com/PDFs/8vo_foro.pdf)

- Terigi F. (2014). Trayectorias escolares e inclusión educativa: del enfoque individual al desafío para las políticas educativas. En A. Marchesi, R. Blanco y L. Hernández (Coords.), *Avances y desafíos de la educación inclusiva en Iberoamérica* (pp. 71-90). OEI.
- Trigueros, R. y Navarro, N. (2019). La influencia del docente sobre la motivación, las estrategias de aprendizaje, pensamiento crítico y rendimiento académico de los estudiantes de secundaria en el área de Educación Física. *Psychology, Society, & Education*, 11(1), 137-150.
- Unesco (2015). *Recomendación sobre el aprendizaje y la educación de adultos*. Recuperado de [http://portal.unesco.org/es/ev.phpURL\\_ID=49354&URL\\_DO=DO\\_TOPIC&URL\\_SECTION=201.html](http://portal.unesco.org/es/ev.phpURL_ID=49354&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html)
- Unesco (2017). *El poder del aprendizaje y la educación de adultos en todo el mundo. Revisión de la sexta Conferencia Internacional de Educación de Adultos*. Recuperado de [http://www.unesco.org/new/es/santiago/press-room/single-new/news/el\\_poder\\_del\\_aprendizaje\\_y\\_la\\_educacion\\_de\\_adultos\\_en\\_todo/](http://www.unesco.org/new/es/santiago/press-room/single-new/news/el_poder_del_aprendizaje_y_la_educacion_de_adultos_en_todo/)
- Unesco (2019). *La ONU recibe al «Amigo Invisible: Educación de Adultos y los Objetivos de Desarrollo Sostenible» en Nueva York*. Recuperado de <https://uil.unesco.org/es/educacion-adultos/onu-recibe-al-amigo-invisible-educacion-adultos-y-los-objetivos-desarrollo>

Recibido: 2020-03-05

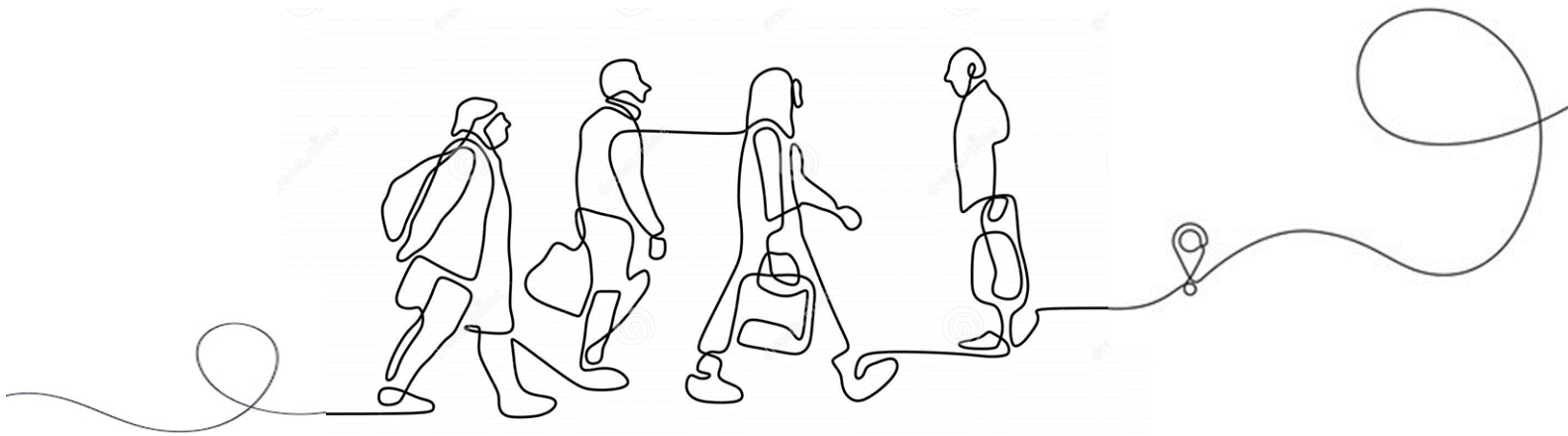
Revisado: 2021-07-01

Aceptado: 2021-07-12

**Artículo II:**

## **Dropout in youth and adult education: A multilevel analysis of students and schools in Chile**

Contreras-Villalobos, T., López, V., Baleriola, E., & González, L. (2023) Dropout in youth and adult education: A multilevel analysis of students and schools in Chile. *Frontiers in Psychology*, 14, 1163088. doi: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1163088>







## OPEN ACCESS

## EDITED BY

Carolyn Gentle-Genitty,  
Indiana University Bloomington, United States

## REVIEWED BY

Sotiris Kotsiantis,  
University of Patras, Greece  
Cleveland Hayes,  
Indiana University–Purdue University  
Indianapolis, United States  
David Kondrat,  
Indiana University–Purdue University  
Indianapolis, United States

## \*CORRESPONDENCE

Enrique Baleriola  
✉ ebaleriola@uoc.edu

RECEIVED 10 February 2023

ACCEPTED 16 May 2023

PUBLISHED 01 June 2023

## CITATION

Contreras-Villalobos T, López V, Baleriola E  
and González L (2023) Dropout in youth  
and adult education: a multilevel analysis  
of students and schools in Chile.  
*Front. Psychol.* 14:1163088.  
doi: 10.3389/fpsyg.2023.1163088

## COPYRIGHT

© 2023 Contreras-Villalobos, López, Baleriola  
and González. This is an open-access article  
distributed under the terms of the [Creative  
Commons Attribution License \(CC BY\)](#). The  
use, distribution or reproduction in other  
forums is permitted, provided the original  
author(s) and the copyright owner(s) are  
credited and that the original publication in this  
journal is cited, in accordance with accepted  
academic practice. No use, distribution or  
reproduction is permitted which does not  
comply with these terms.

# Dropout in youth and adult education: a multilevel analysis of students and schools in Chile

Tabata Contreras-Villalobos<sup>1,2</sup>, Verónica López<sup>1,3</sup>,  
Enrique Baleriola<sup>4\*</sup> and Luis González<sup>3</sup>

<sup>1</sup>Escuela de Psicología, Facultad de Filosofía y Educación, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Valparaíso, Chile, <sup>2</sup>Departamento de Psicología Básica, Evolutiva y de la Educación, Universitat Autònoma de Barcelona, Barcelona, Spain, <sup>3</sup>Centro de Investigación para la Educación Inclusiva, Viña del Mar, Chile, <sup>4</sup>Estudis de Psicologia i Ciències de l'Educació, Universitat Oberta de Catalunya, Barcelona, Spain

**Introduction:** School dropout is an increasing worldwide phenomenon, marked by inequality and educational exclusion. In Chile, many students who have dropped out of regular schools attempt to reenter youth and adult education (YAE). However, some of them drop out again from YAE.

**Objective:** The aim of this study was to identify and jointly analyze school and individual factors that influence dropout in YAE.

**Methods:** This secondary multilevel analysis of official datasets from Chile's Ministry of Education focused on students enrolled in YAE ( $N = 10,130$ ).

**Results:** According to the findings, YAE dropout can be explained by the individual risk factors of age (19–24 years), low academic achievement, and school-level factors such as number of teachers (raw and student-to-teacher ratio), economic resources, and school management quality.

**Discussion:** We discuss the need to develop school-level protective factors that build connections, foster student engagement, and ultimately, promote students' permanence and progress in YAE.

## KEYWORDS

school dropout, school abandonment, youth and adult education, multilevel analysis, Chile

## 1. Introduction

Recent years have seen international **organizations** call for education policies that improve the quality, equity, inclusiveness, and fairness of teaching and school processes (UNESCO, 2015). **However**, many gaps remain to overcome, such as access to education and school completion, regardless of students' educational pathways (OECD, 2012; de Cristo, 2019). In this regard, more than 12 million children, young people, and adults are excluded from education worldwide (UNESCO, 2020). This issue exacerbates the education crisis, translating into exponential growth in school dropout rates (EduCo, 2021).

School dropout, or leaving school, is broadly defined as people who discontinue their studies (European Commission, 2003). It is used as an indicator to measure the relationship between academic progress, age, and education level. Students who are unable to keep up may leave the education system, contributing to the school dropout rate (Camacho, 2016). School dropout is not only an indicator; it also has negative and far-reaching effects on people's lives in terms of finances, employment, mental health, wellbeing, cohesion, and

social engagement (Bae, 2020; Andrew and Blake, 2021). Thus, school dropout is regarded as the outcome of a process marked by school failure, demotivation, and disengagement with school and the education system (Jabbari and Johnson, 2021). Its precursors are absenteeism, low performance, failure, grade repetition, and educational backwardness (Jurado and Tejada, 2019). Hence, school dropout is a major cause of inequality and social exclusion and one of the most entrenched phenomena in education systems, affecting millions of vulnerable young and adult people (Lee-St et al., 2018; Tarabini, 2020; Contreras-Villalobos et al., 2022).

Many of those who drop out of school graduate later than usual (OECD, 2018). They often complete their studies in another educational setting, namely, youth and adult education (YAE) programs. The institutions offering these programs are essential because they strive to get people—mostly those younger than 25 years of age—back into school so that they can complete their compulsory education. However, despite their good intentions, YAE schools confront another challenge with respect to school abandonment. Chile is a paradigmatic case because although 1.7% of students drop out of regular education, this figure rises to 24% in YAE (MINEDUC, 2020). In other words, almost 34,000 people drop out again each year after having reentered the school system via YAE without receiving further intervention or support to finish their compulsory education.

This means that between 5.2 and 8.9% of the population between the ages of 6 and 21 years old who once entered the education system have dropped out and have not since returned (de Cristo, 2019). The inexactitude of these figures is a consequence of the disengagement and invisibility of YAE students, which are a result of the existing segregation of the most vulnerable groups (Verger, 2019). This scenario has become even more complex in the wake of the COVID-19 pandemic, given official figures estimate that school dropout rates will increase by 200% (MINEDUC, 2020).

School dropout in the context of YAE is even more complex, with higher figures than in mainstream education. So, in this context, two questions arise: What variables are decisive in understanding school dropout in YAE? What actions can be deployed to intervene in this phenomenon? To answer these questions, we carried out a multilevel exploration of the underlying factors to identify lines of action to address this situation (Bronfenbrenner, 1992). Our research objective, therefore, was to identify and collectively analyze individual and school factors that affect school dropout in Chile's YAE programs. Through this line of study, we generated recommendations on how to address this problem, which affects not only young people but also their social environments.

## 1.1. Managing school dropout in YAE

School dropout requires urgent attention at different levels. Action is needed at the political level, given its direct consequences on young people and adults. These effects include reduced social cohesion, less engagement and civic participation, and threats to their educational trajectories, entry into the labor market, and economic development. These threats exacerbate inequalities and social vulnerability, affecting students' pursuits in life (Causton-Theoharis et al., 2011; UNESCO, 2017). In this way, school dropout

in YAE must be addressed, not only to provide an opportunity to complete compulsory education, but also to promote more comprehensive personal and social development, including non-cognitive or relational aspects (Nada et al., 2020; Paniagua, 2022).

In Chile, YAE falls under the oversight of the Ministry of Education. It was originally created to give adults an officially recognized way to pursue their education. However, due to cultural, social, and economic shifts, it is currently used more by young people, 75% of whom are between 15 and 24 years of age (MINEDUC, 2017), a phenomenon that is seen worldwide (Novella, 2020).

Such institutions are internationally regarded as high-complexity schools, given the high-risk social environments their students face (Murillo and Duk, 2020). However, the students are not the only ones coping with adverse circumstances: The institutions themselves often encounter complex conditions that lead to an exclusionary organizational environment, scant resources, and frequent reliance on self-management (Opazo, 2017). In Chile, YAE institutions' capacity for action is limited due to the short supply of basic funding and lack of an education policy that might otherwise provide additional grants. These schools do not currently have enough fixed resources to plan and execute effective responses to the needs of their students (MINEDUC, 2016; Rodríguez, 2019). The low-coverage, unsustainable, swing-budget project funding model and attendance-based grant system currently in place further challenge public education (Bellei, 2015).

Youth and adult education policies are currently designed around high-stakes testing, privatization, and demand-side grants that determine the resources schools must have to operate, further deepening inequality in this type of education (Author; Mikulec, 2021). This model affects school management, creating new problems and challenges for both institutions and their students. Hence, strategic planning is needed to comprehensively monitor and assess these institutions to understand and manage the work they do to prevent students from dropping out (Grinberg, 2006; Quiroga, 2017).

At the school level, research on school dropout has shown that school management is key in tackling this problem (Mduma et al., 2019; Contreras-Villalobos et al., 2022). Certain factors at the institutional level can help keep students in school, including policies and legal regulations, resources (Alvarino et al., 2000), and school governance that determine how schools are **organized** and managed (Ball, 2000).

In turn, school-level management determines educational practices and nurtures environments that benefit learning and help keep students on their educational pathway, albeit not always with the same level of success (Bolívar, 2019). Important factors include physical arrangements (Veiga-Neto and Noguera, 2010), the availability of learning means and resources, the size of the school, the number of people it can accommodate, the opportunities it provides for gathering and participation, and even the educational practices, including whether they enable personalized work that emphasizes recognition and representation (Belavi and Murillo, 2020).

However, in recent years, the scientific literature has identified certain factors that are complex to establish or measure yet are key in the school's management of dropout. Among these factors is the bond between teachers and students as a protective element, whereby pedagogical work, communication, and individualized

work generate transformations in educational trajectories (Farmer et al., 2018). This situation is highlighted in alternative schools, where new opportunities for learning are generated, providing support to students at risk of school dropout and shaping new experiences in the school environment (Wilkerson et al., 2016).

At the individual level, indicators of disengagement between students and the institution should be addressed if dropout is to be tackled by school management. Among the most frequently mentioned in the literature are poor attendance, grade repetition, perceived school failure, financial struggles, family burdens, behavioral difficulties, certain geographical contexts, and drug use (Opazo, 2017; Tarabini, 2017; Rodríguez, 2019; Valenzuela et al., 2019).

However, the complex nature of school dropout demands an integrative perspective that analyzes educational management across all levels. It is impossible to consider the impact of any of these dimensions or factors in isolation because how schools are run is linked to macro-level social, cultural, and political contexts and the micro-level circumstances of individual students and their immediate environment (Bronfenbrenner, 1992; Castro, 2008). Hence, a comprehensive, structural approach is needed to analyze school dropout in YAE because it allows moving away from reductionist, instrumental, or mechanistic interpretations to provide insightful recommendations for transforming school and public policies. For this reason, this research explored factors related to school dropout in YAE at the school and individual levels to determine their attributed variability. This allowed us to identify lines of action for the transformation and improvement of school dropout.

## 2. Materials and methods

To accomplish the explanatory objective of this research and address the hierarchical nature of the data, we performed a multilevel analysis, an extension of linear regression models that recognizes and accounts for the nested nature of data. This type of analysis allowed us to ascertain the proportion of variance explained by differences between cases (students) in a certain context (schools)—known as within-school variance—and compare it with the proportion of variance explained by differences among contexts (schools)—known as between-school variance (Martínez-Garrido and Murillo, 2013).

### 2.1. Participants and materials

The analysis was conducted with a national sample of 10,130 students (51% men; age:  $M = 24.2$  years,  $SD = 9.6$ ) from 179 schools in 11 regions in Chile. These 179 schools had an average of 56.6 students enrolled ( $SD = 72.5$ ;  $Min = 3$ ;  $Max = 592$ ), where 88.3% were public municipal schools, 10.0% were subsidized private schools, and 1.7% were public education local services. Although the Ministry of Education's (MINEDUC, 2020) records indicate more students enrolled in YAE nationwide ( $n = 139,581$ ), information is not available or complete on many of them. Therefore, the sample only included students for which complete information had been provided by schools to the central government.

### 2.2. Instruments and variables

We consulted official public datasets from the Ministry of Education, available in the open data section of its online study center. Using this platform, we requested four datasets for 2018: (a) performance summary, (b) enrollment summary by school, (c) national performance evaluation system, and (d) school grants. Table 1 identifies the datasets used to derive certain information and how variables were operationalized for the two levels of our analysis: students (level 1) and schools (level 2; Woltman et al., 2012). Based on the information available and previous empirical studies, we hypothesized that school dropout would be explained at the individual level by gender, age, and grade point average (GPA). This implies that young men ( $\leq 19$  years old) with low academic performance would have the highest risk of dropping out a second time during YAE. At the school level, we expected that depersonalized work, low school resources, and hierarchical and standardized school management would make the highest contribution to explaining school dropout in YAE.

### 2.3. Procedure

After retrieving these datasets, we identified relevant variables from the codebook provided. As a starting point for the merging of databases, we used the performance summary dataset. This was merged with the enrollment summary by the school dataset through an encrypted code assigned to each student. This dataset has information on individual characteristics and the school in which each student was enrolled in 2018. To clean the resultant database, we dropped observations that had missing information on individual characteristics or where a student appeared more than once (e.g., because the student had transferred schools). The resultant sample featured 10,356 students. Then, we added students' school information by merging the national performance evaluation system and school grants datasets with the previous merged dataset using school identification numbers. We also recoded certain variables, grouping education levels and age by school, to simplify our analyses. During this process, we cleaned our data of invalid cases with missing school information. The final sample consisted of 10,130 students.

During this process, we cleansed our data of invalid cases where student information on grades and attendance was missing or where information appeared more than once (e.g., because the student had transferred schools). In all, we discarded 62% of our original sample ( $n = 16,298$ ).

Table 2 compares the means of the study variables between the original and final samples. The statistical significance of the mean differences was estimated through Student's *t*-test. There were statistically significant differences between samples in all variables but GPA, the percentage of students in high school (technical-professional), percentage of students in municipal and partially subsidized schools, percentage of students with a 60% grant, and the achievement score of the students' schools. The final sample was composed of students with a lower dropout rate, a lower proportion of men students, and lower average age. This loss of sample data due to the process of merging datasets increases bias, and therefore findings should be regarded as only representative of this sample.

TABLE 1 Operationalization of variables.

| Level               | Variable                        | Operationalization   | Data source                                       | Type of measure   | Response options   |
|---------------------|---------------------------------|--|---|---|--|
| Individual          | School dropout (abandonment)    | Understood as a student's status at the end of the 2018 school year, i.e., whether they completed the year or withdrew and did not enroll at another school during the same year | Performance summary, 2018                         | Nominal   | Passed; failed; dropped out  |
|                     | GPA                             | Student's overall grade point average at the end of the school year  | Performance summary, 2018                         | Continuous  | 1–7  |
|                     | Gender                          | Identifies a person as man or woman according to patterns, as indicated by the student at enrollment   | Enrollment summary by school, 2018                | Nominal   | 0 = <i>male</i> ; 1 = <i>female</i>  |
|                     | Age                             | Age of the student in years as of June 30, 2018  | Enrollment summary by school, 2018                | Continuous  | 13–82  |
|                     | Education level                 | Education level in which the student is enrolled; could be elementary or high school in science-humanities or technical-professional   | Enrollment summary by school, 2018                | Nominal   | 1 = <i>elementary school</i> ; 2 = <i>high school (science-humanities)</i> ; 3 = <i>high school (technical-professional)</i> |
| School (structure)  | Schedule                        | Time of day that students attend school  | Enrollment summary by school, 2018                | Nominal   | 1 = <i>morning</i> ; 2 = <i>afternoon</i> ; 3 = <i>morning and afternoon</i> ; 4 = <i>evening and night</i>                  |
|                     | Average no. of students         | Average number of students per classroom   | Enrollment summary by school, 2018                | Continuous  | 0–44   |
|                     | No. of teachers                 | Total number of teachers at the school during the selected year  | National performance evaluation system, 2018–2019 | Continuous  | 2–120  |
|                     | Student-teacher ratio           | Number of students divided by the number of teachers   | National performance evaluation system, 2018–2019 | Continuous  | 4–27   |
| School (management) | Additional quality-based grants | Amount of additional financial aid provided due to low performance   | School grants, 2018                               | Ordinal   | 0 = <i>no additional grant</i> ; 60 = <i>additional 60% grant</i> ; 100 = <i>additional 100% grant</i>                       |
|                     | Effectiveness                   | The educational outcome achieved by the school in relation to its student sample   | National performance evaluation system, 2018–2019 | Continuous school self-reporting through a standardized evaluation card | 0–100  |
|                     | Achievement                     | The school's educational achievement differentials over time   | National performance evaluation system, 2018–2019 | Continuous school self-reporting through a standardized evaluation card | 0–100  |
|                     | Innovation                      | The school's capacity to innovate in education and engage the support of external partners for its pedagogical work  | National performance evaluation system, 2018–2019 | Continuous school self-reporting through a standardized evaluation card | 0–100  |
|                     | Improvement                     | The improvement of working conditions and the proper running of the school   | National performance evaluation system, 2018–2019 | Continuous school self-reporting through a standardized evaluation card | 0–100  |
|                     | Integration                     | Integration and participation of teachers, parents, and guardians in realizing the school's educational goals  | National performance evaluation system, 2018–2019 | Continuous school self-reporting through a standardized evaluation card | 0–100  |
|                     | Equality                        | Equality in terms of the student sample being able to access and remain in the school and integration of groups with learning disabilities                                       | National performance evaluation system, 2018–2019 | Continuous school self-reporting through a standardized evaluation card | 0–100  |

## 2.4. Analysis plan

We performed our analyses using Stata 15 statistical software. As part of our descriptive analysis, we carried out a frequency analysis to further characterize this educational sample at the individual and school levels. We also performed a *t*-test to draw a mean comparison between students who did not complete the 2018 school year (dropped out) and those who did (passed or failed). Then, we conducted a multilevel logistic analysis, constructing four models based on the two levels. The dependent variable for this analysis was the dichotomous dropout variable (1 = dropped out,

0 = completed). Model 0 was the intercept-only model. Model 1 included the individual characteristics (level 1). Model 2 included individual variables and school-level variables (level 2), accounting for schools' structural attributes. Finally, Model 3 included all variables from the first two models and the school-level variables characterizing school management.

## 2.5. Ethical considerations

For this study, we requested information through the mechanism provided by the Chilean Government's Transparency



TABLE 2 Differences between initial sample and final sample.

| Variables                            | Original sample ( $n = 16,298$ ) |      | Final sample ( $n = 10,130$ ) |      | Difference |
|--------------------------------------|----------------------------------|------|-------------------------------|------|------------|
|                                      | Mean (or %)                      | SD   | Mean (or %)                   | SD   |            |
| Dropout                              | 31.2                             | 0.46 | 6.4                           | 0.24 | 24.8***    |
| Gender (Man = 1)                     | 58.7                             | 0.49 | 50.8                          | 0.49 | 7.9***     |
| Age                                  | 25.7                             | 10.7 | 24.3                          | 9.6  | 1.4***     |
| GPA                                  | 5.5                              | 0.5  | 5.5                           | 0.5  | 0.0        |
| <b>Education level</b>               |                                  |      |                               |      |            |
| Elementary school                    | 18.0                             | 0.38 | 0.0                           | 0.02 | 18.0***    |
| High school (humanities–science)     | 71.6                             | 0.45 | 90.0                          | 0.30 | –18.4***   |
| High school (technical–professional) | 10.5                             | 30.6 | 10.0                          | 0.30 | 0.5        |
| <b>Schedule</b>                      |                                  |      |                               |      |            |
| Mornings                             | 11.8                             | 0.32 | 13.0                          | 0.33 | –1.2***    |
| Afternoons                           | 9.8                              | 0.30 | 8.0                           | 0.28 | 1.8***     |
| Mornings and afternoons              | 8.4                              | 0.28 | 3.0                           | 0.17 | 5.4***     |
| Evenings and nights                  | 70.0                             | 0.46 | 76.0                          | 0.43 | –6.0***    |
| <b>Administrative dependence</b>     |                                  |      |                               |      |            |
| Municipal                            | 89.1                             | 0.31 | 89.0                          | 0.31 | 0.1        |
| Partially subsidized                 | 10.4                             | 0.31 | 10.0                          | 0.30 | 0.4        |
| Local public education service       | 0.5                              | 0.07 | 1.0                           | 0.08 | –0.5*      |
| Rural school (Yes = 1)               | 9.8                              | 0.29 | 6.0                           | 0.24 | 3.8***     |

\* $p < 0.05$ , \*\*\* $p < 0.001$ . The  $t$ -tests were carried out to estimate the difference between the original and final sample.

Law 20.285 (2015), ensuring that it was only used for scientific purposes and safeguarding the integrity and anonymity of the schools, their students, and their performance indicators. We later consulted data provided by the Ministry of Education through its online study center, an open data website with detailed information on Chile's education system with free access to various datasets. In both the analyses and presentation of results, attention was given to maintaining and safeguarding the privacy of these data. It should be noted that the researchers did not have access to data that could have allowed them to identify individual students because the datasets are encrypted. Although it was possible to merge the data using student identifier codes, this is an encryption of personal data and is therefore not in the public domain.

### 3. Results

Table 3 displays the descriptive results of the variables we studied, showing means for the continuous variables and percentages for the dichotomous variables. Regarding the individual variables, we found several significant differences between students who left school and those who did not, based on their own attributes. In terms of gender, more women ( $p < 0.01$ ) dropped out than men. Students who dropped out also had a lower mean age ( $p < 0.001$ ) and grade point average ( $p < 0.001$ ) than those who remained in school. Finally, looking at education level, those who had a technical–professional high school education were more likely to drop out ( $p < 0.001$ ). The mean comparison tests showed that these differences were indeed significant.

Hence, to characterize our sample, students who dropped out of the education system were more likely to be women, young people, and people with low academic achievement. This occurred at a significantly higher rate among students who attended technical–professional high schools.

Regarding the schools' structural attributes, a Student's  $t$ -test showed that students who attended school in the evening and at night dropped out more frequently ( $p < 0.05$ ). Likewise, the results indicate that a significantly smaller proportion of students attending school in the morning dropped out a second time ( $p < 0.001$ ).

There were no significant differences for the students' enrollment in neither type of administrative dependence nor school location. There was a difference, however, with respect to the number of teachers per school, whereby the average was higher among students who left school again. In other words, students were more likely to drop out of schools that had more teachers ( $p < 0.001$ ).

In terms of school management, it is worth noting that very few YAE institutions received additional quality-based grants, at neither 60% nor 100%. A Student's  $t$ -test revealed significant mean differences in this respect ( $p < 0.05$ ), indicating that people who dropped out tended to be enrolled in schools that did not receive additional funding. Regarding performance data reported by the National Performance Evaluation Service, which were based on evidence-based self-reports submitted by school principals, the results showed significant differences in school dropout based on effectiveness, achievement, and improvement ( $p < 0.05$ ). Indeed, the higher these values were for schools, the less likely students were to drop out.

**TABLE 3** Descriptive data and differences according to dropout rate and t-test.

|                                      | Not drop out ( <i>n</i> = 9,482) |           | Dropped out ( <i>n</i> = 648) |           | Total    |           |            |
|--------------------------------------|----------------------------------|-----------|-------------------------------|-----------|----------|-----------|------------|
|                                      | <i>M</i>                         | <i>SD</i> | <i>M</i>                      | <i>SD</i> | <i>M</i> | <i>SD</i> | Difference |
| <b>Individual</b>                    |                                  |           |                               |           |          |           |            |
| Gender                               | 0.49                             | 0.50      | 0.44                          | 0.50      | 0.51     | 0.49      | 0.06**     |
| Age                                  | 24.4                             | 9.8       | 22.6                          | 7.1       | 24.3     | 9.6       | 1.7***     |
| GPA                                  | 5.5                              | 0.5       | 5.2                           | 0.4       | 5.5      | 0.5       | 0.3***     |
| <b>Education level</b>               |                                  |           |                               |           |          |           |            |
| Elementary school                    | 0.00                             | 0.01      | 0.00                          | 0.04      | 0.00     | 0.02      | 0.00       |
| High school (humanities–science)     | 0.91                             | 0.29      | 0.85                          | 0.36      | 0.90     | 0.30      | 0.06***    |
| High school (technical–professional) | 0.90                             | 0.29      | 0.15                          | 0.36      | 0.10     | 0.30      | −0.06***   |
| <b>School (structure)</b>            |                                  |           |                               |           |          |           |            |
| <b>Schedule</b>                      |                                  |           |                               |           |          |           |            |
| Mornings                             | 0.13                             | 0.34      | 0.08                          | 0.27      | 0.13     | 0.33      | 0.05***    |
| Afternoons                           | 0.08                             | 0.28      | 0.09                          | 0.28      | 0.08     | 0.28      | −0.01      |
| Mornings and afternoons              | 0.03                             | 0.17      | 0.04                          | 0.19      | 0.03     | 0.17      | −0.01      |
| Evenings and nights                  | 0.76                             | 0.43      | 0.79                          | 0.41      | 0.76     | 0.43      | −0.03*     |
| <b>Administrative dependence</b>     |                                  |           |                               |           |          |           |            |
| Municipal                            | 0.89                             | 0.31      | 0.90                          | 0.30      | 0.89     | 0.31      | −0.01      |
| Partially subsidized                 | 0.10                             | 0.30      | 0.09                          | 0.29      | 0.10     | 0.30      | 0.01       |
| Local public education service       | 0.01                             | 0.08      | 0.00                          | 0.07      | 0.01     | 0.08      | 0.01       |
| <b>Location</b>                      |                                  |           |                               |           |          |           |            |
| Rural                                | 0.06                             | 0.24      | 0.05                          | 0.22      | 0.06     | 0.24      | 0.01       |
| Urban                                | 0.94                             | 0.24      | 0.95                          | 0.22      | 0.94     | 0.24      | −0.01      |
| Average no. of students              | 23.5                             | 6.7       | 23.9                          | 7.3       | 23.5     | 6.7       | −0.4       |
| No. of teachers                      | 46.7                             | 26.7      | 50.6                          | 30.6      | 46.9     | 27.0      | −3.9***    |
| Student–teacher ratio                | 12.3                             | 4.0       | 12.2                          | 4.4       | 12.3     | 4         | 0.4        |
| <b>School (management)</b>           |                                  |           |                               |           |          |           |            |
| <b>Additional grants</b>             |                                  |           |                               |           |          |           |            |
| 100% grant                           | 1.9                              | 0.3       | 2.0                           | 0.2       | 1.9      | 0.3       | 0.0*       |
| 60% grant                            | 2.0                              | 0.1       | 2.0                           | 0.0       | 2.0      | 0.1       | 0.0*       |
| <b>Performance</b>                   |                                  |           |                               |           |          |           |            |
| Effectiveness                        | 42.4                             | 6.3       | 41.7                          | 6.9       | 42.3     | 6.4       | 0.6*       |
| Achievement                          | 62.3                             | 3.9       | 61.9                          | 3.7       | 62.3     | 3.9       | 0.4*       |
| Innovation                           | 55.0                             | 43.0      | 55.8                          | 42.8      | 55.1     | 42.9      | −0.8       |
| Improvement                          | 95.0                             | 10.3      | 94.0                          | 12.1      | 94.9     | 10.4      | 1.0*       |
| Integration                          | 45.0                             | 37.4      | 45.4                          | 36.9      | 45.0     | 37.3      | −0.4       |
| Equality                             | 87.1                             | 9.7       | 87.7                          | 9.8       | 87.1     | 9.8       | −0.6       |

The right-most column shows the difference between the means of those who did not drop out and those who did; *t*-tests were carried out to show if differences between those who dropped out and those who did not were statistically significant. \**p* < 0.05, \*\**p* < 0.01, \*\*\**p* < 0.001.

**Table 4** shows the results of the estimation of the multilevel logistic regression. The dependent variable used in the estimation was the dropout status of students, controlling for individual and school factors. According to Model 1, which included the individual variables, one age group was more likely to drop out of school again compared to students between 13 and 21 years old: those between the ages of 22 and 30 (*OR* = 1.27, *p* ≤ 0.05). Grade point average also

appeared to affect dropout rates (*OR* = 0.31, *p* < 0.001); specifically, the lower the GPA, the higher the likelihood of dropping out.

For Model 1, the null hypothesis was rejected for age and GPA because students between 22 and 30 years of age and those with low grades were more likely to drop out of school again. The null hypothesis was accepted for gender, however, because there were no significant differences in this respect in the sample analyzed.

TABLE 4 Results of multilevel logistic regression of dropout based on individual and school-level variables ( $N = 10,130$  students at 179 schools).

|   | Model 0   |        | Model 1   |       | Model 2   |       | Model 3   |       |
|---|-----------|--------|-----------|-------|-----------|-------|-----------|-------|
|   | OR        | SD     | OR        | SD    | OR        | SD    | OR        | SD    |
| <b>Individual</b>                                 |           |        |           |       |           |       |           |       |
| Gender  |           |        | 1.05      | 0.09  | 1.04      | 0.09  | 1.04      | 0.08  |
| <b>Age range (ref: 13–21 years)</b>               |           |        |           |       |           |       |           |       |
| 22–30 years                                       |           |        | 1.27*     | 0.15  | 1.28*     | 0.14  | 1.29*     | 0.15  |
| 31–40 years                                       |           |        | 0.88      | 0.16  | 0.88      | 0.15  | 0.90      | 0.16  |
| 41 years or older                                 |           |        | 0.74      | 0.17  | 0.74      | 0.17  | 0.74      | 0.17  |
| GPA   |           |        | 0.31***   | 0.03  | 0.29***   | 0.03  | 0.29***   | 0.03  |
| <b>School</b>                                     |           |        |           |       |           |       |           |       |
| Average no. of students                           |           |        |           |       | 1.01      | 0.02  | 1.00      | 0.01  |
| No. of teachers                                   |           |        |           |       | 1.00      | 0.00  | 1.00      | 0.00  |
| Enrollment  |           |        |           |       | 0.99      | 0.00  | 0.99      | 0.00  |
| Student–teacher ratio                             |           |        |           |       |           |       | 20.6***   | 19.2  |
| <b>Administrative dependence (ref: municipal)</b> |           |        |           |       |           |       |           |       |
| Partially subsidized                              |           |        |           |       | 0.68      | 0.20  | 0.68      | 0.20  |
| Local public education service                    |           |        |           |       | 1.62      | 0.75  | 1.17      | 0.59  |
| <b>Education level (ref: elementary school)</b>   |           |        |           |       |           |       |           |       |
| High school (humanities–science)                  |           |        |           |       | 0.10*     | 0.12  | 0.10*     | 0.11  |
| High school (technical–professional)              |           |        |           |       | 0.24      | 0.29  | 0.20      | 0.25  |
| Rural school (1 = yes)                            |           |        |           |       | 1.08      | 0.30  | 1.00      | 0.28  |
| <b>Schedule (ref: morning)</b>                    |           |        |           |       |           |       |           |       |
| Afternoon   |           |        |           |       | 1.74**    | 0.39  | 1.75**    | 0.39  |
| Morning and afternoon                             |           |        |           |       | 1.08      | 0.44  | 1.23      | 0.51  |
| Evening and night                                 |           |        |           |       | 1.52*     | 0.26  | 1.49*     | 0.29  |
| <b>Additional quality-based grants</b>            |           |        |           |       |           |       |           |       |
| No 100% grant                                     |           |        |           |       | 1.63**    | 0.32  | 1.31      | 0.38  |
| No 60% grant                                      |           |        |           |       | 12.02***  | 8.68  | 10.67***  | 7.94  |
| <b>Performance</b>                                |           |        |           |       |           |       |           |       |
| Effectiveness                                     |           |        |           |       |           |       | 1.00      | 0.01  |
| Achievement                                       |           |        |           |       |           |       | 0.96**    | 0.01  |
| Innovation  |           |        |           |       |           |       | 1.01      | 0.00  |
| Improvement                                       |           |        |           |       |           |       | 1.01      | 0.00  |
| Integration                                       |           |        |           |       |           |       | 0.98*     | 0.00  |
| Equality  |           |        |           |       |           |       | 1.01      | 0.00  |
| Constant  | 0.06***   | (0.00) | 30.82***  | 16.43 | 8.94      | 13.30 | 17.75     | 38.00 |
| <b>Variance partitioning coefficient</b>          |           |        |           |       |           |       |           |       |
| School level                                      | 0.111     |        | 0.108     |       | 0.086     |       | 0.079     |       |
| Log-likelihood                                    | −2,360.58 |        | −2,269.01 |       | −2,248.11 |       | −2,243.22 |       |

\* $p < 0.05$ , \*\* $p < 0.01$ , \*\*\* $p < 0.001$ .

In this line, the data may not have had enough power to detect this association.

Model 2 included the individual variables and the variables relating to school structure. It should be noted that adding these variables did not change the significance of the individual variables noted in the previous model. Thus, Model 2 showed

no significant differences in terms of student enrollment, average number of students per classroom, or number of teachers. However, a difference emerged for the student–teacher ratio. Indeed, the higher the ratio, the more likely students were to drop out of school again (OR = 19.96,  $p < 0.001$ ).

Regarding students' school schedule, those who attended in the afternoon ( $OR = 1.78, p \leq 0.01$ ) and those who attended in the evening and at night ( $OR = 1.52, p \leq 0.05$ ) were significantly more likely to drop out of school than those who attended in the morning. The model also showed higher dropout rates in schools without an additional 100% grant ( $OR = 1.63, p \leq 0.01$ ) and those without an additional 60% grant ( $OR = 12.02, p < 0.001$ ). In other words, schools that lacked these additional resources were more conducive to students dropping out.

Finally, we added the variables relating to institutional management to produce Model 3. From this model, we ascertained whether school performance explained dropout, per the National Performance Evaluation System criterion. It should be noted that when the management variables were added, the odds' ratio for whether schools had a 100% grant was no longer significant. As for the management variables, achievement ( $OR = 0.96, p \leq 0.01$ ) and integration ( $OR = 0.99, p \leq 0.05$ ) predicted dropout. In this regard, students were less likely to drop out of schools with higher educational achievement differentials over time and those with higher levels of teacher integration and participation.

In summary, school variables such as when students attended class, the grants that schools received, educational achievement, and teacher integration were shown to affect the likelihood of dropout. The null hypothesis was rejected because no significant differences were found for variables such as the average number of students, number of teachers, and other management-related factors.

In order to calculate the variance partition coefficient (VPC), we used Snijders and Bosker (2012) approach known as the latent variable method. The VPC allows quantifying the proportion of the total variance that is attributable to the different levels in the model for a given set of variables (Goldstein et al., 2002).

The VPC for Model 0 (intercept-only model) showed that 88.89% of the variance in students dropping out of YAE was explained by individual variables, whereas 11.11% of the variance was explained by school-related attributes. In Model 3, the VPC for level 2 (school-level) dropped to 7.9%, showing the relevance of individual characteristics. Therefore, we found support for the hypothesis that variance in school dropout would be more greatly explained by individual factors than by differences between YAE institutions.

## 4. Discussion

Returning to school after having left regular education by entering a YAE school does not guarantee graduating and, thus, finishing the compulsory school trajectory. In fact, dropping out of a YAE school constitutes, for these students, a second school dropout experience that ultimately hinders their "last chance" possibility of graduating from high school. In this vein, this study sought to analyze individual and school-level factors that, together, contribute to explaining why students who have already dropped out (at least once) of school and are willing to try again in a YAE school may drop out of YAE too, increasing the risk of not completing their formal education.

Our findings show that in terms of students' individual attributes, there are gender differences in school dropout. Although

the literature has reported that men drop out the most, our analysis suggested that women were more likely to drop out of school again in the context of YAE. Although this variable was no longer significant in Model 2, our results are nevertheless consistent with previous research showing that young women from vulnerable communities are sometimes more likely to have their educational journeys cut short (Hubert et al., 2019). This can be largely explained by teenage pregnancy, but research has also identified financial instability, various types of violence, and lack of backing from institutions as additional factors (Vázquez-Nava et al., 2019). Support for these women should be sought from a gender perspective, with a focus on keeping them in school and, in so doing, closing the significant gap in this respect (Banda et al., 2019).

Our results also indicate that the highest dropout rates and poorest school performance in YAE occurred among young people. These data suggest that significant efforts are required to meet the needs of these young people, who continue to be outsiders in school and, thus, have dropped out a second time. To delve further into this matter, syllabus design must be analyzed. In addition, teaching methodologies and assessment models should be examined to identify factors that need to be addressed to support these students and promote learning and participation (Allison and Attisha, 2019; Låg and Sæle, 2019).

At the school level, the management, and accountability indicators of achievement and integration could have a significant impact on school dropout. As these indicators increased, the likelihood of YAE students dropping out of school again decreased. The achievement indicator reflects the schools' educational achievements over time and, thus, can be taken as a proxy for academic performance. Students are more likely to complete their compulsory education in high-performing schools. Contrarily, students have a tougher time continuing their education in schools that do not do so well in this respect, thus perpetuating school exclusion and negative experiences (Warne et al., 2020).

Our findings regarding school integration are also noteworthy. This indicator reflects teacher participation and opportunities for parents, guardians, and students to lead and participate. As such, it considers multiple stakeholders in the school community. This management indicator also measures educational commitment, based on the type and number of activities organized (Lee and Desjardins, 2019). Therefore, it is a fairly broad indicator, accounting for multiple practices in the school environment that may diminish the likelihood of students dropping out. Considering our findings, we can identify strategies that address dropout from a relational perspective in the school environment (Itzhaki, 2019). These strategies should take a systemic, inclusive approach that emphasizes the construction of democratic and participatory spaces (De la Cruz Flores and Ortega, 2019; Portela et al., 2019).

In terms of school management, it is evident that more resources are needed to support learning processes because this could reduce the number of students who discontinue their schooling. These resources should include physical improvements to school facilities and more support for students in terms of food, transportation, and educational materials, thus encouraging and helping them remain in the education system. However, an enormous risk for YAE school dropout is presented by the effects of distance learning education that has been carried out in most YAE schools in Chile during the COVID-19 pandemic. Unlike



regular K-12 schools, which have progressively advanced toward in-person learning with safety measures, YAE schools have been physically closed for almost 2 years, with students receiving guides and materials that they must complete alone at home. This likely has had a large effect on the relational perspective (Itzhaki, 2019) that young, lower-achieving students in YAE schools need to engage and keep studying in these schools.

At the school level, the teacher–student ratio was found to be a determining factor in school dropout. The literature has already noted that personalized work helps keep students in school, given the social support that they perceive from their teachers in such cases. Importantly, the climate and relationships that this approach creates translate into greater school commitment (Terrenghi et al., 2019) and transform the educational experience, promoting students' continued engagement and keeping them from dropping out.

Following the latent variable method used by Snijders and Bosker (2012), the variance partition coefficient (VPC) was estimated in order to quantify the total variation attributable to differences between schools. The VPC in the estimated models had values in the range of [0.079–0.108]—in other words, between 7.9 and 11.1% of the total variation could be attributable to level 2 differences, showing that a high proportion of the unexplained variance is related to the differences between students' characteristics within schools.

Because individual factors made the highest contribution to explaining school dropout in this national sample of students, there is a risk of putting all the responsibility on students. However, as stated previously, the analysis and possible lines of action and intervention cannot be reduced to one level, given the complex nature of school dropout. Research on school improvement has shown that schools can and do make a difference when they provide opportunities for inclusion, learning, and participation for all students (Ainscow, 2015). The findings from this study suggest that school interventions and public policies based on school improvement and educational inclusion may strengthen the YAE school experience such that student characteristics may have lower predictive power, and in contrast, school characteristics, particularly school management practices, may play a greater role in preventing school dropout. To foster this transformation, researchers and educational communities should focus on both the strengthening and visibility of YAE, as well as on facilitating evidence-based decisions that consider the situated indicators that predict YAE student dropout (Rodríguez et al., 2023).

Summing up, school dropout leads to exclusion and has direct repercussions on the educational attainment, life projects, and subjectivities of the students affected. Although attention is often placed on the mainstream education system, school dropout also occurs in educational settings for students that have already left school at least once.

Returning to the questions that guided this study—namely, what variables are decisive in understanding early school leaving in YAE and what actions can be deployed to intervene in this phenomenon—we can conclude that school dropout in YAE can only be adequately explained by considering individual, school, and social factors jointly (Prenkaj et al., 2020). Our results reveal individual risk factors such as age and low grades and protective factors that help to build connections and foster student engagement, such as the teacher–student ratio at the school,

available resources, and how the school environment is managed. By addressing these issues, recognizing the needs of students, and giving them the right support, we can change their lives. Not only will they receive their right to education, but they will also gain new opportunities to shape their future and realize their life goals.

Even so, many obstacles remain that push these young adult and adult students to drop out of school again. To reverse this situation, we propose searching for other non-privatizing models, which have dominated Chile's education system for over forty years as a result of neoliberal logic, affecting the most vulnerable students, such as those in YAE. These educational models should focus on gender differences, context-specific curricular and assessment plans, and school management that promotes inclusivity, democratic school experiences, and student engagement. Considering these variables from a wellbeing and social justice framework, the consequences and effects of school dropout on young and adult people could be modified, configuring new educational trajectories.

Among the limitations of this study, although the sample was national, the dataset analyzed represented a subsection of the total universe of students enrolled in YAE schools in Chile. The final sample analyzed also differed in the proportion of men students, ages, and grades at the individual level, and the students' schools differed in structural characteristics from the original sample. The datasets analyzed did not include information regarding student engagement, participation, or motivation toward learning. Another important limitation to address in follow-up studies is the lack of monitoring and updating of the YAE datasets since the COVID-19 pandemic. It is due to this that it has not been possible to carry out a cross-over study. Therefore, we suggest that future studies include a cross-sectional study over time and broaden the scope of analysis, data, and information of the experience of leaving school, such as the educational and socioemotional effect, for comprehending the factors involved in YAE school dropout. Finally, although this study contributes to the existing scientific evidence by incorporating contextual, school-related attributes that contribute to explaining school dropout in the YAE educational setting, future studies should complement these analyses by incorporating other algorithmic and machine learning approaches.

## Data availability statement

The original contributions presented in this study are included in the article/supplementary material, further inquiries can be directed to the corresponding author.

## Ethics statement

The studies involving human participants were reviewed and approved by the Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Written informed consent for participation was not required for this study in accordance with the national legislation and the institutional requirements.

## Author contributions

TC-V: conceptualization, formal analysis, methodology, writing—original draft, and writing—review and editing. VL: conceptualization, writing—review and editing, supervision, and project administration. EB: methodology, writing—original draft, and writing—review and editing. LG: methodology and formal analysis. All authors contributed to the manuscript revision, read, and approved the submitted version.

## Funding

Funding was obtained from SCIA ANID CIE160009, FONDECYT 1191267, Beca de Doctorado Nacional Anid-Chile, and Spain Ministry of Science and Innovation. Grant project: PID2021-127076OB-I00.

## References

- Ainscow, M. (2015). "The index for inclusion," in *Struggles for Equity in Education*, ed. M. Ainscow (London: Routledge), 85–95. doi: 10.4324/9781315688213
- Allison, M. A., and Attisha, E. (2019). The link between school attendance and good health. *Pediatrics* 143:e20183648. doi: 10.1542/peds.2018-3648
- Alvarino, C., Arzola, S., Brunner, J. J., Recart, M. O., and Vizcarra, R. (2000). Gestión escolar: un estado del arte de la literatura. *Paideia* 29, 15–43.
- Andrew, M., and Blake, M. K. (2021). The long arm of early exclusionary school discipline? a multi-model analysis. *Youth Soc.* 55:0044118X2110426. doi: 10.1177/0044118X211042643
- Bae, S. M. (2020). Long-term effect of adverse childhood experiences, school disengagement, and reasons for leaving school on delinquency in adolescents who dropout. *Front. Psychol.* 11:2096. doi: 10.3389/fpsyg.2020.02096
- Ball, S. J. (2000). *Sociology of Education: Major Themes*. London: Psychology Press.
- Banda, E., Svanemyr, J., Sandøy, I. F., Goicolea, I., and Zulu, J. M. (2019). Acceptability of an economic support component to reduce early pregnancy and school dropout in Zambia: a qualitative case study. *Glob. Health Action* 12:1685808. doi: 10.1080/16549716.2019.1685808
- Belavi, G., and Murillo, F. J. (2020). Democracia y justicia social en las escuelas: dimensiones para pensar y mejorar la práctica educativa. *REICE. Rev. Iberoam. Sobre Calid. Efic. Cambio Educ.* 18, 5–28. doi: 10.15366/reice2020.18.3.001
- Bellei, C. (2015). *El Gran Experimento: Mercado y Privatización de la Educación Chilena*. Santiago: LOM.
- Bolívar, A. (2019). Un currículum inclusivo en una escuela que asegure el éxito para todos. *E-Curriculum* 17, 827–851. doi: 10.23925/1809-3876.2019v17i3p827-851
- Bronfenbrenner, U. (1992). *Ecological Systems Theory*. Philadelphia, PA: Jessica Kingsley.
- Camacho, M. (2016). *Fracaso Escolar y Abandono Educativo Temprano en Educación Secundaria Obligatoria: Un Estudio Integrado*. Huelva: Universidad de Huelva.
- Castro, A. (2008). Gestión y política: dos modos de organizar y gobernar las escuelas. *Rev. Escuela Ciencias Educ.* 6, 31–46.
- Causton-Theoharis, J., Theoharis, G., Bull, T., Cosier, M., and Dempf-Aldrich, K. (2011). Schools of promise: a school district–university partnership centered on inclusive school reform. *Remedial Spec. Educ.* 32, 192–205. doi: 10.1177/0741932510366163
- Contreras-Villalobos, T. A., Baleriola, E., and Opazo, H. S. (2022). Enactment legal de la educación para jóvenes y adultos. Del enfoque laboral al enfoque educativo. *Foro Educ.* 20, 13–38. doi: 10.14516/fde.994
- de Cristo, H. (2019). *Del Dicho al Derecho: Modelo de Calidad de Escuelas de Reingreso Para Chile*. Santiago: Dirección Social Nacional.
- De la Cruz Flores, G., and Ortega, D. (2019). Why did I go back to school? school dropout and return experiences from high school students. *Perf. Ed.* 41, 8–26.
- EduCo (2021). *COVID-19: Impacto de la Pandemia y sus Escuelas en la Educación. Diagnóstico de un año de Pandemia*. Available online at: [https://www.observatoriodelainfancia.es/ficherosoia/documentos/7434\\_d\\_informe-educo-covid-19.pdf](https://www.observatoriodelainfancia.es/ficherosoia/documentos/7434_d_informe-educo-covid-19.pdf)
- European Commission (2003). *The Role of the Universities in the Europe of Knowledge*. Brussels: European Union.
- Farmer, T. W., Dawes, M., Hamm, J. V., Lee, D., Mehtaji, M., Hoffman, A. S., et al. (2018). Classroom social dynamics management: why the invisible hand of the teacher matters for special education. *Remedial Spec. Educ.* 39, 177–192. doi: 10.1177/0741932517718359
- Goldstein, H., Browne, W., and Rasbash, J. (2002). Partitioning variation in multilevel models. *Understanding Statistics* 1, 223–231. doi: 10.1207/S15328031US0104\_02
- Grinberg, S. (2006). Educación y gubernamentalidad en las sociedades de gerenciamiento. *Rev. Argentina Sociol.* 4, 67–87.
- Hubert, C., Villalobos, A., Abreu, A. B., Suárez-López, L., and Castro, F. D. (2019). Factors associated with pregnancy and motherhood among Mexican women aged 15–24. *Cad Saude Publica* 35:e00142318. doi: 10.1590/0102-311x00142318
- Itzhaki, Y. (2019). The different role of mentor support along the high-school dropout process. *Youth Soc.* 51, 981–1008. doi: 10.1177/0044118X18803260
- Jabbari, J., and Johnson, O. (2021). The process of "pushing out": accumulated disadvantage across school punishment and Math achievement trajectories. *Youth Soc.* 54, 911–934. doi: 10.1177/0044118X211007175
- Jurado, P., and Tejada, J. (2019). Disrupción y fracaso escolar. Un estudio en el contexto de la educación secundaria obligatoria en cataluña. *Estudios Sobre Educ.* 36, 135–155. doi: 10.15581/004.36.135-155
- Lâg, T., and Sæle, R. G. (2019). Does the flipped classroom improve student learning and satisfaction? a systematic review and meta-analysis. *AERA Open* 5, 1–17. doi: 10.1177/2332858419870489
- Lee, J., and Desjardins, R. (2019). Inequality in adult learning and education participation: the effects of social origins and social inequality. *Int. J. Lifelong Educ.* 38, 339–359. doi: 10.1080/02601370.2019.1618402
- Lee-St, T., Walsh, M., Raczek, A., Vuilleumier, C., Foley, C., Heberle, A., et al. (2018). The long-term impact of systemic student support in elementary school: reducing high school dropout. *AERA Open* 4, 1–16. doi: 10.1177/2332858418799085
- Martínez-Garrido, C., and Murillo, F. J. (2013). "El uso de los modelos multinivel en la investigación educativa: estadísticas avanzadas para conocer y cambiar la educación en América Latina," in *Estadística en la Investigación: Competencia Transversal en la Formación Universitaria*, ed. A. Salcedo (Caracas: Universidad Central de Venezuela), 41–71.
- Mduma, N., Kalegele, K., and Machuve, D. (2019). A survey of machine learning approaches and techniques for student dropout prediction. *Data Sci. J.* 18:14. doi: 10.5334/dsj-2019-014
- Mikulec, B. (2021). The influence of international intergovernmental organizations on Slovenian adult education policies. *Int. J. Lifelong Educ.* 40, 37–52. doi: 10.1080/02601370.2021.1871674

## Conflict of interest

The authors declare that the research was conducted in the absence of any commercial or financial relationships that could be construed as a potential conflict of interest.

## Publisher's note

All claims expressed in this article are solely those of the authors and do not necessarily represent those of their affiliated organizations, or those of the publisher, the editors and the reviewers. Any product that may be evaluated in this article, or claim that may be made by its manufacturer, is not guaranteed or endorsed by the publisher.

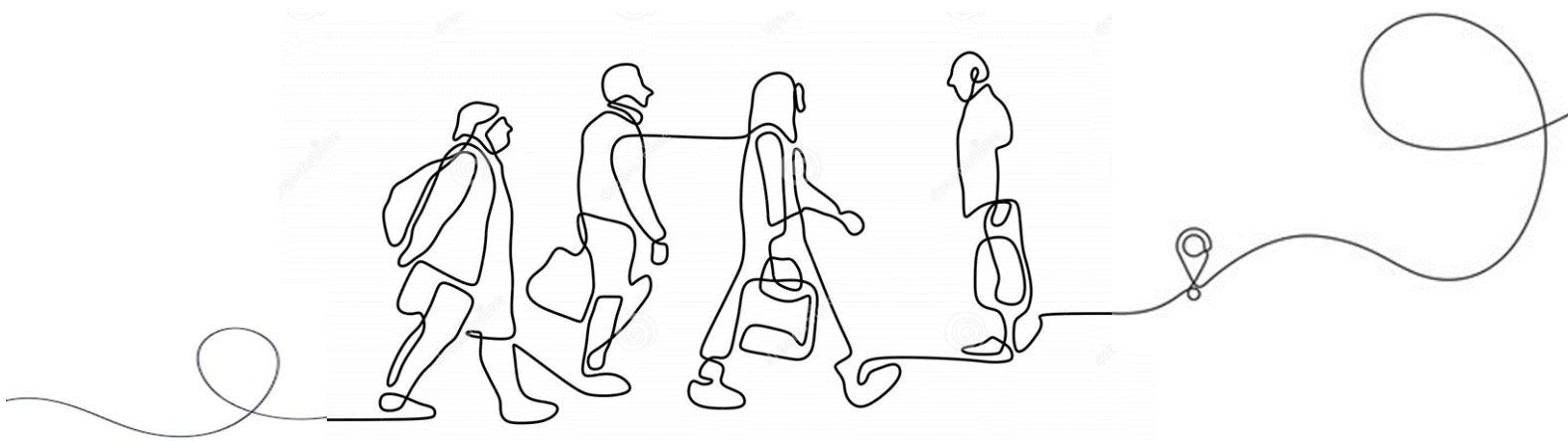
- MINEDUC (2016). *Medición de Deserción Escolar en Chile*. Santiago: Ministerio de Educación.
- MINEDUC (2017). *Educación de Personas Jóvenes y Adultas*. Santiago: Ministerio de Educación.
- MINEDUC (2020). *Aprendo en Línea*. Santiago: Ministerio de Educación.
- Murillo, F. J., and Duk, C. (2020). El COVID-19 y las brechas educativas. *Rev. Latinoamericana Educ. Inclusiva* 14, 11–13. doi: 10.4067/S0718-73782020000100011
- Nada, C., Santos, S., Macedo, E., and Araújo, C. (2020). Can mainstream and alternative education learn from each other? an analysis of measures against school dropout and early school leaving in Portugal. *Educ. Rev.* 72, 365–385. doi: 10.1080/00131911.2018.1508127
- Novella, C. (2020). What educational pact do we need in Spain to fulfill the indicators of et 2020? *Rev. Española Educ. Comparada* 36, 74–97. doi: 10.5944/reec.36.2020.26132
- OECD (2012). *Promoting Growth in all Regions*. Paris: OECD. doi: 10.1787/9789264174634-en
- OECD (2018). *Education at a Glance*. Paris: OECD. doi: 10.1787/eag-2018-en
- Opazo, A. (2017). *Trayectoria Escolar de los Estudiantes más Vulnerables del Sistema Educativo Chileno*. Santiago: Centro de Estudios MINEDUC.
- Paniagua, A. (2022). *Programas de Segunda Oportunidad ¿Qué Funciona Para Mejorar el Retorno Educativo y las Transiciones al Trabajo de las y los Jóvenes?*. Available online at: [https://ivalua.cat/sites/default/files/2022-04/qf20\\_segundaoportunidad\\_220421.pdf](https://ivalua.cat/sites/default/files/2022-04/qf20_segundaoportunidad_220421.pdf) (accessed December 15, 2022).
- Portela, A., Nieto, J., and Torres, A. (2019). La reincorporación formativa de jóvenes que abandonan tempranamente la educación. *Rev. Española Pedagogía* 77, 103–122. doi: 10.22550/REP77-1-2019-07
- Prenkaj, B., Velardi, P., Stilo, G., Distant, D., and Faralli, S. (2020). A survey of machine learning approaches for student dropout prediction in online courses. *ACM Comp. Surveys* 53, 1–34. doi: 10.1145/3388792
- Quiroga, A. R. (2017). Escuela y producción de subjetividad: El papel de la educación en las sociedades del gerenciamiento y el paradigma de la gestión escolar. *IXTLI - Rev. Latinoamericana Filosofía Educ.* 4, 221–235.
- Rodríguez, P. (2019). *Caracterización Cuantitativa de Trayectorias Escolares en Jóvenes con Algún Grado de Exclusión Educativa*. Available online at: [http://ciae.uchile.cl/download.php?file=noticias/00\\_1552671019.pdf](http://ciae.uchile.cl/download.php?file=noticias/00_1552671019.pdf) (accessed December 09, 2022).
- Rodríguez, P., Villanueva, A., Dombrowskaia, L., and Valenzuela, J. P. (2023). A methodology to design, develop, and evaluate machine learning models for predicting dropout in school systems: the case of Chile. *Educ. Inform. Technol.* doi: 10.1007/s10639-022-11515-5
- Snijders, T. A. B., and Bosker, R. J. (2012). *Multilevel Analysis: An Introduction to Basic and Advanced Multilevel Modeling*. Thousand Oaks, CA: Sage Publishing.
- Tarabini, A. (2017). *La Escuela no es Para ti: El rol de los Centros Educativos en el Abandono Escolar*. Barcelona: Octaedro.
- Tarabini, A. (2020). ¿Para qué sirve la escuela? reflexiones sociológicas en tiempos de pandemia global. *Rase* 13, 145–155. doi: 10.7203/RASE.13.2.17135
- Terrenghi, I., Diana, B., Zurloni, V., Rivoltella, P. C., Elia, M., Castañer, M., et al. (2019). Episode of situated learning to enhance student engagement and promote deep learning: preliminary results in a high school classroom. *Front. Psychol.* 10:1415. doi: 10.3389/fpsyg.2019.01415
- UNESCO (2015). *Recomendación Sobre el Aprendizaje y la Educación de Adultos*. Paris: UNESCO.
- UNESCO (2017). *El Poder del Aprendizaje y la Educación de Adultos en Todo el Mundo. Revisión de la Sexta Conferencia Internacional de Educación de Adultos*. Paris: UNESCO.
- UNESCO (2020). *Global Education Monitoring Report 2020: Inclusion and Education: All Means All*. Paris: UNESCO.
- Valenzuela, J. P., Ruiz, C., and Contreras, M. (2019). *Revisión de Antecedentes Sobre Exclusión Educativa: Una Mirada a la Deserción y Repitencia Escolar*. Santiago: CIAE.
- Vázquez-Nava, F., Vázquez-Rodríguez, E. M., Vázquez-Rodríguez, C. F., and Betancourt, N. V. O. (2019). High school dropout: association with family structure, maternal employment, and health-risk habits among female Mexican adolescents. *J. Child Fam. Stud.* 28, 3307–3314. doi: 10.1007/s10826-019-01505-6
- Veiga-Neto, A., and Noguera, C. (2010). Gubernamentalidad neoliberal: implicaciones para la educación. *Rev. Educ. Pedagogía* 22, 213–235.
- Verger, A. (2019). A política educacional global: conceptos y marcos teóricos clave. *Práxis Educ.* 14, 9–33. doi: 10.5212/PraxEduc.v.14n1.001
- Warne, M., Svensson, Å., Tirén, L., and Wall, E. (2020). On time: a qualitative study of Swedish students', parents' and teachers' views on school attendance, with a focus on tardiness. *Int. J. Environ. Res. Public Health* 17:1430. doi: 10.3390/ijerph17041430
- Wilkerson, K., Afacan, K., Yan, M., Justin, W., and Datar, S. (2016). Academic remediation-focused alternative schools: impact on student outcomes. *Remedial Spec. Educ.* 37, 67–77. doi: 10.1177/0741932515620842
- Woltman, H., Feldstain, A., MacKay, J. C., and Rocchi, M. (2012). An introduction to hierarchical linear modeling. *Tutor Quant Methods Psychol.* 8, 52–69. doi: 10.20982/tqmp.08.1.p052

**Artículo III:**

**Precarización de la Educación para Jóvenes y Adultos.  
La configuración de políticas educativas en el  
contexto neoliberal chileno.**

Contreras-Villalobos, T.; Baleriola, E.; Opazo, H. (2022). Precarización de la Educación para Jóvenes y Adultos. La configuración de políticas educativas en el contexto neoliberal chileno. *Foro de Educación*, 20(2), 13-38.

<http://dx.doi.org/10.14516/fde.994>



## ***Precarización de la Educación para Jóvenes y Adultos. La configuración de políticas educativas en el contexto neoliberal chileno***

### ***Precariousness of Youth and Adult Education. The configuration of educational policies in the Chilean neoliberal context***

**Tabata Anaís Contreras-Villalobos**

e-mail: [tabata.contreras@pucv.cl](mailto:tabata.contreras@pucv.cl)

*Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Chile.*

*Universidad Autònoma de Barcelona. España*

**Enrique Baleriola Escudero**

e-mail: [ebaleriola@uoc.edu](mailto:ebaleriola@uoc.edu)

*Universitat Oberta de Catalunya. España*

**Hector Sebastián Opazo Muñoz**

e-mail: [hector.opazo@pucv.cl](mailto:hector.opazo@pucv.cl)

*Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Chile.*

**Resumen:** Las leyes y normas legislativas definen el marco de acción de las políticas educativas. En Chile, esto se traduce frecuentemente en una visión de mercado orientada por los principios de la nueva gestión pública. Ante este marco, la Educación Para Jóvenes y Adultos (EPJA) resulta un caso particular, condicionado por la rendición de cuentas y ajena de apoyos para brindar una respuesta educativa acorde a su idiosincrasia. Ante esto, emerge como objetivo de este trabajo describir las acciones que los diferentes decretos y normativas legales ejercen en el enactment actual de la modalidad EPJA en Chile. Desde la Teoría del Actor-Red, siguiendo un marco cualitativo, se analiza cómo se constituye esta modalidad desde las normativas vigentes desde el año 2000 hasta 2020. Los resultados, por un lado, apuntan a una tensión en los objetivos educativos entre una perspectiva de convalidación y otra de formación. Por otro lado, se concibe una población heterogénea que ha mutado en los últimos años, donde las soluciones legislativas



no aseguran el cumplimiento de los objetivos de esta modalidad educativa. Se concluye que en la actualidad, EPJA ha sido gravemente precarizada desde el marco normativo de la nueva gestión pública, no solo por la falta de recursos, sino también por las escasas posibilidades de actuación en su mejora y desarrollo, arriesgando su continuidad y el derecho a la educación de esta población.

**Palabras Clave:** Política educacional; Educación de adultos; Derecho a la educación; Precarización de la enseñanza, Gestión de la educación.

**Abstract:** Laws and legislation define the framework of action for education policies. In Chile, this is often translated into a market vision guided by the principles of new public management. Within this framework, Youth and Adult Education (EPJA) is a particular case, conditioned by high stake testing and lacking support to provide an educational response in accordance with its features. Hence, the aim of this paper is to describe the actions that the different decrees and legal regulations exert on the current enactment of the EPJA modality in Chile. From the Actor-Network Theory, following a qualitative framework, we analyse how EPJA is constituted from the regulations in force from 2000 to 2020. The results, on the one hand, point out a tension in the educational objectives between a validation perspective and a training perspective. On the other hand, a heterogeneous population that has mutated in recent years is conceived, where legislative solutions do not ensure the fulfilment of the objectives of this educational modality. It is concluded that at present, EPJA has been seriously undermined by the regulatory framework of the new public management, not only because of the lack of resources, but also because of the scarce possibilities of action in its improvement and development, risking its continuity and the right to education of this population.

**Keywords:** Educational policy; Adult education; Right to education; Educational precariousness; Educational management.

Recibido / Received: 06/09/2021

Aceptado / Accepted: 02/05/2022

## 1. Introducción

La educación es un derecho que busca garantizar el acceso y la asistencia a un sistema educativo de calidad, equitativo, pertinente y justo (UNESCO, 2015; Ainscow, 2017; Echeita, 2019). Su definición local es mediada por leyes, decretos y normas que definen las condiciones para el proceso de aprendizaje y el desarrollo personal y social (Dussaillant, 2017; Tarabini, 2021). Sin embargo, muchas veces las políticas educativas actuales operan bajo lineamientos privatizadores y neoliberales, los que no están contribuyendo a contrarrestar la exclusión, la desigualdad y discriminación educativa (Falabella et al., 2018; Miño-Puigcercós, 2020; Perosa et al., 2021). Ante este escenario contradictorio, como resultado encontramos que millones de niños, niñas, jóvenes y adultos son privados de oportunidades educativas en el mundo (OCDE, 2012; Hogar de Cristo, 2019).

Un caso paradigmático de esta realidad la encontramos en el sistema de educación chileno. Desde la dictadura militar en los años 80 se impusieron leyes que impulsaron la privatización y la gestión managerial (Sisto, 2018), aplicando conocimientos e instrumentos de la gestión empresarial dentro del sistema educativo bajo el supuesto de asegurar la mejora educativa (Ball, 2008; Carrasco, 2013; Assaél et al., 2015). Esto solo instaló competencia entre las instituciones educativas (Cox, 2012), asentó la privatización, estandarización y la responsabilización del desempeño y objetivos logrados a los distintos actores y niveles del sistema (Hargreaves y Shirley, 2012; Falabella, 2014) mediante la rendición de cuentas de

altas consecuencias, con fuertes mecanismos de control (Salvat, et al., 2012; López, et al., 2018). Este marco perjudicó profundamente a la educación pública (Bellei, 2015), afectando en particular a la Educación Para Jóvenes y Adultos (EPJA), una modalidad especialmente precarizada por los efectos del modelo mercantil que las políticas y leyes chilenas disponen.

EPJA busca revertir las consecuencias que arrastra no terminar la educación obligatoria regular, atendiendo una población que vive constantemente la desigualdad y exclusión. Acoge a quienes por motivos laborales, económicos, culturales o de género han sido empujados a salir de la educación regular y que desean retomar sus estudios (Opazo, 2017; Morales, 2011). Por tanto, EPJA supone un espacio de transformación y nueva oportunidad para estos estudiantes, asegurando sus derechos. Sin embargo, tras cuarenta años de implantación del modelo neoliberal en el marco normativo, se arrastran una serie de problemáticas ya que no se ha desarrollado una perspectiva que favorezca las trayectorias educativas flexibles y diversas, desde una mirada sistémica (Hogar de Cristo, 2019).

Es aquí donde se encuentra la doble erosión que reproduce este modelo sobre EPJA. Por una parte, afecta a personas de altos niveles de vulnerabilidad y segregación que ya abandonaron al menos una vez el sistema educacional (Krüger, 2019; Campero y Zúñiga, 2017; Messina, 2016). Por otra parte, la modalidad EPJA queda excluida de pruebas estandarizadas, por tanto, de acceso a las condiciones de mejora que el marco neoliberal propone: financiación y recursos por desempeño, programas de apoyo, beneficios escolares, y subvenciones para población vulnerable dentro del sistema educativo regular, como el doble voucher (Acuña, 2015). De este modo, EPJA queda excluida de reformas que promuevan la mejora de su calidad tal como demandan los principios de la UNESCO, recibiendo escasa atención por las políticas impartidas (Díaz, 2019). Ante este contexto, estos documentos y leyes tienen un papel determinante en la configuración y gestión del sistema educativo. Más allá de su rol legislativo, la política plasmada en estos documentos cumple un rol performativo sobre la realidad educativa a través de sus declaraciones, criterios y prescripciones, llegando a la construcción y acción en este (Rivera-Aguilera, 2017). Las legislaciones que interpelan a esta modalidad configuran un marco que permite (o no) la posibilidad de transformación, respondiendo a los complejos desafíos que EPJA enfrenta ante la desigualdad educativa del modelo mercantil. Y es que la precariedad emerge desde la gubernamentalidad y aterriza en la cotidianidad (Lorey, 2016), generando una determinada condición -en cuanto a oportunidades, aprendizajes y resultados- en donde el rango de acción de una persona en determinado contexto queda sumamente reducido. No solo hablamos de pocos recursos económicos, sino que también a condiciones políticas, curriculares, metodológicas y relacionales que inciden en la construcción de esta modalidad educativa. La precariedad es irruptora y estructurante de las prácticas, de las identidades y subjetividades, definiendo un contexto en particular que expone a mayor incertidumbre, inseguridad y fragilidad por el carácter asimétrico que impone (Julián, 2019). Es bajo este marco que EPJA se posiciona desde la desigualdad, exclusión y precarización.

Por tanto, resulta prioritario analizar el marco legal y normativo que constituye actualmente a EPJA, pues de este depende que la modalidad consiga proveer de

oportunidades educativas a los estudiantes que abandonan el sistema educativo regular y enfrentar la desigualdad y la injusticia escolar. De esta forma, podremos entender qué puntos están normados y recogidos oficialmente en las políticas educativas de EPJA, identificando cuál es el sentido educativo a la base, además de las acciones que emanan de sus normativas que permitiría enfrentar la exclusión educativa para su transformación y mejora.

## 2. EPJA desde la Teoría del Actor-Red

El análisis del marco legal y normativo de una modalidad educativa como EPJA que padece los efectos de desigualdad y exclusión expuestos, requiere de una densa descripción de los elementos que la componen y cómo se enlazan entre ellos, conformando finalmente la realidad de esta.

La evidencia científica indica que EPJA está inserta en una red de contextos socioeconómicos desfavorecidos y vulnerables (Tarabini, 2018; Valenzuela, et al., 2019); compuesta por personas que han vivido exclusión y segregación (Vaughn, et al., 2020; Denisson, 2020); cuentan con pocos recursos para su gestión (Miranda, 2018), y demanda más apoyo (Thureau, 2019). Pero esta realidad no solo es construida por estos elementos, teniendo las normativas y leyes un papel central en el moldeamiento de las condiciones de posibilidad de acción, de recursos o de herramientas pedagógicas que tendrán las dinámicas educativas locales. Como indica Fraser (2012), para llevar a cabo un proceso de transformación ante la desigualdad y exclusión, la dimensión política juega un papel central. Por esto, la Teoría del Actor-Red permite un acercamiento a la problemática en su complejidad.

Para este abordaje, la Teoría del Actor-Red (Actor-Network Theory; desde ahora ANT) es un marco conceptual basado en el estudio de los despliegues por los que los fenómenos sociales son dotados de sentido para así conocer sus efectos locales (Latour, 2008). Latour (1990) describe que los fenómenos sociales no son una masa uniforme y homogénea construida exclusivamente por la performatividad discursiva de los distintos grupos de interés o participantes (Potter et al., 1990; Burr, 2015), sino que son un complejo conjunto de relaciones de actores humanos y no humanos que performan los procesos sociales. De este modo, una ley, un salón de clase, o un pupitre son elementos que tienen agencia y son tan protagónicos en la construcción de la realidad educativa de EPJA, como los discursos y significados de un presidente, profesor o estudiante. Para la ANT, todos ellos son ensamblados en una red que finalmente constituye lo que pasa en una escuela EPJA.

En concreto, para el estudio de las políticas y leyes que definen un marco de acción, esto supone atender no solamente a los discursos o las acciones que los policy maker y stakeholders del Ministerio de Educación llevan a cabo, sino también a las relaciones que emergen entre elementos humanos y las leyes como actores en sí mismos (Grau-Solés et al., 2010; Michael, 2017). En este sentido, el análisis de la constitución de una realidad mediante el papel que juegan los elementos no humanos como las leyes, sirve para entender los efectos que se despliegan en prácticas y posibles transformaciones en el ámbito de estudio, a partir del proceso complejo que conlleva la traducción de estos documentos en la realidad de las personas.



Esto supone una de las grandes diferencias de la Teoría del Actor-Red respecto a otros marcos de análisis de política, pues su constitución (su enact, a partir de ahora) no se hace de una vez y para siempre, sino que se ve re-enactada continuamente en base a la emergencia, desaparición o cambio en la red de elementos humanos y no humanos que la enactan. Así, podemos afirmar que los documentos tienen una agencia más allá de la acción discursiva-performativa. La ley o la norma como objeto de análisis contiene una potencia de enactment, de creación de realidad sobre posibilidades de acción que docentes, estudiantes, escuela, ministerio o una institución pública tendrán sobre la práctica local de EPJA. Además, como refleja la escasa atención que ha recibido desde la implementación de las políticas privatizadoras y de mercado, es urgente visibilizar la configuración legal de EPJA de cara a poder intervenir y avanzar hacia la igualdad e inclusión de sus estudiantes. Por lo anterior, el objetivo de este estudio consiste en describir las acciones que los diferentes decretos y normativas legales ejercen en el enactment actual de la modalidad EPJA en Chile.

### **3. Metodología**

Para responder a este objetivo, se optó por una metodología cualitativa (Guba y Lincoln, 1994; Flick, 2012), mediante un estudio de caso. Los estudios de caso cualitativos permiten tanto relevar y visibilizar los distintos actores legales que constituyen y enactan a EPJA, como entender las redes y asociaciones que se tejen entre estos actores, para dar pie a la realidad de esta modalidad educativa (Yin, 1994; Woodside, 2010). En este trabajo, el caso de investigación es el estatus legal que actualmente posee la modalidad educativa EPJA, enactado mediante diferentes leyes, normativas y decretos.

La muestra está compuesta por 41 documentos, los cuales conforman la totalidad de normativas vigentes que afectan a la modalidad en la actualidad (ver Tabla 1). Éstas fueron seleccionadas en base a la consulta que se realizó a la Biblioteca del Congreso Nacional de Chile y el Ministerio de Educación, donde se rastreó y analizó todos los documentos que contenían la palabra «EPJA», «educación de jóvenes y adultos» o «educación de adultos», excluyendo aquellos derogados.

El análisis se llevó a cabo mediante un análisis de contenido bajo categorías emergentes, donde se crearon unidades de significado organizadas en forma abierta a través de las técnicas cualitativas (Strauss y Corbin, 1994; Cáceres, 2008). Este proceso se llevó a cabo en tres fases de carácter iterativo:

1. De manera individual cada investigadora trabajó con los documentos, los cuales fueron fragmentados y simplificados en 52 códigos.
2. Posteriormente, mediante el uso del software Atlas.ti versión 8.0, las investigadoras agruparon el material en 11 unidades temáticas (Potter, 1998) con el fin de optimizar el acuerdo y adecuación en torno a las leyes, categorías y fragmentos que daban cuenta de las características, nodos y tensiones que constituyen EPJA desde el plano legal. A través de este análisis, se recopilan las diferentes tramas de significación para obtener una red de códigos del enactment. Este análisis se presenta mediante una

descripción densa que, se caracteriza por ser un estudio de lo microsocioal, centrado en el detalle más que en las grandes categorías (Geertz, 2003). Esto presupone un trabajo interpretativo capaz de dar cuenta de los rastros y trazas que las categorías y códigos ofrecen como parte de un mismo fenómeno común (estudio de caso). Ese trabajo es coproducido no sólo por las investigadoras, sino también con los datos y materiales que se utilizan, de forma que se detalla (microsocialmente) las relaciones entre los diferentes actores que dan cuenta del fenómeno estudiado (Bien y Selland, 2018).

3. Finalmente, las categorías que componen la descripción densa fue discutida, refinada y validada en un taller con cinco profesionales pertenecientes a EPJA, a quienes se les consideró como expertos de esta realidad particular. Así, se triangula la adecuación de estas categorías y descripciones a la realidad en la que ellos trabajan cotidianamente.

El presente manuscrito reúne la versión final en la que todos los participantes acordaron la idoneidad de las categorías analizadas. Los resultados que se presentan a continuación responden a las tramas de significado centrales en el enactment de EPJA. Si bien estos resultados atienden siempre a un momento intermedio, inacabado y parcial de la realidad de EPJA, las categorías que se muestran a continuación son protagónicas en el despliegue que las políticas suponen para la creación de la realidad estudiada (Grau-Solés et al., 2011).

## 4. Resultados

A raíz de los análisis, los resultados se han agrupado en tres categorías principales que son: 1) ¿Convalidación o formación? Registros de una tensión constante, 2) Los nuevos destinatarios y 3) Soluciones excluyentes a problemas excluyentes. En conjunto, las tres dan cuenta de los aspectos clave sobre la constitución legal de EPJA como modalidad educativa particular, de la que se desprenden importantes implicancias a nivel local.

### 4.1. *¿Convalidación o formación? Registros de una tensión constante*

Desde el marco normativo legal, la constitución de la educación de adultos no ha sido homogénea, teniendo diferentes enfoques, objetivos y prioridades en función del momento social, económico y político. En su despliegue temporal, podemos ser testigos de cómo se fue enactando la educación de jóvenes y adultos y cuáles han sido sus objetivos como institución educativa según diferentes normativas. Así, encontramos leyes que priman un proceso educativo rápido, centrado en la convalidación; y otras un proceso centrado en el aprendizaje y lo formativo. En esta primera categoría damos cuenta explícitamente del tránsito entre ambos, el cual no ha sido lineal ni directo, sino que ha tenido momentos de primacía de un objetivo frente al otro en función de la superposición de diversas leyes, lo que finalmente provoca una tensión en el objetivo de EPJA.

Un primer documento que encontramos es el Decreto 330 promulgado el año 2002, el cual reglamenta lo que sería el «programa especial de educación básica y media» como respuesta educativa para aquellos trabajadores que no habían culminado la educación obligatoria, con un enfoque de capacitación y convalidación de estudio para esta población. Este documento caracteriza a la educación de adultos como un programa que atiende a población entre 25 y 65 años que necesitaba formalizar sus estudios. Es reseñable la caracterización como programa y no como modalidad, pues esto supone el no aseguramiento de su continuidad ni de un financiamiento basal. Los organismos a cargo condicionan la financiación a la aprobación de los módulos de aprendizaje por cada estudiante. Para la gestión de este programa, cada institución encargada de su implementación (pública o privada) podía solicitar un adelanto de hasta un 25% del total de recursos estimados. Finalmente, la secretaría regional asignaba a docentes del departamento educacional local para que fueran el ente evaluador del programa (Decreto N°176, 2002).

Artículo 5°: La Secretaría Regional Ministerial de Educación respectiva, de acuerdo a sus atribuciones, designará un establecimiento educacional reconocido oficialmente, para que se constituya como Entidad Evaluadora (...). Dicho establecimiento deberá conformar una comisión examinadora integrada por docentes de su dependencia, los que en ningún caso podrán pertenecer o tener vínculo alguno con la entidad ejecutora del programa especial que se evalúa (Decreto N° 330, 2002).

Al ser un programa sin una modalidad educativa propia, un organismo externo del sistema educativo debía ser nombrado para fiscalizar el cumplimiento de los objetivos y conocimientos mínimos por nivel. Por tanto, observamos cómo la educación para adultos posee un tinte neoliberal y de mercado similar al que caracteriza a la educación regular (Sisto, 2018; Inostroza, 2020). La externalización de su servicio, la competencia por matrícula entre establecimientos con una escasa asignación económica por persona que aprueba, implica una fragilidad en la continuidad del proyecto de educación para adultos. Lo central para este programa era la evaluación final que fomentaba la rápida convalidación de estudios, sin mayor preocupación por procesos de aprendizaje contingentes como la retroalimentación, el valor por el desarrollo de cada estudiante o la asistencia.

El siguiente hito sustancial llega con la aprobación del reglamento de evaluación y promoción escolar (Decreto N°239, 2004; Decreto N°2272, 2007; Decreto N°2169, 2007) el cual busca hacer una reforma para ofrecer un servicio de calidad adecuado a las necesidades de aprendizaje de estos estudiantes de manera explícita. De esta forma, se crea un nuevo marco regulador que considera los objetivos fundamentales y contenidos mínimos obligatorios dentro de la educación para adultos, como también un cambio en los reglamentos de evaluación y promoción escolar, lo que visibiliza una mayor atención hacia los procesos de formación. Posterior a esto, encontramos decretos que buscan ir ajustando la normativa a los desafíos contextuales como el Decreto N°929 (2012) sobre examinación, el N°60 (2013) que reconoce estudios para población migrante y el N°70 (2014) que potencia el foco de aprendizaje.

Se ha iniciado un proceso de reforma de la Educación de Adultos con la finalidad de ofrecer a quienes se integran a esta modalidad un servicio educativo de calidad y pertinencia, este proceso de reforma contempla un nuevo marco curricular (...) que establece los Objetivos Fundamentales y los Contenidos Mínimos Obligatorios para la Educación Básica y Media de Adultos, que requiere de un Reglamento de Evaluación y Promoción Escolar concordante con los nuevos lineamientos curriculares (...). La evaluación es considerada un instrumento pedagógico que permite constatar progresos y dificultades que ocurren durante el proceso de aprendizaje de cada uno de los alumnos y alumnas y que permite tomar las decisiones correspondientes para mejorar la calidad de este proceso asegurando el acceso a los Objetivos Fundamentales y a los Contenidos Mínimos del currículum (Decreto 2.169 exento, 2007).

Así, se puede identificar una diferencia en las perspectivas de acción en EPJA, donde se complejiza el quehacer de la educación de adultos: desde un proceso rápido de convalidación de estudio, hasta incorporar un enfoque mucho más formativo en el proceso de aprendizaje. Se da cuenta de una preocupación por reglamentar este espacio educativo (Decreto N°1194 Exento, 2005), entregando indicaciones de qué enseñar y cómo evaluar (Decreto N°2772, 2007), visibilizando una estructura mucho más formal en la construcción de la educación de adultos que antes no existía (Decreto Supremo N°211, 2009).

No es hasta 2009 con la promulgación de la Ley General de Educación 20.370, que encontramos una referencia explícita a la modalidad educativa para jóvenes y adultos. El reconocimiento como modalidad -ya no como programa- contempla un reconocimiento oficial como parte del sistema educativo con financiamiento por matrícula y apoyo por parte del estado para dar respuesta a requerimientos específicos de aprendizaje, personales o contextuales, garantizando el derecho a educación para todas las personas:

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 (Ley N°20.370, 2009).

De esta forma, se aprecia cómo las normas de fines de los 2000 impulsan a EPJA hacia una perspectiva más preocupada por el aprendizaje y la formación en objetivos curriculares. Frente a la primera etapa, donde lo importante era la rápida convalidación para conseguir un título y trabajar legalmente. Las nuevas normativas priorizan un trabajo enfocado en la experiencia y la continuidad del aprendizaje, visibilizándose la preocupación por la calidad de la educación impartida. Todo esto, sin olvidar la lógica de mercado y financiación por voucher individual a partir de la asistencia del estudiante.

En este desarrollo de las normativas hacia una perspectiva más formativa en la modalidad EPJA, la lógica de convalidación no desaparece. En el mismo año 2009

encontramos una serie de normas y edictos como el Decreto N°1.778 que aluden a la convalidación de cursos técnicos-profesionales de complementación profesional, donde las personas pueden optar al título de «técnico de nivel medio» gracias a la especialidad en que se están desarrollando laboralmente; el N°211 que buscaba ampliar la oferta en instituciones educativas que permitieran una certificación expedita; o el N°1.766 sobre la validación de estudios para los trabajadores que necesiten el reconocimiento de estudios realizados fuera del sistema formal, o que quieren regularizar situaciones escolares pendientes. Situación similar ofrece la Ley n°20.351 sobre capacitación laboral, la cual hace referencia a un proceso flexible, simple, donde no se exige documentación para llevar a cabo un proceso de certificación de educación que además es sin costo:

Artículo 1º.- Los trabajadores que hayan pactado el permiso para capacitación a que se refiere la Ley N° 20.351 y que deseen rendir exámenes de validación de estudios, deberán inscribirse, a través de los organismos técnicos de capacitación. Tanto la inscripción de los interesados, como su proceso de examinación podrán realizarse durante todo el año, con la flexibilidad que corresponda. Para tales efectos, se le solicitará al interesado solamente la cédula nacional de identidad y el último certificado de estudios, si lo hubiere (...). La inscripción será sin costo para el interesado (Decreto 1.766, exento 2009).

Estas diversas perspectivas que enactan a EPJA, nos hablan de las tensiones en cuanto a los objetivos de convalidación versus una comprensión del espacio como una instancia formal de aprendizaje, a las que este tipo de educación ha sido expuesto. Por tanto, en la educación para adultos se comienza a dar cabida a múltiples opciones de enfoques y acción. Por una parte, encontramos una preocupación por el desarrollo de aprendizajes y lo formativo, ubicándolo en el centro de sus objetivos. Pero también se continúa con una lógica de convalidación y facilitación para certificar a una población que necesita insertarse o continuar dentro del ámbito laboral. Esto afecta directamente a los estudiantes, ya que esta heterogeneidad de enfoques y división de prioridades producen confusiones y conflictos en la práctica local de las escuelas EPJA, entre quienes prefieren terminar su educación de forma expedita, y entre quienes buscan espacios formativos en esta misma institución.

Esta tensión encuentra una vía de solución en el Decreto Exento N°36 Exento (2018), cuyo objetivo es garantizar el cumplimiento de la educación obligatoria, entendido como el término de la educación secundaria de todos los estudiantes. Ahora, la normativa busca brindar posibilidades de educación a lo largo de la vida, por tanto, se deben realizar actualizaciones a los procedimientos, metodologías y prácticas de aprendizaje que se desarrollaban. Pero, por otro lado, se simplifican y acortan ciertos elementos del currículum y la manera de evaluar para que los jóvenes y adultos puedan culminar la educación mínima obligatoria y así acceder al mundo laboral. El mundo del año 2018, tras una crisis laboral mundial, la consolidación de los fenómenos migratorios y las TICs; no es el mismo que el de las primeras normas del año 2000. Por tanto, este último decreto considera los tiempos disponibles por los estudiantes, su experiencia práctica, las diferencias culturales, así como la urgencia de salir al mercado laboral:

Que, dicha modalidad educativa requiere actualizar y simplificar los procedimientos de práctica y titulación de los jóvenes y adultos que optan por la formación diferenciada técnico-profesional, como un medio para acceder al mundo laboral y mejorar su calidad de vida (...); resulta necesario adecuar la duración de los tiempos de práctica profesional, para no dificultar su realización cuando los alumnos trabajan en ámbitos distintos a aquellas especialidades técnicas que están cursando, pues redundaría en que los estudiantes deben dejar de trabajar y, por lo tanto, dejan de recibir remuneraciones (Decreto 36 exento, 2018).

De esta forma, se identifica una perspectiva de homologación de estudios, pero también se indica que EPJA se dirige a quienes deseen iniciar o completar estudios. Bajo este marco es que se hacen adecuaciones que faciliten el proceso formativo, garantizando el cumplimiento de la educación obligatoria establecida por la Constitución.

Esta noción vuelve a ser reforzada en una de las últimas leyes que es la N°21.040 que crea el nuevo sistema de educación pública, donde se indica el reconocimiento y respeto a cada nivel y modalidad educativa, procurando proteger las diversas trayectorias educativas. Esto se traduce en un plan estratégico que se aterrizará de manera progresiva en el territorio nacional. Sin embargo, a pesar de su intencionalidad, no presenta un plan de acción específico para EPJA. En ésta podemos ver que enacta a la modalidad como una entidad que afronta diversos retos como la deserción, el n° de establecimiento y la población sin educación obligatoria, construyendo un diagnóstico, pero no una estrategia que apueste por el desarrollo de una educación de calidad en este contexto.

En síntesis, el desarrollo y construcción de EPJA desde las normas y edictos legales enacta un permanente debate, construyendo una educación flexible y mosaica. Hay una tensión marcada sobre cómo atender las diversas necesidades y particularidades de este grupo heterogéneo de estudiantes, que aún no consigue resolverse. Y una de las implicancias de esto ha sido la necesidad de buscar soluciones a estas diversas demandas, como veremos a continuación.

## 5. Los nuevos destinatarios

Como se expuso, las normas y edictos legales dialogan con los cambios sociales y económicos del país. En el plano de EPJA esto supone que en las dos últimas décadas la población de esta modalidad haya ido cambiando: las normativas dan cuenta de una nueva caracterización de sus estudiantes, además, los requisitos para acceder a la modalidad también presentan variación. Esto se traduce que EPJA ahora permite el ingreso a personas jóvenes, cuya demanda no se dirige a obtener rápidamente un certificado para ingresar al mundo laboral. Más bien, son estudiantes que salieron del sistema educativo regular y ven en la modalidad una oportunidad para terminar sus estudios de manera más flexible, pero asegurando el egreso y promoviendo el acceso laboral de esta población.

Bajo este marco, encontramos el Decreto N°332 (2012) que determina las edades mínimas para el ingreso a la modalidad EPJA, y declara asegurar la



igualdad de oportunidades en acceso a educación a las personas que deseen iniciar o completar estudios fuera del sistema educativo regular. En este sentido, se indica que para acceder a educación primaria se debe tener quince años y para el acceso a educación secundaria diecisiete años cumplidos. Sin embargo, se indica que pueden realizarse modificaciones aceptando a estudiantes que no cumplan con este requisito, es decir, menores a la edad estipulada, lo cual queda a criterio de la dirección del establecimiento. Una vez autorizados y aceptados en el sistema, ellos pueden cambiarse de establecimiento EPJA sin necesidad de requerir alguna nueva autorización:

Artículo 5°.- Excepcionalmente los directores de los establecimientos podrán, fundamentadamente sobre la base de informes presentados por los postulantes, autorizar el ingreso de jóvenes con edades inferiores a las establecidas (...). El porcentaje de alumnos que podrá autorizarse no deberá exceder del 20% de la matrícula total del establecimiento (Decreto 332, 2012).

Ante este contexto, la estructura de la educación de adultos cambia abarcando a una población mucho mayor, pues las leyes comienzan a enactar el foco hacia personas más jóvenes que desean terminar su educación obligatoria. Incluso su nombre cambia, pasando a ser modalidad de educación para jóvenes y adultos. Ante este panorama se comienzan a develar características de esta población estudiantil, ya no tan solo por el cambio de nombre que tuvo la modalidad, sino también porque comienzan a ser admitidas personas en edad escolar que podrían estar en el sistema regular, pero finalmente deciden matricularse en EPJA. Esta ampliación y flexibilización en cuanto a los criterios de edad permanece vigente, lo que ha permitido que actualmente la población estudiantil de la modalidad sea mayoritariamente joven:

Define la educación de adultos como la modalidad educativa dirigida a los jóvenes y adultos que deseen iniciar o completar estudios (...). Que, se ha constatado luego de la vigencia de este decreto que existen muchos jóvenes, en el tramo comprendido entre 14 y 17 años (...). Que, en consecuencia, el Ministerio de Educación estima que es necesario modificar el decreto para solucionar los problemas de los jóvenes que necesitan insertarse en un sistema educativo (Decreto N°445, 2015).

Las características más flexibles con horas de estudio concentradas, la conciliación entre la convalidación y la formación, o el encuentro con otros estudiantes con características similares hace que esta modalidad resulte atractiva para una población que ha vivido muchas veces la segregación y el abandono escolar en la educación regular. De esta forma, EPJA concentra a estudiantes que encuentran en la alternativa brindada por estas leyes una mejor opción.

Pero esta focalización hacia estudiantes más jóvenes no está solo reflejada con la normativa de mayor flexibilidad etaria. Si bien EPJA tiene su administración bajo el alero del Ministerio de Educación, las leyes dan cuenta de un trabajo estrecho con el Ministerio de Hacienda durante cierto momento. Un ejemplo

de esta colaboración es la ley 19.774 del año 2002 que regula el Programa de Educación y Capacitación Permanente. Esta ley, apoyada por el Ministerio de Hacienda, enfatiza la empleabilidad y el desarrollo económico de Chile. Para ello, la cartera de Hacienda consideraba dentro de su presupuesto fondos para que estas acciones fueran llevadas a cabo por el Ministerio de Educación con la población de los programas de educación de adultos. El acento por la rápida convalidación era evidente, enactándose una educación para adultos en la que no es relevante el proceso de formación y por tanto no atractiva ni accesible aún para estudiantes más jóvenes. Posteriormente, esta realidad se vio modificada, anulándose el lazo con el Ministerio de Hacienda y el énfasis por el desarrollo económico nacional.

Ahora, debido a la atención a una población joven en edad escolar, las articulaciones de EPJA transitan hacia organismos con los que estos estudiantes están vinculados frecuentemente. Una parte de esta población joven es sumamente vulnerable socioeconómicamente, y presenta problemas judiciales y penales a lo largo de su vida, que influyen en su salida del sistema educativo formal. Ante este contexto, estas personas pueden ser enviadas a la modalidad EPJA por mandato de los tribunales de justicia. Por ello, deben ser aceptados sin condiciones ni restricciones en la modalidad con el fin de resguardar sus trayectorias educativas:

En el caso de matrícula de menores derivados por un tribunal de justicia, sólo se requerirá la respectiva orden judicial para su ingreso y no serán considerados para determinar el porcentaje anteriormente señalado. A los establecimientos educacionales, que cuenten con reconocimiento oficial, al interior de los centros privativos de libertad para menores o que presten servicio educativo en estos centros, no se les aplicará el porcentaje máximo de matrícula (Decreto N°445, 2015).

En este marco, podemos ver que se enacta un perfil de estudiante plural, ahora, se suman personas jóvenes, a veces con conflictos penales y una trayectoria legal compleja que desafían a la modalidad educativa. Así, las leyes y decretos dan paso a nuevo grupo de destinatarios, lo que conlleva que en este espacio educativo conviva una gran diversidad de estudiantes dadas sus características (migración, edad, situación penal y laboral) en donde se recibe a personas muy diferentes a las que se le deben prestar los apoyos necesarios para que puedan culminar su educación, amparados en un marco de derecho y de calidad. Esto plantea nuevos retos a EPJA, pues la pluralidad de estudiantes y un sistema legal complejo, junto a nuevas demandas y organismos públicos interpela al Estado a buscar soluciones institucionales, económicas y educativas.

## **6. Soluciones excluyentes a problemas excluyentes**

El enactment legal complejiza la estructura educativa de EPJA en base a los diferentes objetivos que se le atribuyen, a las tensiones con las que convive, a su relación con otros entes políticos, además de las demandas de este nuevo grupo de estudiantes que son destinatarios de la modalidad. Esto implica que EPJA tenga que cubrir las demandas de estudiantes muy diversos, con trayectorias educativas



truncadas y frecuentemente cargadas de experiencias de exclusión. En la actualidad la modalidad enfrenta a nuevos desafíos en cuanto a los aprendizajes y experiencia escolar que debe proporcionar para esta población. Esto se soluciona mediante normas que permiten nuevos proyectos que brinden apoyos a estos estudiantes. Pero a pesar de este progreso, vemos que muchas veces se sigue excluyendo a la modalidad.

Si bien hoy, el reconocimiento oficial a EPJA dentro del sistema educativo es un acontecimiento a priori positivo, se necesitan acciones concretas para dar respuesta a la diversidad de estudiantes. En el sistema educativo regular, estas respuestas las encontramos en leyes como la 20.248 de Subvención Escolar Preferencial (2008) o la Ley 20.845 de Inclusión (2015), las cuales otorgan recursos para la mejora de la educación y eliminan barreras de segregación y exclusión. Pero EPJA queda fuera de estos beneficios legales, emergiendo otro tipo de respuestas.

En el año 2011, se reglamenta la asignación de apoyo a la reinserción escolar para la totalidad del sistema educativo donde se menciona a EPJA. Pero es desde el año 2015 hasta la fecha que el Ministerio de Educación y la Subsecretaría de Educación aprueban bajo decreto el concurso de proyectos de retención y reinserción educativa. Estos declaran responder a la necesidad de atender a población infanto-juvenil en situación de riesgo de exclusión de la escuela o que ya ha abandonado el sistema educativo regular. De esta manera, se consignan recursos financieros para la Educación de Adultos, pero también para otros posibles destinatarios del sistema regular. Estos recursos son concursables por cualquier entidad pública o privada de carácter educacional, que tengan por finalidad la reinserción y la continuidad de las trayectorias educativas:

El Ministerio de Educación convoca a instituciones públicas y privadas con experiencia comprobable en trabajo con población infanto-juvenil en situación de riesgo de abandono de la escuela o que ya ha abandonado el sistema educativo formal (...) a presentar propuestas de intervención socio-pedagógicas que tengan como propósito:

- a) Lograr la retención escolar de niños, niñas y adolescentes y jóvenes, en alto riesgo de deserción, según las variables de su desempeño escolar (...).
- b) Lograr la reinserción educativa de niños, niñas y adolescentes, que no asisten al sistema escolar regular (Resolución 927 Exenta, 2015).

Estos proyectos deben ser implementados en un plazo máximo de nueve meses, financiados en dos cuotas para asegurar el avance de la intervención (60% una vez adjudicado el proyecto, 40% contra entrega de informe de avance de las actividades y logros de los objetivos del proyecto, más la rendición de cuenta de los gastos). Pese a que el objetivo de EPJA sea brindar una oportunidad educativa para las personas que están fuera del sistema educativo y que desean terminar su escolaridad obligatoria, compartiendo objetivos con el programa de reinserción, no puede postular a ser beneficiario de este, siendo los destinatarios exclusivos las escuelas del sistema regular. EPJA sólo puede ser destinataria del programa de retención escolar, lo que dificulta la cobertura de las múltiples demandas de esta población, con una menor asignación económica. Esta resolución da cuenta de una

nueva barrera para la modalidad, pues hay fondos que son concursables y que podrían significar la incorporación de ciertos apoyos para esta población estudiantil. Sin embargo, el acceso a los programas de retención por parte de EPJA supone un nuevo escollo, pues estos programas se dirigen sólo a un determinado grupo etario que ha sufrido rezago educativo (menores de diecisiete años). Así lo enacta la resolución exenta 927:

Objetivo general: Crear espacios educativos inclusivos orientados a niños, niñas y jóvenes cuya edad se ubica entre los 11 y 17 años en el momento de ser incorporados en la nómina de participantes en el proyecto y que han desertado del sistema educativo regular y/o que presentan rezago educativo debido a la intermitencia de su trayectoria educativa (Resolución N°927 Exenta, 2015).

Frente a esta controversia, desde la Resolución N°1108 (2019) se intenta recuperar la equidad y facilitar la inclusión. Se declara poner énfasis en la eliminación de todas las formas de discriminación arbitraria que impidan el aprendizaje y la participación de los y las estudiantes, considerando la diversidad de estos. De esta forma, se permite que EPJA ahora opte a los proyectos de reinserción escolar para población de hasta veintiún años, a los que no podía acceder. Y esto se hace bajo dos estrategias institucionales diferentes: Proyectos de Reinserción y Aulas de Reingreso. Si bien ambas estrategias comparten el objetivo de relevar y facilitar el proceso de reinserción, en su implementación presentan diferencias claves. Mientras los proyectos de reinserción se pueden transformar en instituciones nuevas, el proyecto de aulas de reingreso sería parte de una institución educativa preexistente. Y bajo las normas existentes, EPJA solo puede beneficiarse de los proyectos de aula de reingreso, exclusivamente para cierta población de sus estudiantes:

Los destinatarios corresponden a la matrícula de los propios Establecimientos Educativos Regulares que se constituyen como Aulas de Reingreso, cuyas edades se encuentren entre los 10 años y hasta los 17 años 11 meses cumplidos en el mes de marzo del año en que se inicia el proyecto. Para el caso de los CEIA los destinatarios de Reingreso se encuentran entre los 14 y 21 años (Resolución N°1108 Exenta, 2019).

Podemos ver en los documentos legales que emanan desde el Estado una preocupación por atender a una población joven que ha salido del sistema educativo regular. Para atender a esta población, se crean programas y proyectos que son concursables e implementados por instituciones externas a las escuelas, que brindan apoyos y dan continuidad a la trayectoria educativa de esta población de riesgo, que ha desertado y sufrido abandono escolar. Como apuntan las normas y decretos, se da acceso a EPJA a los programas de reinserción, pero exclusivamente al proyecto de aulas de reingreso para los estudiantes menores de veintiún años. Por tanto, estos apoyos están sumamente focalizados en cuanto a sus destinatarios, subordinándose las aulas de reingreso al proyecto y por tanto, al sello de la escuela beneficiaria de este programa, teniendo que ajustarse a este. De esta forma, la apuesta por la inclusión, equidad y calidad en la modalidad EPJA

no se asegura al tratarse de proyectos externalizados y concursables, ya que no se garantiza su ejecución ni la continuidad en las diversas instituciones educativas si ninguna postula o no cumple los requisitos.

Estas resoluciones enactan una trifurcación en los fondos y apoyos a los que puede optar la población de EPJA, pues finalmente coexisten tres líneas de acción: los proyectos de reinserción, los proyectos de retención y el proyecto de aulas de reingreso. Pese al esfuerzo por apoyar a las diferentes demandas y trayectorias de los estudiantes de EPJA, las barreras para el acceso a estos programas de ayuda han reducido significativamente el número de posibles beneficiarios. Por tanto, emerge un cuestionamiento acerca del aseguramiento de los recursos económicos y profesionales que necesitan estos establecimientos educacionales. La realidad que los decretos y leyes enactan actualmente, implica que este apoyo dependa del interés de entidades ajenas a EPJA que cuenten con la experticia adecuada, que puedan construir un plan de acción que asegure el término de las trayectorias educativas de estos estudiantes y que además tengan éxito en la competencia por los fondos con proyectos para otro tipo de escuelas.

## **7. Conclusión**

Vemos que la modalidad educativa para jóvenes y adultos en Chile forma parte de un proceso político vivo, en el que los objetivos educativos, su población destinataria y las prioridades escolares han ido mutando con el tiempo. Esto se debe al enactment de la política educativa, concretado en la red que las diferentes leyes, normas y decretos han conformado la realidad de EPJA desde el año 2000. Como se puede observar, el rol de estos documentos es central en la política educativa de EPJA, pues ofrecen el marco de acción que después puede desarrollarse en la práctica educativa.

En un primer momento, estos documentos legales priorizaron la convalidación de estudios para que las personas fuera del sistema escolar pudiesen acceder rápidamente al mercado laboral, política auspiciada en conjunto por el Ministerio de Educación y Hacienda. Paulatinamente, la preocupación por un proceso de enseñanza significativo emerge como elemento central en la política educativa de EPJA, no sin una constante tensión entre las vías de convalidación y formación, perspectivas que continúan conviviendo dentro de la modalidad.

Asimismo, las políticas educativas dan cuenta de una heterogeneidad de personas que se encuentran fuera del sistema educativo y desean terminar la enseñanza obligatoria. Este mosaico de estudiantes con diferentes necesidades e intereses es parte de este entramado, tensionando aun más las diversas perspectivas presentes en la red de políticas educativas. Hasta ahora, la respuesta de los diferentes decretos es crear nuevos programas y otorgar a los establecimientos educativos una superposición de funciones y objetivos para tratar a los jóvenes y adultos que desean volver a estudiar. Como consecuencia, EPJA emerge precarizada desde el “momento cero” en que es enactada a partir de las leyes y decretos analizados. Esta precarización se observa claramente en la trifurcación de caminos mencionada, que no ofrecen una solución para las diferentes trayectorias estudiantiles que convergen (ej. para los jóvenes que se quieren formar, otra alternativa para adultos que buscan

un certificado laboral o para migrantes con necesidades de educación y aculturación). En su lugar, del marco normativo resultan acciones y resultados confusos, poco diferenciados en sus metas, siendo lo común una mirada de mercado y gestión que no garantiza la continuidad a largo plazo de la modalidad.

Por tanto, concluimos que EPJA padece una doble precarización. En primer lugar, no hay una contextualización adecuada a las condiciones que sus estudiantes deben enfrentar para llevar a cabo el aprendizaje; no hay un reconocimiento real a su comunidad educativa, ni se considera en sus procesos de construcción y diseño de reformas; se amplían los objetivos pero no va acompañado de más apoyos y recursos, al contrario, muchas veces se solapan proyectos, se multiplican acciones y roles, pero esto no conlleva los recursos y medios para su implementación; los proyectos son concursables, los presupuestos oscilantes, lo que implica una baja proyección de las acciones, de los equipos y la construcción de un proyecto educativo pertinente.

Ante este contexto particular, podemos ver cómo se traducen en la práctica y en la cotidianeidad de las escuelas un modelo político neoliberal, que reproduce desigualdad y precariedad sistémica (Giroux, Rivera-Vargas y Passerón, 2020). EPJA sufre la versión más cruda que emana desde la política y normativa, es una modalidad educativa sumamente frágil en su constitución y proyección. Esto no solo afecta y revictimiza a esos estudiantes que han salido al menos una vez del sistema educativo, y que cargan con trayectorias diversas, marcadas de etiquetas de fracaso. Esta realidad también interpela y afecta a docentes, a los equipos que trabajan y dan vida a estas comunidades escolares; pero también incide a la sociedad en general, aunque no sea tan fuerte y visible su relación. Desde aquí, la ANT nos permite develar una modalidad precaria en su complejidad, dada la agencia y relaciones que entran los objetos desde los que emana: las leyes como documentos con actores con agencia (Castillo-Sepúlveda, et al., 2021). En este sentido, las orientaciones de la NGP han calado profundamente en la realidad de EPJA.

En segundo lugar, tal como la literatura científica evidencia, el sistema de financiación por voucher a la demanda sin financiamiento estatal basal (Carrasco y San Martín, 2012); o la competencia entre programas por recursos públicos bajo la premisa de asegurar la calidad (Bellei, 2007) adhieren a esta modalidad educativa a una fragilidad e incertidumbre aún más profunda que en la modalidad regular. Por un lado, como demostramos, las leyes analizadas que enactan a EPJA parten de este marco de gestión orientado al mercado, siendo imposible la búsqueda de una alternativa mientras el marco legislativo no se modifique. Por otro lado, queda fuera de la lógica de recompensas de la NGP; no hay posibilidad de que la modalidad obtenga recursos humanos o financieros adicionales por vulnerabilidad o buen desempeño. De esta forma, las leyes sólo habilitan a EPJA la parte más punitiva de la NGP (Mauro, et al., 2019), impidiéndole su acceso a recompensas por indicadores estandarizados.

Finalmente, las consecuencias del doble entrapamiento la acaban sufriendo los estudiantes, con opciones educativas difusas, poca diferenciación entre los distintos programas, pocos recursos, y una tensión sobre el objetivo final de EPJA que no se resuelve satisfactoriamente para una masa de estudiantes heterogénea.

Por tanto, la NGP falla en la forma de resolver las necesidades de estos estudiantes que abandonaron la educación regular, pero desean satisfacer su derecho a una educación de calidad, profundizando la precarización que las comunidades EPJA vivencian cotidianamente.

A partir de lo expuesto, podemos concluir que en Chile no existe una política integral por parte del Estado para apoyar a estos estudiantes, no hay una institucionalidad que les albergue realmente y se preocupe por su desarrollo. Además, encontramos iniciativas o programas generales dirigidos a toda la población escolar que no beneficia directamente a las instituciones que trabajan con EPJA (Centro de Investigación Avanzada en Educación, 2019), reproduciendo la invisibilización hacia la modalidad desde los decretos y normas.

Estas diferencias que nacen en las propias leyes y normas que enactan la modalidad, se traducen a que en la práctica no exista mayor información y socialización de EPJA. Pero también, que no se desarrolle una articulación intersectorial con otros organismos del Estado, ni se lleve a cabo una mayor fiscalización por parte de entidades dependientes del Ministerio de Educación que aseguren la calidad educativa. Por tanto, se debe generar mayor orientación del trabajo que deben realizar las entidades educativas de EPJA y entregar mayores recursos para su implementación. Para los estudiantes, esta transformación significaría que la elección que llevan a cabo respecto a escoger una institución u otra sea informada, pertinente a sus características y necesidades, donde se brinde apoyo y respuestas educativas contingentes a cada necesidad. Se debe poner atención a las normativas, a estos actantes y a su poder performativo. Si se apuesta por generar un cambio y mejora dentro del sistema educativo, es necesario considerar el papel de estos documentos, de las acciones que condicionan y permiten construir una determinada realidad social-material para esta modalidad.

En base a los resultados expuestos, podemos decir que actualmente está en riesgo la continuidad tanto del proyecto educativo de EPJA como de las trayectorias educativas de esta población. Desde las políticas educativas se debe asegurar el derecho a una educación de calidad, equidad y justicia. No podemos olvidar que EPJA busca ser el espacio de transformación y nueva oportunidad para estos estudiantes, proporcionando una experiencia educativa que disminuya las brechas de segregación y exclusión para una población sumamente vulnerable. Se debe gestionar desde los diversos niveles la precariedad que habita hoy la modalidad, en donde se reconozca el rol importante que llevan a cabo al trabajar con diversas trayectorias escolares y asegurando un derecho a la educación, entregando los recursos mínimos para dar una respuesta educativa, acogiendo las características propias de EPJA. Sino que se debe responder a las incertidumbres precarias (Lorey, 2016) que son curriculares, pedagógicas e incluso laborales del espacio, que permean en las prácticas cotidianas y relaciones escolares de estas instituciones y de sus propios actores.

**Tabla 1. Decretos, normativas y leyes analizadas que enactan a EPJA**

| <b>Categoría</b>              | <b>Tipo documento</b>     | <b>Fecha</b> | <b>Nombre</b>   | <b>Característica</b>   |
|-------------------------------|---------------------------|--------------|---|---|
| Marco Legal Sistema Educativo | Ley N°20.248              | 02-02-2008   | Establece Ley de Subvención escolar Preferencial.   | Documentos que define al Ministerio de Educación que buscan velar por el desarrollo y aseguramiento de una educación de calidad. Establecen reconocimiento de las instituciones, marcos curriculares, objetivos fundamentales, las examinaciones y certificaciones. |
|                               | Ley N° 20.370             | 12-09-2009   | Establece la ley general de educación.  |   |
|                               | DFL2                      | 06-07-2010   | Fija texto refundido, coordinado y sistematizado de la ley n°20.370.  |   |
|                               | Ley N° 20.845             | 08-06-2015   | De inclusión escolar regula admisión de los estudiantes, elimina financiamiento compartido y prohíbe lucro. |   |
|                               | Decreto N° 87             | 10-09-2020   | Establece la Estrategia Nacional de Educación Pública.  |   |
| Institución EPJA              | DTO-330                   | 02-03-2002   | Reglamenta programa especial de educación básica y media.   | Normativas que refieren netamente a la modalidad. Buscan reducir el déficit existente entre educación y EPJA, mediante la creación de instituciones, objetivos de aprendizaje para el reconocimiento y certificación de estudios                                    |
|                               | Decreto N° 176            | 07-12-2002   | Crea comisión triministerial para la ejecución del programa de educación y capacitación permanente          |   |
|                               | Resolución N° 9086 Exenta | 14-08-2003   | Aprueba términos de referencia para desarrollo y ejecución de proyectos de mejoramiento.                    |   |
|                               | Decreto N°1766 Exento     | 05-09-2009   | Aprueba procedimiento para la validación de estudios conformidad ley n° 20.351.                             |   |
|                               | Decreto N°131             | 05-01-2012   | Modifica decreto supremo n° 683, de 2000.   |   |

|                         |                       |            |  |  |
|-------------------------|-----------------------|------------|--|--|
| Currículum y evaluación | Decreto N°239         | 03-05-2004 | Establece Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios para la Educación de Adultos y fija Normas Generales para su aplicación. | Normativas que ponen atención a los objetivos fundamentales, contenidos mínimos por nivel, modificaciones curriculares, evaluación y calendarios. Son susceptibles al contexto, evidenciando las necesidades de la población con la que trabaja. |
|                         | Decreto N°1194 Exento | 26-09-2005 | Modifica decreto n° 12 exento, de 1987, que aprobó plan de estudio para educación de adultos.  |  |
|                         | Decreto N°2272        | 31-12-2007 | Aprueba procedimientos para reconocimiento de estudios de enseñanza básica y enseñanza media humanístico-científica y técnico-profesional.   |  |
|                         | Decreto N°2169 Exento | 24-12-2007 | Aprueba reglamento de evaluación y promoción escolar para educación básica y media de adultos.   |  |
|                         | Decreto Supremo N°211 | 30-09-2009 | Reglamenta el Programa Especial de Nivelación de Estudios para Educación Básica y Educación Media de Adultos.                                |  |
|                         | Decreto N°929 Exento  | 14-04-2012 | Modifica decreto n° 2.272 exento, de 2007.   |  |
|                         | Decreto N°60 Exento   | 02-03-2013 | Modifica decreto n° 2.272 exento, de 2007.   |  |
|                         | Decreto N°70 Exento   | 05-02-2014 | Modifica decreto n° 2.272 exento, de 2007  |  |
| Cambio población        | Decreto N°36 Exento   | 02-02-2018 | Modifica decreto n° 2.169 exento, de 2007  | Existen jóvenes que no concurren a ningún establecimiento educacional ya que no cumplen la edad requerida para acceder a la educación de adultos.  |
|                         | Decreto N°332         | 05-01-2012 | Determina edades mínimas para ingreso a educación de adultos y de adecuaciones de aceleración curricular.                                    |  |
|                         | Decreto N°445         | 30-01-2015 | Aprueba procedimientos para el reconocimiento de estudios modalidad educación de adultos y de educación especial.                            |  |



|                                 |                   |            |   |  |
|---------------------------------|-------------------|------------|---|--|
| Reinserción escolar             | Decreto N°32      | 29-06-2011 | Reglamenta asignación de apoyo a la reinserción escolar.  | Ante principios de equidad, inclusión e integración, se asignan recursos financieros para la Reinserción Escolar. Apoya iniciativas pedagógicas que tengan por finalidad la reinserción y continuidad de la trayectoria educativa de la población escolar hasta 21 años. |
|                                 | Resolución N°927  | 07-03-2015 |   |  |
|                                 | Decreto N°399     | 21-04-2016 |   |  |
|                                 | Resolución N°1025 | 26-02-2016 |   |  |
|                                 | Resolución N°3033 | 23-07-2016 |   |  |
|                                 | Resolución N°3904 | 23-08-2016 | Aprueba bases administrativas, técnicas y anexos para la licitación de proyectos para el concurso de proyectos de reinserción escolar |  |
|                                 | Resolución N°1517 | 18-04-2017 |   |  |
|                                 | Resolución N°880  | 24-02-2018 |   |  |
| Subvención especial diferencial | Resolución N°1108 | 28-02-2019 |   | Regula requisitos, instrumentos, pruebas diagnósticas y perfil de los y las profesionales.   |
|                                 | Resolución N°713  | 19-02-2020 |   |  |
|                                 | Decreto N°170     | 21-04-2010 | Fija normas para determinar alumnos con necesidades educativas especiales   |  |
|                                 | Decreto N°156     | 29-05-2012 |   |  |
|                                 | Decreto N°54      | 02-07-2013 |   |  |
|                                 | Decreto N°178     | 04-08-2013 |   |  |
|                                 | Decreto N°389     | 30-03-2017 | Reglamento pago de subvención especial diferencial y de necesidades educativas  |  |
|                                 | Decreto N°84      | 20-05-2015 |   |  |
| Subvención / Beneficios         | Decreto N°47      | 22-03-2019 |   | Sostenedores de establecimientos educacionales subvencionados que cuenten con proyectos de integración podrán obtener pago correspondiente.  |
|                                 | Decreto N°386     | 19-05-2020 |   |  |
|                                 | Decreto N°88      | 29-10-2015 | Establece condiciones de contratación para cobertura del programa de alimentación escolar por la JUNAEB.                              |  |
|                                 | Decreto N°148     | 02-12-2016 | Aprueba reglamento sobre establecimientos educacionales que soliciten beneficio de la subvención estatal.                             |  |



## 8. Referencias

- Acuña, V. (2015). Situación y desafíos post 2015 de la Educación de jóvenes y adultos en Chile en el marco de las metas del Programa Mundial de la Educación para Todos. *Educación de adultos y procesos formativos*, 2.
- Ainscow, M. (2017). Haciendo que las escuelas sean más inclusivas. *Revista de Educación Inclusiva*, 5(1), pp. 39-49.
- Assaél, J., Cornejo, R., Albornoz, N., Etcheberrigaray, G., Hidalgo, F., Ligüño, S., & Palacios, D. (2015). La crisis del modelo educativo mercantil chileno: un complejo escenario. *Currículo sem Fronteiras*, 15(2), pp. 334-335.
- Ball, S. J. (2008). The legacy of ERA, privatization and the policy ratchet. *Educational Management Administration y Leadership*, 36(2), pp. 185-199. doi: 10.1177/1741143207087772
- Bellei, C. (2007). Expansión de la educación privada y mejoramiento de la educación en Chile. Evaluación a partir de la evidencia. *Revista pensamiento educativo*, 40(1), pp. 1-37.
- Bellei, C. (2015). *El gran experimento: Mercado y privatización de la educación chilena*. Santiago: LOM ediciones.
- Bien, A., & Selland, M. (2018). Living the stories we tell: The sociopolitical context of enacting teaching stories. *Teaching and Teacher Education*, 69, pp. 85-94. doi: 10.1016/j.tate.2017.10.005
- Burr, V. (2015). *Social constructionism*. New York: Routledge.
- Cáceres, P. (2008). Análisis cualitativo de contenido: Una alternativa metodológica alcanzable. *Psicoperspectivas*, 2(1), pp. 53-82. doi: 10.5027/psicoperspectivas-Vol2-Issue1-fulltext-3
- Campero, C., & Zúñiga, N. (2017). Las tareas pendientes en materia de políticas dirigidas a la EPJA en América Latina: Aportes del ICAE a la VI CONFINTEA+6. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, 39(2), pp. 144-159.
- Carrasco, A. (2013). Mecanismos performativos de la institucionalidad educativa en Chile: pasos hacia un nuevo sujeto cultural. *Observatorio cultural*, 15, pp. 4-10.
- Carrasco, A., & San Martín, E. (2012). Voucher system and school effectiveness: Reassessing school performance difference and parental choice decision-making. *Estudios de Economía*, 39(2), pp. 123-141. doi: 10.4067/S0718-52862012000200002.
- Castillo-Sepúlveda, J., Gálvez-Ramírez, M., & Bywaters-Collado, F. (2021). Objetos proposicionales: una política organizacional mediada por documentos. *Quaderns de Psicologia*, 23(2), e1614. doi: 10.5565/rev/qpsicologia.1614

- Centro de Investigación Avanzada en Educación. (2019). *Caracterización cuantitativa de trayectorias escolares en jóvenes con algún grado de exclusión educacional. Informe Técnico*. Recuperado de [http://ciae.uchile.cl/download.php?file=noticias/00\\_1552671019.pdf](http://ciae.uchile.cl/download.php?file=noticias/00_1552671019.pdf)
- Cox, C. (2012). Política y políticas educacionales en Chile 1990-2010. *Revista Uruguaya de Ciencia Política*, 21(1), pp. 13-43.
- Dennison, C. (2020). Dropping out of college and dropping into crime. *Justice Quarterly*, pp. 1-27. doi: 10.1080/07418825.2020.1740296
- Díaz, C. (2019). *Una realidad olvidada: Educación de personas jóvenes y adultas en Chile, vislumbrado por casos de la provincia de Talagante y Melipilla*. <http://repositorio.uchile.cl/handle/2250/169936>
- Dussaillant, F. (2017). Deserción escolar en Chile. Propuestas para la investigación y la política pública. *Análisis-Centro de políticas públicas Facultad de Gobierno UDD*, 18.
- Echeita, G. (2019). *Educación inclusiva. El sueño de una noche de verano*. Barcelona: Octaedro
- Falabella, A. (2014). The Performing School: The Effects of Market y Accountability Policies. *education policy analysis archives*, 22(70), pp. 1-29. doi: 10.14507/epaa.v22n70.2014
- Falabella, A., Cortázar, A., Godoy, F., González, M. P., & Romo, F. (2018). Sistemas de aseguramiento de la calidad en Educación Inicial Lecciones desde la experiencia internacional. *Gestión y política pública*, 27(2), pp. 309-340.
- Flick, U. (2012). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Fraser, N. (2012). *Escalas de justicia*. Barcelona: Herder.
- Geertz, C. (2003). *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa
- Giroux, H., Rivera-Vargas, P., & Passeron, E. (2020). Pedagogía Pandémica. Reproducción Funcional o Educación Antihegemónica. *Revista Internacional De Educación Para La Justicia Social*, 9(3), pp. 1-7.
- Grau-Solés, M., Íñiguez-Rueda, L., y Subirats, J. (2010). La Perspectiva Sociotécnica en el Análisis de Políticas Públicas. *Psicología Política*, 41, pp. 61-80.
- Grau-Solés, M., Íñiguez-Rueda, L., y Subirats, J. (2011). ¿Cómo gobernar la complejidad? Invitación a una gobernanza urbana híbrida y relacional. *Athenea Digital*, 11(1), pp. 63-84.
- Guba, E., & Lincoln, Y. (1994). Competing Paradigms in Qualitative Research. In N. Denzin & Y. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 105-117). London: Sage Publications.

- Hargreaves, A., & Shirley, D. (2012). *Sustainable leadership*. New Jersey: John Wiley & Sons.
- Hogar de Cristo. (2019). *Del dicho al derecho: Modelo de calidad de escuelas de reingreso para Chile*. Santiago de Chile. Dirección Social Nacional. <https://www.grupo-sm.com/cl/sites/sm-espana/files/resources/Chile/Del-Dicho-al-Derecho-Modelo-de-Calidad-para-Escuelas-de-Reingreso>
- Julián, D. (2019). La precariedad del trabajo en las sociedades contemporáneas. *Revista Facultad Nacional de Salud Pública*, 37(2), pp. 3-5. doi: 10.17533/udea.rfnsp.v37n2a01
- Kruger, N. (2019). La segregación por nivel socioeconómico como dimensión de la exclusión educativa: 15 años de evolución en América Latina. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 27, pp. 1-37. DOI: 10.14507/epaa.27.3577
- Latour, B. (1990). Technology is Society Made Durable. *The Sociological Review*, 38, pp. 103-13. doi: 10.1111/j.1467-954X.1990.tb03350.x
- Latour, B. (2008). *Reensamblar lo Social*. Buenos Aires: Manantial.
- López, V., Gonzalez, P., Manghi, D., Ascorra, P., Oyanedel, J. C., Redón, S., Leal, F., & Salgado, M. (2018). Políticas de inclusión educativa en Chile: Tres nudos críticos. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 26(157), pp. 1-24. doi: 10.14507/epaa.26.3088
- Lorey, I. (2016). *Estado de inseguridad. Gobernar la precariedad*. Madrid: Traficantes de sueños.
- Mauro, S. G., Cinquini, L., & Pianezzi, D. (2019). New Public Management between reality and illusion: analysing the validity of performance-based budgeting. *The British Accounting Review*. doi: 10.1016/j.bar.2019.02.007
- Messina, G. (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*, 38(1), pp. 109-126. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=457545337007>
- Michael, M. (2017). *Actor-Network Theory. Trials, Trails and Translations*. London: Sage Publications.
- Miranda, F. (2018). Abandono escolar en educación media superior: conocimiento y aportaciones de política pública. *Sinéctica*, 51, pp. 1-22. doi: 10.31391/s2007-7033(2018)0051-010.
- Ministerio de Educación. (2002). Decreto N°330. Reglamenta programa especial de educación básica y media. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=195041>

- Ministerio de Educación. (2005). Decreto N°1194Exento. Reglamenta programa especial de educación básica y media. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=242330>
- Ministerio de Educación. (2007). Decreto N°2169 exento. Aprobó plan de estudio para educación de adultos, vespertina y nocturna. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=267838>
- Ministerio de Educación. (2007). Decreto N°2271 exento. Aprueba procedimiento de reconocimiento de estudios. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=267943>
- Ministerio de Educación. (2008). Ley N°20.248. Establece ley de subvención escolar preferencial. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=269001>
- Ministerio de Educación. (2009). Ley N° 20.370. Establece la ley general de educación. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1006043>
- Ministerio de educación. (2009). Decreto N°1766 exento. Aprueba procedimiento para la validación de estudios de los trabajadores que se capaciten de conformidad a la Ley n° 20.351. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1005879>
- Ministerio de educación. (2009). Decreto N°1778 exento. Modifica decreto n° 2.272 exento, de 2007, en la forma que indica. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1005966>
- Ministerio de educación. (2012). Decreto N°332. Determina edades mínimas para el ingreso a la modalidad de educación de adultos y de adecuaciones de aceleración curricular. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1035868&idParte=9223825>
- Ministerio de educación. (2012). Decreto N°929Exento. Modifica decreto N°2772. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1038943>
- Ministerio de educación. (2012). Decreto N°60. Modifica decreto N°2772. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1049191>
- Ministerio de Educación. (2015). Resolución N°927 Exenta. Aprueba bases administrativas, técnicas y anexos para la licitación de proyectos para el concurso de proyectos de reinserción escolar. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1075320>
- Ministerio de Educación. (2015). Ley N°20.845. De inclusión escolar que regula la admisión de los y las estudiantes, elimina el financiamiento compartido y prohíbe el lucro en establecimientos educacionales que reciben aportes del

- Estado. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1078172>
- Ministerio de educación. (2015). Decreto N°445. Determina edades mínimas para el ingreso a la educación especial o diferencial, modalidad de educación de adultos y de adecuaciones de aceleración curricular. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1074321>
- Ministerio de educación. (2018). Decreto 36 exento. Aprueba reglamento de evaluación y promoción escolar para educación básica y media de adultos, en el sentido que indica. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1114647>
- Ministerio de Educación. (2019). Resolución N°1108 Exenta. Aprueba bases administrativas, técnicas y anexos para la licitación del concurso de proyectos de reinserción educativa y aulas de reingreso. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1129357>
- Ministerio de Hacienda. (2009). Ley N°20.351. Ley de protección al empleo y fomento a la capacitación laboral. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1002775>
- Miño-Puigcercós, R. (2020). Iniciativas para la igualdad y la transformación de la educación secundaria obligatoria en Cataluña. Posibilidades y tensiones. *Revista Izquierdas*, (49), 113. [http://www.izquierdas.cl/images/pdf/2020/n49/art113\\_2378\\_2404.pdf](http://www.izquierdas.cl/images/pdf/2020/n49/art113_2378_2404.pdf)
- Morales, F. (2011). Educación de adultos en Chile. Alcances y perspectivas. *Revista De Pedagogía*, 10, pp. 73-88. doi: 10.25074/07195532.10.431
- OCDE. (2012). *Promoting Growth in All Regions*. OCDE Publishing. <https://www.oecd.org/gov/promoting-growth-in-all-regions-9789264174634-en.htm>
- Opazo, A. (2017). *Trayectoria escolar de los estudiantes más vulnerables del sistema educativo chileno*. Santiago: Centro de Estudios MINEDUC.
- Perosa, G., Benítez, P., & Jarpa Sandoval, B. M. (2021). Trayectorias educativas en América Latina y el Caribe en el Siglo XXI. *Foro de Educación*, 19(2), pp. 45-68. doi: <http://dx.doi.org/10.14516/fde.888>
- Potter, J., Wetherell, M., Gill, R., & Edwards, D. (1990). Discourse: noun, verb or social practice? *Philosophical psychology*, 3(2-3), pp. 205-217. doi: 10.1080/09515089008572999
- Rivera-Aguilera, G. (2017). Los procesos de influencia global/local en políticas públicas: Una propuesta metodológica. *Psicoperspectivas*, 16(3), pp. 111-121. doi: 10.5027/psicoperspectivas-vol16-issue3-fulltext-1092
- Salvat, P., Román, M., & García-Huidobro, J. E. (2012). Horizonte normativo para una educación justa en sociedades democráticas. Una reflexión desde América

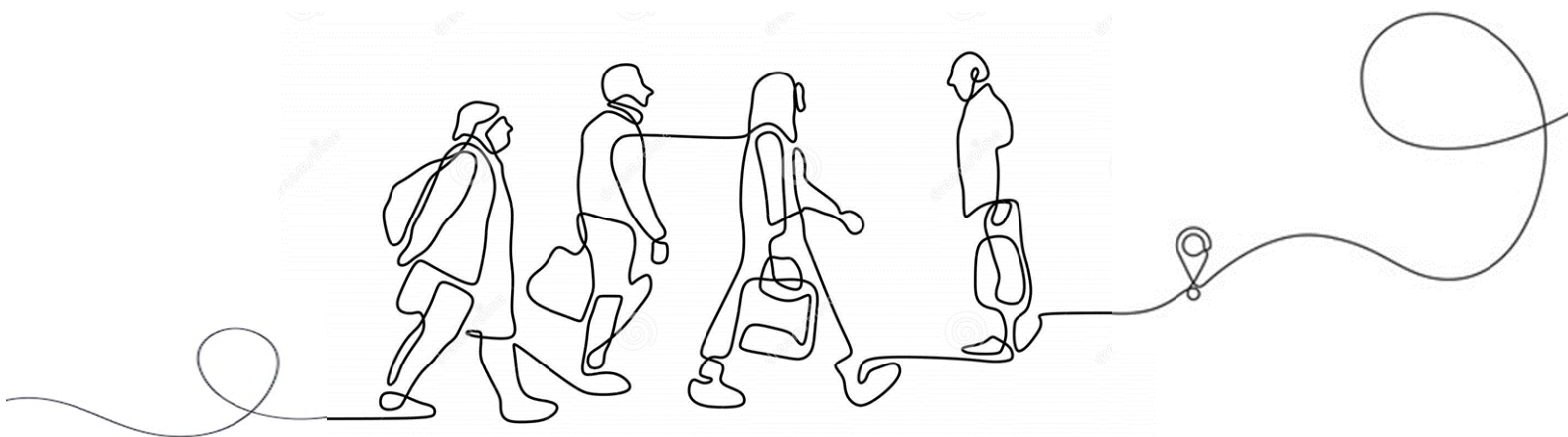
- Latina. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 1(1). <https://revistas.uam.es/riejs/article/view/309>
- Sisto, V. (2018). Managerialismo, autoritarismo y la lucha por el alma de la gestión: El caso de las últimas reformas en políticas de dirección escolar en Chile. *Revista da FAEBA-Educação e Contemporaneidade*, 27(53), pp. 141-156. doi: 10.21879/faeeba2358-0194.2018.v27.n53.p141-156
- Strauss, A., & Corbin, J. (1994). *Grounded Theory methodo-logy: An overview*. En N. Denzin e Y. Lincoln, (Eds.), *Handbook of Qualitative Research* (pp. 273-285). New York: Sage Publications.
- Tarabini, A. (2018). *La escuela no es para ti: el rol de los centros educativos en el abandono escolar*. Barcelona: Octaedro.
- Tarabini, A. (2021). *¿Cómo luchar contra el abandono escolar y asegurar el éxito educativo de todo el alumnado?* Semana temática UIMP, Santander, España.
- Thureau, G. (2019). Escuelas de Segunda Oportunidad en España (E2O). *En la calle: revista sobre situaciones de riesgo social*, 44, pp. 27-29.
- UNESCO. (2015). *Recomendación sobre el aprendizaje y la educación de adultos*. [http://portal.unesco.org/es/ev.phpURL\\_ID=49354yURL\\_DO=DO\\_TOPICyURL\\_SECTION=201.html](http://portal.unesco.org/es/ev.phpURL_ID=49354yURL_DO=DO_TOPICyURL_SECTION=201.html)
- Valenzuela, J., Ruiz, C., & Contreras, M. (2019). Revisión de antecedentes sobre exclusión educativa: una mirada a la deserción y repitencia escolar. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 11(2), pp. 33-59.
- Vaughn, M. G., Roberts, G., Fall, A. M., Kremer, K., & Martinez, L. (2020). Preliminary validation of the dropout risk inventory for middle and high school students. *Children and Youth Services Review*, 111. DOI: 10.1016/j.childyouth.2020.104855
- Verger, A., & Normand, R. (2015). Nueva gestión pública y educación: elementos teóricos y conceptuales para el estudio de un modelo de reforma educativa global. *Educação y Sociedade*, 36(132), pp. 599-622. doi: 10.1590/ES0101-73302015152799
- Villalobos, C., Treviño, E., Wyman, I., & Scheele, J. (2017). Social justice debate and college access in Latin America: merit or need? The role of educational institutions and states in broadening access to higher education in the region. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 25, 73. doi: 10.14507/epaa.25.2879
- Woodside, A. (2010). *Case Study Research. Theory, Methods, Practice*. Bingley. Emerald Group Publishing.
- Yin, R. (1994). *Case Study Research. Design and Methods*. London: Sage publications.



**Artículo IV:**

**Significados de Docentes de Educación para Jóvenes y Adultos en Chile y España, sobre el Abandono Escolar**

Contreras-Villalobos, T., López, V., & Lalueza, J. L. (2023). Significados de docentes de educación para jóvenes y adultos en Chile y España, sobre el abandono escolar. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 31(59).  
<https://doi.org/10.14507/epaa.31.7526>



---

# archivos analíticos de políticas educativas

Revista académica evaluada por pares, independiente,  
de acceso abierto y multilingüe



aape | epaa

Universidad de San Andrés y Arizona State University

---

Volumen 31 Número 59

23 de mayo 2023

ISSN 1068-2341

---

## Significados de Docentes de Educación para Jóvenes y Adultos en Chile y España, sobre el Abandono Escolar<sup>1</sup>

*Tabata Contreras-Villalobos*

Pontificia Universidad Católica de Valparaíso y Universitat Autònoma de Barcelona  
Chile y España

*Verónica López*

Pontificia Universidad Católica de Valparaíso  
Chile



*José Luis Lalueza*

Universitat Autònoma de Barcelona  
España

**Citación:** Contreras-Villalobos, T., López, V., & Lalueza, J. L. (2023). Significados de docentes de educación para jóvenes y adultos en Chile y España, sobre el abandono escolar. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 31(59). <https://doi.org/10.14507/epaa.31.7526>

**Resumen:** El Abandono Escolar (AE) es un proceso complejo, marcado por la desigualdad y exclusión, que sufren quienes no cumplen con ritmos y aprendizajes esperados. Es la Educación Para Jóvenes y Adultos (EPJA) quien acoge a estas personas. Sin embargo, su labor es invisibilizada, dificultando con ello la posibilidad de dar solución y respuesta a los múltiples desafíos que afrontan. Al respecto, encontramos dos países que han bajado sus cifras de AE, pero que no cuentan con el

---

<sup>1</sup> Este trabajo se ha realizado con el apoyo de “FONDECYT Regular 1191267” y “Beca de doctorado nacional” ambos financiados por la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo del Gobierno de Chile.



reconocimiento político y económico que les apoye. Son los y las docentes quienes podrían estar ejerciendo un rol clave para revertir el fenómeno. Por tanto, se plantea como objetivo comprender los significados de docentes EPJA en Chile y España sobre el AE, para dilucidar abordajes de acción. A través de una metodología cualitativa y estudio de caso múltiple, se analizaron 25 entrevistas correspondientes a docentes EPJA. Como resultado, existe una lectura sistémica de AE indicando que es el sistema educativo quien abandona, definiendo una identidad docente particular que sufre también el AE y que enfrenta el fenómeno a través del vínculo y acompañamiento. Elementos coherentes con una lógica de cuidado, literacidad crítica y justicia social que busca transformar y mejorar el sistema educativo.

**Palabras clave:** educación de adultos; educación de jóvenes; EPJA; abandono escolar; docentes; significados

### **Meanings about school abandonment for teachers of youth and adult education in Chile and Spain**

**Abstract:** School abandonment (SA) is a complex process marked by inequality and exclusion and suffered by those who do not comply with learning expectations. Youth and adult education (YAE) takes in these people; however, this work is invisible, making it difficult to provide solutions and responses to the many challenges they face. In this regard, we find two countries that have lowered their SA figures, but do not have the political and economic recognition to support this work. In these settings, teachers could play a key role in reversing this phenomenon. The objective of this article is to understand meanings that YAE teachers in Chile and Spain hold about SA in order to elucidate approaches for action. Using a qualitative methodology and multiple case study, 25 interviews with YAE teachers were analyzed. Results from a systemic reading of SA indicates that when educational systems abandon students, a specific teacher group also suffers from SA and faces the phenomenon through bonding and accompaniment. These elements are consistent with a logic of care, critical literacy, and social justice that seeks to transform and improve education systems.

**Key words:** Adult education; youth education; YAE; school abandonment; teachers; meanings

### **Sentidos dos professores de educação de jovens e adultos no Chile e em Espanha sobre o abandono escolar**

**Resumo:** Abandonar a escola (AE) é um processo complexo, marcado pela desigualdade e exclusão, sofrido por aqueles que não cumprem o ritmo de aprendizagem e aprendizagem esperado. É a Educação de Jovens e Adultos (EPJA) que acolhe estas pessoas. Contudo, o seu trabalho é invisível, o que torna difícil fornecer soluções e respostas aos muitos desafios que enfrentam. A este respeito, encontramos dois países que baixaram os seus números da AE, mas que não têm o reconhecimento político e económico para os apoiar. São os professores que poderiam estar a desempenhar um papel fundamental na inversão deste fenómeno. Portanto, o objectivo é compreender os significados dos professores de EPJA no Chile e em Espanha sobre a AE, a fim de elucidar abordagens para a acção. Utilizando uma metodologia qualitativa e um estudo de caso múltiplo, foram analisadas 25 entrevistas com professores da EPJA. Como resultado, há uma leitura sistémica das AE indicando que o sistema educativo abandona, definindo uma identidade particular de professor que também sofre de AE que enfrenta o fenómeno através da ligação e do acompanhamento. Estes elementos são consistentes com uma lógica de cuidado, alfabetização crítica e justiça social que procura transformar e melhorar o sistema educativo.

**Palavras-chave:** educação de adultos; educação de jovens; EPJA; abandono escolar; profesores; significados

## **Significados de Docentes de Educación para Jóvenes y Adultos en Chile y España, sobre el Abandono Escolar**

El Abandono Escolar (AE) es un concepto complejo, frecuentemente entendido y reducido a aquella cifra de personas que no han obtenido una certificación por su educación en un tiempo y ritmo estipulado (Camacho, 2016; European Commission, 2003). Pero una mayor problematización del concepto da cuenta de una trayectoria escolar no lineal, marcada por giros, discontinuidades y regresiones, como también de desigualdad y exclusión (Román, 2013; Terigi, 2007). De esta forma, se entiende que el AE es un proceso marcado por el fracaso escolar, desmotivación, y desvinculación entre estudiante, escuela y sistema (Garrido y Polanco, 2020; Rodríguez, 2019), que se manifiesta principalmente en contextos socioeconómicos desfavorecidos y vulnerables (Díaz y Osuna, 2020; Tarabini et al., 2017). Esto hace necesario considerar múltiples dimensiones para su comprensión, incorporando tanto factores institucionales, escolares e individuales; entendiendo que no es el estudiante quien fracasa, sino el sistema en su conjunto (García y Sánchez-Gelabert, 2020; Tarabini, 2018; Thureau, 2019).

La Educación Para Jóvenes y Adultos (EPJA) suele ser la principal vía para acoger a aquellos estudiantes que han sufrido abandono escolar y que quieren reingresar al sistema educativo. Globalmente, EPJA se constituye por diferentes programas de formación de habilidades básicas, centradas en la alfabetización y acreditación de estudios para continuar o finalizar itinerarios formativos. EPJA abarca tanto a las escuelas de adultos, escuelas de segunda oportunidad, programas de formación para toda la vida y a escuelas alternativas (Paniagua, 2022). El rol que juegan en conjunto estas instituciones es contribuir a disminuir las brechas de exclusión, aumentar los niveles de alfabetización, facilitando la continuidad de estudios y la formación para el trabajo. Sin embargo, históricamente su labor ha sido poco visible y débilmente valorada social e institucionalmente, dificultando con ello la posibilidad de dar solución a los múltiples y complejos desafíos que debe afrontar, entre ellos, el reconocimiento formal (legal) de esta modalidad (Murillo y Duk, 2020); y el abordaje integral de situaciones de precariedad laborales y formativas que conlleva la exclusión educativa (Romero y Hernández, 2019). En distintos países, la EPJA cuenta con presupuestos oscilantes, que no son suficientes para la labor que realizan, con marcos institucionales, políticos, normativos, programáticos, de evaluación y rendición de cuentas desajustados a su realidad particular (Contreras-Villalobos et al., 2022; Hernández et al., 2021). En este sentido, en muchos países estos establecimientos no reciben los suficientes recursos y apoyos, lo que aumenta las probabilidades de que quienes estudien en EPJA abandonen nuevamente el sistema escolar (Contreras-Villalobos y Baleriola, 2022; Valenzuela et al., 2019).

Así, el AE en EPJA es una realidad donde intervienen y operan diversos factores. Visto en perspectiva crítica constituye un espacio clave (Giroux, 1999; 2013), donde se pueden agudizar las barreras que inicialmente llevan al estudiantado a abandonar la escuela regular y, por tanto, conllevar a salir nuevamente, esta vez desde EPJA; o bien, ser un espacio político, creativo y transformador de una formación educativa crítica y democrática (Freire y Macedo, 1989), que permita a estas personas alcanzar los niveles educativos obligatorios, partícipes del entorno social. Asimismo, los y las docentes EPJA pueden constituirse en actores claves, toda vez que el desarrollo e implementación curricular forma parte esencial de una respuesta pedagógica que previenen el AE (Morentin y Ballesteros, 2018; Vázquez et al., 2019). Así, las visiones y juicios de docentes sobre el abandono escolar tienen un potencial de impacto importante, situándolos como agentes claves en la comprensión del fenómeno, según interpretan sus causas, y la respuesta pedagógica elaborada (Carrasco et al., 2018).

Tanto Chile como España han logrado disminuir sus tasas de AE, pero continúan con desafíos complejos. España es el país con la mayor tasa de AE en la Unión Europea con un 13,3% de personas entre 18 a 24 años que no han completado la educación obligatoria (MONCLOA, 2022), mientras que en Chile esta cifra varía entre 5% en educación general hasta un 23% en EPJA (MINEDUC, 2021). En ambos países existen registros de que EPJA no cuentan con una financiación estable y suficiente (OCDE, 2020). Y a pesar de que las leyes educativas recientemente han sido actualizadas, se continúa invisibilizando a EPJA (CONFINTEA VII, 2022). En estos escenarios, muchas veces son las escuelas, y en particular sus docentes, quienes son interpelados para construir una respuesta educativa contingente a su realidad, a través de estrategias y prácticas cotidianas buscan evitar, prevenir e intervenir en el AE, siendo valiosa su labor y su experiencia ante el fenómeno. Por tanto, el objetivo de esta investigación es comprender los significados y las prácticas docentes de EPJA en Chile y España sobre el abandono escolar.

### **Los Docentes ante el Abandono Escolar en EPJA**

La práctica cotidiana del docente es donde se despliegan las problematizaciones y estrategias para enfrentar el AE (McLaren, 1992; Norris et al., 2012). En ocasiones, la diferencia se encuentra en que incorporan a su quehacer un abordaje inclusivo y multicultural (Bean y Dunkerly-Bean, 2020); construyen un vínculo con sus estudiantes (De la Cruz y Matus, 2019; Santana-Hernández et al., 2018); o bien, pedagogizan el fenómeno, es decir, convierten el problema en un asunto vinculado a la capacidad docente, atendiendo necesidades educativas y acompañando de manera académica y psicosocial a sus estudiantes (Miranda, 2018).

Sin embargo, no se puede reducir la solución del AE solo a docentes, la efectividad de su práctica está asociada también a una escuela, un contexto histórico, político y cultural que determinan, brindan o limitan apoyos (Bellei, 2015; Díaz y Osuna, 2020). En esta línea, encontramos investigaciones en escuelas regulares que presentan una respuesta educativa al AE, incluyendo estrategias de apoyo académico, metodologías participativas y colaborativas, generando mayor compromiso escolar y un clima de confianza que promueve la retención escolar (Fernandez-Lasarte et al., 2019; González y San Fabian, 2018).

Ahora, en el marco específico de EPJA, las investigaciones sobre AE se han centrado principalmente sobre las características de estudiantes que permiten explicar el fenómeno (Espinoza et al., 2019, 2020; Romero y Hernández, 2019). Discursivamente, traen como efecto la individualización del AE, como si ocurriera desprovisto e independiente de condiciones políticas y económicas que afectan a nivel institucional y social; o condiciones formativas, laborales y contextuales donde docentes EPJA trabajan.

Sobre investigaciones de docentes EPJA se evidencian multiplicidad de roles y acciones producto de los vacíos normativos y pocos recursos con los que cuentan (Tarabini, 2020). Ejemplo de esto son los roles informales de liderazgo ejercidos por docentes, quienes deben ocuparse de funciones de gestión pedagógica, acompañamiento al estudiantado, implementación del currículum y coordinación de docentes sin un cargo y funciones específicas (Carrasco et al., 2021; Suberviola, 2021). Se reconocen condiciones de precariedad, donde no hay una planilla de puestos asegurada, sujetos a número de matrícula y aprobación de presupuestos por tiempos limitados, conllevando una alta rotación docente (Carrasco et al., 2018; Opazo, 2017). Existe poca evidencia sobre los procesos de gestión, clima organizacional, satisfacción laboral y salud mental al respecto (Sagredo y Castelló, 2019; Suberviola y Castrejón, 2022), que permiten explorar si una cultura inclusiva atenúa el AE. Y es que a pesar de ser identificados como uno de los principales actores escolares que tienen un poder y papel esencial para revertir el fenómeno, aún son escasos los estudios sobre las prácticas y comprensiones docentes sobre el abandono escolar en EPJA.

## Justicia Social y Literacidad Crítica, una Propuesta de Abordaje para el AE en EPJA

La comprensión del abandono escolar en general, y específicamente en EPJA, admite múltiples cuestionamientos sobre los planteamientos simplistas individualizantes acerca de sus causas, su producción y reproducción, tanto a nivel micro y macro (Fraser, 2008, 2012). El que una sociedad sea o avance a ser más justa no depende únicamente de uno de estos niveles, sino de su interacción y desarrollo conjunto, de ahí la complejidad del problema y de su solución (Bolívar, 2005). Ante este escenario, EPJA se convierte en un espacio privilegiado, permite que esta población de estudiantes se conviertan en sujetos de derecho, mediante un aprendizaje transformador, que garantice la dignidad de las personas y de las comunidades (Freire, 1986).

Para un abordaje complejo y multidimensional sobre el AE en EPJA, son necesarias iniciativas que generen cambios en el sistema educativo. Una respuesta son los modelos inclusivos, críticos y democráticos (Miño, 2021), donde la alfabetización se convierte en una herramienta para transformar la realidad actual y compensar desigualdades. Estos modelos educativos estarían orientados a la inclusión y a la equidad para todas las personas, permitiéndoles un desarrollo integral que permitan convivir con otros diferentes y acceder a condiciones de vida y trabajo digno (Echeita, 2019; Freire y Macedo, 1989).

Estos modelos dialogan con un marco de justicia social, donde se aboga por el reconocimiento del individuo en su especificidad, permitiendo cuestionar las diferencias dentro del sistema educativo que sostiene prácticas de segregación y exclusión (Bolívar, 2005). Para esto es crucial considerar los cuatro pilares de justicia social que Lynch y Baker (2005) reconocen: *redistribución*, entendida como la garantía de acceso a educación, asegurando un proceso equitativo y de calidad que entregue soporte económico a sus estudiantes, evitando toda discriminación; *reconocimiento*, entendido como el valor y respeto a las personas excluidas; *representación*, que busca la igualdad en presencia y voz de los diferentes actores, donde la participación y democratización de los espacios escolares es clave; y *relaciones* de cuidado que hablan sobre el acompañamiento, escucha y personalización de los procesos educativos a través de un trabajo afectivo y emocional (Tarabini, 2018).

Dentro del amplio espectro de estudios críticos y orientados a la justicia social, destacan los aportes de la literacidad, entendida como aquel proceso que engloban procesos psicobiológicos para leer y escribir, pero también prácticas socioculturales e ideología de discursos (Cassany, 2006). De manera específica, la literacidad crítica permite organizar el pensamiento para la acción, e implica un aprendizaje eminentemente político para la participación de los aprendices. Y es que en la práctica social del aprendizaje de la lectoescritura, se forma a la vez a las personas para una ciudadanía global y democrática (Freire y Macedo, 1989). Así, un análisis de los significados de docentes EPJA respecto del AE desde los estudios de literacidad crítica, permite develar escenarios, participantes, artefactos y prácticas de orden social, que influyen directamente en la formación de las personas. Es decir, permite una aproximación a los modos de pensamiento respecto al abandono y los recursos con los que cuentan para revertirlo.

En este sentido, la literacidad crítica permite a docentes EPJA poner en alza el valor de sus experiencias, emociones y memorias, desde una mirada crítica, situada y no despolitizada, de los procesos educativos y sociales asociados al abandono escolar (Vásquez, 2018). Esto permite otra comprensión del fenómeno y de sus actores, les reconoce al mismo tiempo que exige un compromiso social, político y educativo que garantice el bienestar y asegure el derecho de las personas. Por lo tanto, situándonos teórica y epistemológicamente desde los estudios de literacidad crítica y justicia social, nos preguntamos ¿cuáles son los significados asociados de los docentes de EPJA en Chile y España respecto al abandono escolar?

## Metodología

El diseño metodológico de esta investigación fue cualitativo, basado en un estudio de caso múltiple -Chile y España- dirigido a comprender dinámicas presentes en contextos singulares (Flick, 2012). Con este diseño pretendemos comprender en profundidad el inter e intra-caso, para representar la información en términos de comunalidades y divergencias, consiguiendo una representatividad fenoménica (Pérez-Luco et al., 2017). A pesar de las particularidades de cada caso, se busca exportar los significados de docentes EPJA sobre AE a contextos similares, asumiendo que constituirán un punto de *partida* para su comprensión, abordaje y mejora.

La selección de participantes fue a través de un muestreo teórico, donde se seleccionaron participantes según criterios particulares, que permitieran posteriormente hacer comparaciones (Glaser y Strauss, 2017), para una máxima expresión y comprensión del fenómeno, que permitiera extender la teoría emergente hasta la saturación de la información (Yin, 1994). Se contó en total con 25 personas, 13 de Chile y 12 de España, considerando variables de género (13 mujeres/12 hombres), y cargo en la escuela (5 directivos/5 docentes-coordinadores/10 docentes/5 asistentes de educación), representantes en total de 12 centros, 8 ubicados en Chile y 4 en España.

La técnica elegida fue entrevistas individuales semiestructuradas (Canales, 2006), realizadas en pandemia por COVID-19 durante 2021-2022, de carácter híbrido, algunos casos fueron en formato virtual a través de plataformas de videollamadas, mientras que otras fueron presenciales, según la disponibilidad de cada participante (Jones y Abdelfattah, 2020). Las temáticas que guiaron las entrevistas se enfocaron en una descripción de EPJA, abordando los desafíos que enfrenta la modalidad en niveles políticos, escolares e individuales, como también las ventajas que proporciona el espacio. Posteriormente, se abordaron definiciones y explicaciones sobre AE, reconociendo acciones y prácticas, para terminar con elementos emergentes.

El análisis desarrollado fue de contenido y carácter descriptivo bajo categorías emergentes (Flick, 2012). El material pasó por 1) etapa de codificación para identificar temáticas afines al objetivo de investigación, y constatar su presencia recurrente; 2) análisis de pertinencia de códigos y complejidad del fenómeno a través del software ATLAS.TI 8, transitando desde la codificación de 80 códigos, a la elaboración de 17 familias, que finalmente fueron cribadas y re-analizadas; 3) emergen tres categorías principales que buscan responder al objetivo de investigación, las que visibilizan las tramas de significaciones comunes en torno al AE tanto en docentes EPJA chilenos y españoles.

Cabe destacar que esta investigación se realizó bajo directrices de ética y confidencialidad de la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo de Chile (ANID), con el respaldo del comité de una de las universidades a las que pertenece el equipo de investigación. En la realización del proceso se contó con el consentimiento informado de cada persona, resguardando voluntariedad, integridad y confidencialidad. Toda información sensible sobre instituciones o personas que aparecen en los resultados, ha sido omitida y/o sustituida por un pseudónimo.

## Resultados

Las tres categorías que emergieron del análisis buscan comprender los significados y prácticas docentes EPJA de Chile y España sobre el abandono escolar, donde convergen como elementos comunes: 1) *significados de abandono escolar*, una aproximación de la comprensión del fenómeno para dilucidar que entienden; 2) *Desafíos a la identidad docente en EPJA dentro del sistema educativo*, donde se define una identidad profesional particular marcando quien es esta docente y su relación con el sistema educativo; para terminar con 3) *El vínculo y la oportunidad de (re)elaborar una*

*trayectoria educativa*, destacando la relación de afecto y cuidado como respuesta educativa ante el panorama del AE.

### Significados de Abandono Escolar

La primera categoría corresponde a la comprensión de los significados sobre abandono escolar de docentes de EPJA. En esta se busca dar cuenta de algunas definiciones del concepto, como también de elementos que explican el fenómeno en cuestión, haciendo referencia a factores vinculados directamente a los y las estudiantes, a factores contextuales y sistémicos. A su vez, estos elementos repercuten en los y las docentes, tanto en su quehacer, como en su identidad profesional.

Inicialmente, se hace referencia a los problemas que se asocian al fenómeno de AE del sistema educativo. Entre estos, los y las docentes de EPJA de ambos países mencionan como causantes factores individuales como es la condición de migración, problemas económicos, familiares y legales; factores de salud física y mental, condiciones de maternidad y cuidado de personas, como aquellos que definen una mala experiencia en cuanto a relaciones dentro de la escuela, ya sea bullying o discriminación. Al mismo tiempo, se mencionan factores escolares relacionados con el AE como es bajo rendimiento, repitencia, expulsión escolar, poca orientación y acompañamiento.

De manera colectiva se comienza a estructurar una noción de proceso respecto a lo que significa AE, el cual comienza a edades muy tempranas. Por una línea se encuentra el proceso de aprendizaje, estos no se consiguen al ritmo determinado, generando un retraso en comparación a los pares y que afecta a los y las estudiantes, permeando en su subjetividad, autoestima y vínculo. En cuanto a la trayectoria educativa y su relación con el AE, se destaca que no hay acompañamiento, ni orientaciones en las transiciones del sistema educativo, lo que afecta la experiencia y motivación de los y las estudiantes en cuanto al estudio.

Emerge una lectura sistémica y compleja sobre el AE donde se pueden identificar aquellos hitos de segregación y exclusión educativa, donde estos y estas estudiantes no se han sentido parte del sistema educativo. Se indica que no son los y las estudiantes quienes *fallaron*, sino que es el sistema educativo quien les falló, su estructura está diseñada para un determinado perfil estandarizado de estudiantes. Por tanto, a quienes no encajan con este modelo se les abandona, sin considerar las particularidades y contextos por los que están pasando esas personas.

Les fallaron primero en no reconocer sus particularidades y necesidades. El sistema educativo es profundamente estandarizado y exitista con los resultados, notas y con una presión constante de que tienes que rendir de esta manera. Tenemos un modelo a seguir que son cierto tipo de estudiantes, versus tú, que no lo estás haciendo bien. Sin considerar primero la realidad social, la realidad familiar, económica, cognitiva y socioemocional. Muchas de esas áreas no las considera, o las considera superficialmente, porque dice “hay que entender la diversidad del estudiante”, pero cuando es disruptivo ya no lo entendemos, sino que lo queremos sacar y llegan a nuestro colegio. Porque al final les fracaso y les falló un sistema que no los atiende, a mí me da pena tener estudiantes con una autoestima tan baja, que han llegado acá porque en su colegio les hacían bullying y no los ayudó. O porque tenían depresión y el colegio no hizo nada para contenerlos. Tenemos algunos estudiantes de la diversidad sexual porque en sus colegios los discriminaban, el colegio lo naturalizaba y aquí no ha sido tema. A veces hay estudiantes que se les exige que rindan bien y el papá en la cárcel, o la mamá está metido en cosas, o la mamá no tiene tiempo para él porque trabaja todo el día. Entonces tenemos tantas particularidades que son invisibilizadas y se intenta estandarizar y decir: este es el modelo a seguir y si tú no encajas o te adaptas, no sirves para esto. Entonces aquí le decimos que sí, que acá

pueden surgir, pueden tener oportunidades, obviamente no mentirles de que van a tener todas las oportunidades, pero se hará lo posible. (Docente n°15 hombre, Chile)

En línea con lo anterior, el AE afecta principalmente a estudiantes que están en constante riesgo y vulnerabilidad social, donde muchas veces cargan con estructuras que reproducen desigualdad, y que es injusto a juicio de los y las docentes de EPJA. Se les exigen aprendizajes y resultados a estos estudiantes, sin considerar que requieren más apoyos y recursos que permitan disminuir las brechas de desigualdad que deben enfrentar, tal como se puede revisar:

Son chicos y chicas que viven una situación muy dura, porque han abandonado, porque no tienen oportunidades. Porque sabes que la mochila que les han puesto en la espalda y que les ha retrasado el camino hacia el éxito, es una mochila que no forma parte de ellos, sino que es puesta, por tanto, que no la han querido(...). Es un tema de ¿cómo se llama?, de código postal. Según el código postal que tengas, tienes más o menos oportunidades vitales, porque has nacido en un sitio determinado. Entonces ese código postal determina mucho y es injusto. (Director n°2 hombre, España)

Para mí es cuando no entras de aquí y el sistema automáticamente te abandona. No sé... exigirle a un adolescente con su mochila, sus pensamientos, su gestión y todo, que sin ayudarlo de mil maneras o adaptándose a él, que siga unos objetivos o que se establezca unas normas impuestas. Pues es difícil al final para mí el abandono escolar. Es más un fracaso del sistema que del propio chaval. Al final el chaval es como una consecuencia. Fracasas tú, pero porque el sistema no ha sido capaz. Tienes un abandono, porque el sistema, los profesionales, lo que sea, no han sido capaz de acompañarte y de ayudarte... No sé, creo que no está adaptado, no está personalizado, no se preocupa, creo que es algo que está muy estipulado. Quien tenga esta medida y quepa aquí puede entrar, quien no, se queda al borde. Y nadie va a hacer porque entren, ni nadie se va a adaptar. Entonces es todo muy el objetivo de poder entrar aquí sin preguntarme ¿por qué? ¿para qué?, sin preguntarme si realmente quiero. No, es algo muy establecido. Y lo aceptas o está fuera. Y a mí no me gusta. (Docente n°10 mujer, España)

Para los y las docentes, el fenómeno del AE afecta en múltiples ámbitos a sus estudiantes, pues no solo quedan fuera de un sistema educativo y del ámbito laboral, sino que también quedan marginados de otros espacios de la esfera pública y social. Por tanto, los significados asociados al AE indican que no únicamente se estaría negando el derecho educativo, sino también el derecho al ejercicio de una ciudadanía activa para sus estudiantes. Por lo mismo, transformar EPJA respecto al AE es una prioridad para que puedan terminar su ciclo de educación obligatoria, pero también para que puedan participar y sentirse parte de su comunidad.

Necesitamos que estos jóvenes se integren en el tejido social otra vez. Estos jóvenes muchas veces han sido expulsados del sistema educativo, pero a la vez, han sido expulsados del sistema social o han sido marginados de algunos sectores solo por el hecho de que al no tener la equivalencia no puedes trabajar. Muchos tienen abandono escolar, o han tenido problemas con drogas o alcoholismo, o problemas conductuales muy grandes, con lo cual socialmente no están integrados. Son gente que no irá a talleres, que no irá a fiestas mayores, a actividades sociales, que no hará voluntariados, que irá a trabajar únicamente para su propio beneficio. Porque eso es lo que han aprendido, que tienen que valerse por ellos mismos, no formarán parte de

una comunidad. Y si resulta que la comunidad un día hace una petición de ayuda para restaurar, no sé qué cosa de manera colectiva, no van a participar nunca de ello. (Directivo n°1, España)

Desde los significados docentes EPJA de Chile y España respecto al abandono escolar, encontramos que existe un análisis sobre los problemas que deben enfrentar sus estudiantes, que son de diversas índoles y complejidad. Se les exige encajar en un modelo estandarizado, sin prestar los apoyos requeridos a sus necesidades particulares. Esta comprensión sobre el fenómeno repercute en ellos y ellas, son quienes deben afrontar el AE en EPJA. Esto implica un compromiso con la transformación social que les motiva a trabajar en este contexto pese a las adversidades, y que comienza a estructurar una determinada identidad docente, elementos a revisar a continuación.

### **Desafíos a la Identidad Docente en EPJA dentro del Sistema Educativo**

La segunda categoría ofrece una descripción de la propia experiencia docente, abordando cómo se estructura y construye la EPJA. Este despliegue narrativo reelabora el sentido del ser docente de EPJA, quienes deben enfrentar una serie de desafíos sobre su práctica profesional para responder ante el AE. Además, analizan las condiciones y medios que tienen, posicionándose de manera particular frente al sistema educativo. De esta forma, se estructura un perfil identitario sobre quién y cómo es el/la docente de la modalidad.

Ante este contexto, los y las docentes dan cuenta de un proceso de adecuación al trabajo en EPJA donde la primera impresión está marcada por el desconocimiento de la modalidad educativa y de los prejuicios que caen sobre ella. Tanto en Chile como en España, encontramos que no existe una preparación académica para atender las particularidades del contexto, ya sea en pregrado como en especializaciones. Esto conlleva a que cada docente deba prepararse de manera autónoma y poco guiada para llevar a cabo su práctica pedagógica, tanto en contenido, como en metodologías. Esto reduce las posibilidades de comprensión de la modalidad, de las problemáticas que puedan existir y de las respuestas que puedan generar, marco en que se inserta el AE.

Porque es un estudiante distinto, entonces fue un desafío gigante, fue cambiar estructuralmente la metodología de enseñanza que nos preparan en la universidad, fue un cambio de chip completo. Porque uno no puede tener la rigidez que tiene con los estudiantes de enseñanza tradicional y uno tiene que trabajar de manera más cercana, uno tiene que acercarse ellos para que les interese tu asignatura y sobre todo matemáticas que les cuesta, nunca les ha interesado, no les llama la atención. Entonces me implicó realizar un cambio para mí completo en la manera actitudinal mía, de exigencia y de valoración de los estudiantes. (Docente n°23 mujer, Chile)

Se aprecia una construcción del ser docente apresurado, quien en poco tiempo se debe adaptar a un currículum que está desactualizado y adquirir destrezas para trabajar con un perfil de estudiantes diferentes, quienes demandan otro tipo de estrategias y metodologías. Esto implica un cambio en sus propias prácticas, definiendo un desafío profesional, relacional y emocional sobre la marcha y la improvisación. Además, dan cuenta de lo que implica conocer esta realidad educativa describiendo un perfil de estudiantes: jóvenes en edad escolar, que han sufrido desigualdad y exclusión educativa. Al respecto surgen dilemas éticos dado los casos que deben enfrentar con sus estudiantes, entre estos, algunas personas con problemas legales y vulneración de derechos, que afectan la propia gestión de las emociones de los y las docentes. Esto requiere de un análisis y bagaje cultural, político y valórico que llevan al espacio educativo, problematizando su relación y posicionamiento ante estos grupos de personas que han vivido el AE.



Creo que uno de mis mayores retos, o cuando lo he pasado peor a nivel emocional, fue los primeros tres meses de trabajar(...), no teníamos la experiencia, no sabíamos a qué nos enfrentábamos, a los retos que nos llevaría el proyecto. Era una experiencia brutal, que lo vivía muchísimo. Yo recuerdo llegar a mi casa llorando y no saber el por qué, ¿no?. Luego te vas dando cuenta de porque estás llorando, ¿sabes? Porque realmente acabas destrozado de la intensidad que me requería el proyecto, de las vivencias, de conocer por qué estos chavales estaban aquí y el tener que enfrentarte a retos, a dilemas éticos. Yo estoy acompañando a una persona que yo sé que en la calle está haciendo daño a otra gente, o está robando a una señora mayor que podría ser mi abuela, o no, y todo esto me genera eso, como darle muchas vueltas a las cosas. Me costaba dormir y todo, recuerdo que hubo un momento que decido hacer un cambio de chip que fue o doblego o me voy, porque voy a acabar enfermo, voy a acabar mal. (Docente y coordinador n°7, España)

El trabajo docente en EPJA no es para todas las personas, en ocasiones es difícil adaptarse a este contexto educativo, generando una gran rotación profesional. Y es que se produce una tensión entre las expectativas del docente, el quehacer pedagógico y la realidad que demanda EPJA. En este contexto no existe una relación hegemónica de autoridad porque repercute negativamente en la relación estudiante-docente, aquí se exige un mayor vínculo para llevar a cabo la clase, construyendo un espacio acorde para el aprendizaje. Cuesta motivar a los y las estudiantes tanto para el aprendizaje, como desarrollar actividades y evaluaciones, pues muchas veces hay historias de trauma y dolor que han construido una experiencia escolar difícil y que se debe revertir. Esta labor compleja es día a día, pues nada asegura que una estrategia continúe siendo exitosa, ya que siempre se debe poner atención al contexto, a las condiciones y problemas que pueden surgir tanto a nivel individual como grupal.

Y he visto pasar a muchos, claro, porque no todo el mundo cuadra, o sea, no todo el mundo puede o tiene la habilidad o el recurso, no sé, llámalo como quieras...o no tiene esa gestión emocional como para que alguien te diga “tu, mujer” o que tú intentes ayudarle a una persona y que no te esté haciendo caso y que a la quinta te diga “guarra” o que no te preste atención, o que creas que algo ha ido bien y cuando se da la vuelta te hace alguna que te has dado cuenta de que era todo mentira. ¿Sabes? Emocionalmente es un desafío muy grande. Y hay gente que lo vive de una forma. Hay gente que lo vive de otra, hay gente que le cala más, hay gente que le cala menos, hay gente que lo digiere mejor. (Docente n°10 mujer, España)

A esto se suma que en ambos casos existe una invisibilización a EPJA desde un marco político e institucional. Esto afecta a los y las docentes de manera ideológica, sobre todo a quienes luchan por defender la educación pública; pero también impacta en su identidad profesional y en sus condiciones laborales, restringiendo aún más las posibilidades de respuestas educativas que pueden elaborar. Uno de los efectos más concretos de esta invisibilización es la escasez de recursos económicos, lo que se traduce en problemas de diversas índoles: a) falta de profesionales de apoyo para un acompañamiento a sus estudiantes y responder a las necesidades educativas; b) de infraestructuras, donde se indica que cuentan con espacios reducidos para la recreación y el encuentro; c) Y la oferta programática por una educación integral. En el caso de Chile, se suma la escasez de materiales que limitan la acción pedagógica, que queda a expensas del docente o recursos autogestionados. A esto se suma que están sujetos a una lógica de rendición de cuenta por la asistencia de estudiantes, indicador generalizado del sistema educativo chileno que no considera la realidad particular de la modalidad.

Somos un liceo que no tiene mucho espacio, que no tiene quizás algunas cosas, como un patio grande que nos podría ayudar a desestresar el ambiente. A veces creo que por ahí va las mayores demandas que tenemos: infraestructura adecuada. No solamente como profesionales de la educación, sino que para los alumnos se sientan en un lugar acogedor (...). Pero hay además una diferencia económica abismante en el tema de la subvención. Nosotros no tenemos aranceles diferenciados respecto del pago por alumno, la asistencia se toma de la misma forma que se toma en el sistema educativo regular, y no puede ser así... porque finalmente quienes asisten a los espacios de educación de adultos tienen un contexto que no les permite tener necesariamente una adhesión constante de venir a la escuela. Entonces, lamentablemente eso se ve, hay una merma importante respecto de los malabares que las escuelas de adultos tenemos que hacer. (Directora n°17 EPJA, Chile)

En el caso de España, se dan diferencias según el tipo de entidad educativa, siendo las llamadas escuelas de segunda oportunidad las más perjudicadas. Este no reconocimiento conlleva a que las instituciones deban acudir a organismos privados para solicitar apoyo y financiamiento, dejando en riesgo la propia sostenibilidad del equipo profesional.

Mucha gente ni siquiera sabe que este sistema existe. Es un sistema completamente desconocido. Incluso dentro del municipio. ¿Cómo puede ser que gente que haya estudiado en el pueblo, yo mismo, no sepamos que existe este sistema, este servicio? ¿Cómo puede ser que tengamos un currículum de hace tantos años sin actualizar? ¿Cómo puede ser que haya unas limitaciones de presupuesto X? Entonces, administrativamente está un poco dejado. El nuevo decreto educativo también está prácticamente condenado a la extinción de estos sistemas, con lo cual aquí hay un problema sistemático muy grande, que impide que este proyecto funcione al 100% y genera un lastre que hace que la Fundación para poder financiar estos proyectos necesite financiación privada. Esto lastra y dificulta que todas las mejoras o que se podría hacer se hagan (...). Tenemos una dificultad de entrada y es que el Departamento de Educación no nos reconoce como centro educativo. Este es un obstáculo. Quiere decir que ni nos financia ni nos reconoce profesionalmente. Entonces eso otorga ya de entrada una situación de precariedad, de intermitencia y de incertidumbre en los equipos muy alta. (Docente n°12 hombre, España)

Esto determina que los y las docentes de EPJA en ambos contextos tengan peores condiciones laborales en comparación a sus pares de educación regular, dejándoles en una situación de precariedad laboral. Esto no solo impacta en la calidad de vida de estas personas -limitando el desarrollo de otros proyectos personales-, sino que condicionan una proyección profesional y compromiso laboral con EPJA.

De a poco se estructura una definición particular sobre qué es un docente EPJA, posicionándolos en la periferia del sistema educativo, afectándoles directamente. Se define a un docente EPJA abandonado, quien está indignado, triste e impotente, pues siente que su labor no es reconocida y es afectada por una burocracia que les dictamina, evalúa y exige resultados, pero no les orienta en información, ni facilita recursos. Se les margina de beneficios, tanto formativos como económicos, siendo que a su parecer son quienes más apoyos requieren, pues están intentando revertir uno de los problemas más graves. Esto cristaliza aún más el AE, siendo los docentes EPJA de Chile y España discriminados y excluidos del sistema educativo.

Entonces me indigna porque creo que las entidades trabajamos por la calidad de las acciones, no tanto por la cantidad de los resultados(...). A mí no me llega la

información que le llega al instituto y tengo que buscar. No hay ningún canal donde hay una nueva resolución. ¿Tenéis nuevas fechas de inscripción? No hay nada que decir, pero sí que me exiges todo lo demás. No me das ni uno, no me das recursos para poder hacerlo. Tengo exigencias, pero no tengo un acompañamiento técnico, más allá de que vengan a inspeccionar si la asistencia está pasada y si las notas están firmadas y con sello... Personalmente, es algo que me genera una rabia potente. Todo el trabajo, es decir, todo, es una pérdida de tiempo y no me está dando tiempo para atender a mis estudiantes ¡Es que es complicado! (Docente-coordinadora n°3, España)

Estamos con los alumnos más disruptivos que hay en el sistema, en los entornos escolares más difíciles y ni por sueldo, ni por días de vacaciones, ni por nada, nos asemejamos ni de lejos al profesorado tradicional (...). Estamos en condiciones mucho peores de salida y es un poco que se juntan los educadores y los profesionales peor pagados, con los alumnos que quedan un poco fuera del ámbito de éxito (...). Y supongo que eso nos hace más sensibles y nos permite acercarnos más al colectivo al que atendemos, que sufre también de estas vulneraciones y que sufre también de estas exclusiones. (Docente-coordinador n°7 hombre, España)

En línea con lo anterior, surgen tensiones en cuanto el rol profesional que realizan, en ocasiones caen en el juicio de ser los únicos responsables de atender el AE. Esto genera mayor estrés, afectando el propio bienestar de estos profesionales. Si bien pueden impulsar y conseguir una transformación en sus estudiantes, hay una gran cantidad de factores que no pueden controlar y que pueden estar acentuando las posibilidades de AE. Sigue presente una lógica que individualiza una respuesta ante el abandono escolar, cargada de indicadores y evaluaciones que afectan la labor docente. Sin embargo, en esta construcción identitaria del docente EPJA se estructura una ideología que busca brindar sentido a la educación, con un alto sentido social y compromiso tanto con la modalidad como con sus estudiantes, desde un enfoque de justicia social.

Uno a veces está a punto de ponerse a llorar, pero no lo puedes hacer... a veces uno termina intentando ser un superhéroe, intentando combatir una batalla que no tenemos clara todas las aristas. Y si es que es una batalla, a veces la identificamos... Es difícil porque cae una responsabilidad sobre él y la docente, donde muchos profesores... yo he escuchado... se culpabilizan cuando pasan cosas negativas. Nos ha pasado, estudiantes que se han suicidado, o sobreconsumo y el profesor dice "no lo apoye más". Con o sin el apoyo docente lo hubiese hecho igual, antes o después, hubiese pasado igual, porque al final no depende del profesional. Es interdisciplinario, algo estructural, que pesa más que las acciones de cada profesional. Entonces me es difícil porque tengo la convicción de que yo siento que doy batallas o luchas, intento superar ciertos escollos de los estudiantes, pero también intento privilegiar mi salud mental, de poner límites, de no pasar más allá. Pero uno igual rompe esos límites porque un chico está tan mal, entonces ¿cómo lo vas a dejar así?, uno trabaja con personas, no es un privado o una empresa, no es un cliente. Es una persona, un beneficiario de un servicio público y necesita ayuda. No está acá porque sí, porque de verdad lo necesita. Uno entiende que este trabajo cumple una labor social y uno lo ve como una especie de militancia pedagógica en EPJA, y trabajo profundamente por EPJA y quiero que sea el mejor colegio para mis estudiantes. Pero me cuesta generar una respuesta coherente, es un trabajo, pero es una labor

social también. Y un abandono a los estudiantes significan cosas, no solo que le vayan mal en el colegio, significa cosas más graves. (Docente n°18 hombre, Chile)

Si, tenemos un enfoque demasiado claro que tiene que ver con la pedagogía crítica, con la educación como derecho humano, es nuestra máxima dimensión, desde establecer que la educación es un derecho y que finalmente lo que nosotros hacemos es restablecer ese derecho. Desde incluso entender que para nosotros el concepto no necesariamente es “desertores”, sino “expulsado” de un sistema, desde ahí está el enfoque de la escolaridad inclusiva, de pedagogía crítica, de la escuela de reingreso (Docente mujer n°13, Chile)

Desde esta categoría emerge una experiencia docente en común para ambos casos. Esta refiere a una determinada identidad docente EPJA que afronta desafíos para adaptarse a las necesidades y particularidades de este contexto: donde no hay una formación especializada y no todas las personas consiguen responder a las exigencias del entorno, caracterizado por condiciones de precariedad laboral que limitan su quehacer; invisibles para el sistema educativo en cuanto apoyos, pero que exige y demanda construir respuestas educativas que enfrenten el AE. Sin embargo, a pesar de estas adversidades, los y las docentes consideran que su práctica pedagógica en este espacio es significativa, siendo EPJA *un espacio transformador*.

### **El Vínculo y la Oportunidad de (Re)Elaborar una Trayectoria Educativa**

La noción de lo que significa e implica el AE para los y las docentes EPJA, amplía sistemáticamente la comprensión necesaria para abordar este problema. En este sentido, en ambos casos son los propios docentes quienes comienzan a generar estrategias y prácticas para construir un espacio adecuado para el aprendizaje de sus estudiantes. La lógica tras estas acciones hace referencia a la necesidad de vínculo y personalización del aprendizaje con perspectiva de futuro, proceso que busca reivindicar y reconocer al estudiante de EPJA como sujeto de derecho, y que debe (re)elaborar una trayectoria educativa. De esta forma, se configura un acompañamiento entre estudiante-docente, extendiendo un puente con el aprendizaje, la escuela y el sistema educativo.

En este sentido, se destaca un énfasis por una formación integral en EPJA, esto supone transformar una experiencia previa marcada por etiquetas, juicios y fracasos educativos. Para modificar esta realidad, los y las docentes parten del reconocimiento de que sus estudiantes tienen diversas capacidades, saberes y responsabilidades que deben considerar al momento de la planificación docente. Se debe construir una respuesta educativa de calidad que dignifique a las personas y les permita transformar sus proyectos de vida. Para esto, se desarrolla una pedagogía de la esperanza y cuidado, con el objetivo de que sus estudiantes vuelvan a creer en sí mismos y en un modelo educativo liberador y emancipador.

Acá le estás dando realmente dignidad a una persona que dejó de estudiar hace mucho tiempo, que tenía incluso dificultades para encontrar pega(trabajo), que tenía problemas en autoestima, porque se sentía menos al no haber logrado terminar su educación. Y era una vergüenza, lo ocultaba ¿cachái? Y que al final de año te diga orgulloso profe ¡lo logré, terminé! Le estás transformando la vida a un ser humano. Es un ser humano que probablemente pensó que su vida no iba a cambiar. Y le estás dando herramientas para que piense que en el futuro puede continuar y puede hacer algo mucho más grande que lo que logró. Le enseñas a creer a alguien. (Docente n°20 hombre, Chile)

Bueno, ahí se rompe con el estereotipo... porque muchos estudiantes creen que son tontos y no aprenden porque no entienden nada y se echan la culpa ellos mismos. Y muchas veces no es que sean ellos, o pueden ser una circunstancia que lo tiene bloqueado, o puede ser que el profesor o profesora al que se enfrentó no se acomodaba a su estilo de aprendizaje. Entonces te cambia un paradigma desde ahí, que los estudiantes del EPJA no son estudiantes tontos, que tienen todas las capacidades, simplemente tuvieron diversos problemas que no son juzgables, y de ahí se parte, y de ahí se genera el cambio. (Docente n°14 mujer, Chile)

En ambos casos, EPJA cuenta con un programa curricular flexible, que busca motivar y *enganchar educativamente* a sus estudiantes. Para esto, se comenta la importancia de acoger las particularidades individuales y grupales, además de considerar los recursos que disponen de estructuras, espacios y tiempos, determinando los tipos de actividades que podrían realizar. Y es que, ante trayectorias educativas diversas frecuentemente marcadas por el trauma y dolor, los y las docentes de EPJA apuestan por la creación de estrategias de innovación educativa constantemente. Para esto es vital que las ratios entre docentes-estudiantes sean pequeños, así pueden conocerles y generar las adaptaciones necesarias a los contenidos, metodologías y evaluaciones.

El nivel que hay aquí es bastante adaptado, pero sí el tema de gestión, de planificar, de programar. Tengo que hacer un repaso y emparar bien de qué cosas se tienen que dar y más que el que hay que dar, cómo puedo darlo para que realmente llegue ¿Sabes? un poco de esas estrategias o esas herramientas de decir estamos trabajando matemáticas ¿cómo las puedo trabajar para que a ellos les sirva realmente, les cale un poquito? Porque al final no están en el aula tradicional por algo, por lo tanto, yo tengo que darle la vuelta para que les llegue. Entonces ese es un desafío de decir y cómo ¿no? Porque primero hay que generar ese vínculo y luego saber cómo puedo llegar a él. (Docente n°10 mujer, España)

Esto claramente arrastra reflexiones sobre el modelo de enseñanza y sentidos de la práctica docente EPJA desde una perspectiva crítica. De esta forma se estructura otra concepción de éxito escolar, relacionada con una formación que busca la autonomía de sus estudiantes, más competencial y menos competitiva, que considere un aprendizaje socioemocional y que dignifique la experiencia escolar. Esto les permite identificar dónde están, dónde quieren llegar y así trazar una ruta para conseguirlo, lo que permite (re)elaborar su trayectoria.

Entonces ¿qué necesitamos, masa crítica o necesitamos mano de obra barata?, ¿qué es lo que se necesita? Es una conversación que nosotros tenemos constantemente con los compañeros y compañeras. Porque... él quiere licencia de conducir para poder manejar un camión, ok listo, yo te voy a preparar para eso, pero va a ser una preparación digna. Porque hoy día enfrentar la prueba para sacar la licencia no es fácil, requiere una competencia de comprensión lectora no menor, de memorización y otras unidades. Pero la educación de adulto no está haciendo nada con eso... seguimos teniendo esta concepción del vaso vacío que se rellena con conocimiento, pero no potencia en absoluto las habilidades que nuestros estudiantes traen. (Directora n°17, Chile)

Para mí, lo principal es que cada joven... Su paso por aquí le permita un trabajo de autoconocimiento y de autoconcepto. Y tener claro quién soy, de dónde vengo y a dónde quiero ir. A su paso debería tener claras estas tres estructuras. Da igual dónde esté. Todos deberían poder trazar un plan de trabajo y poder desarrollarlo en el

tiempo que esa persona necesite. Dentro de los proyectos de que esa persona necesite. Pero debería haber todo ese trabajo de mirarse hacia dentro y descubrir que soy. ¿Qué quiero hacer? Yo creo que todos los recursos que ofrecemos son trampolines, por lo tanto, tienen que saber hacia dónde van a saltar, porque si no, van a saltar al vacío. Entonces creo que tendría que haber un trabajo de autoconocimiento(...). Así, el éxito escolar sería aquella condición con la cual un alumno sale de la escuela, siendo competente en todos aquellos ámbitos que le permiten seguir desarrollándose en su vida, sean los que sean. El nivel mínimo de competencias que necesita una persona para seguir adelante, para tener posibilidad de seguir en lo que quiera, ya sea seguir estudiando, ya sea seguir trabajando (Docente-coordinadora n°3, España)

Una intervención sobre el AE, es generar una perspectiva de futuro, cambiando la noción que tenían los y las estudiantes referentes a *terminar* la educación, (re)elaborando su trayectoria educativa. Para esto se configura un acompañamiento a través de tutorías y seguimiento que considera elementos como la asistencia, desempeño académico, motivación, intereses y contexto en el que se insertan sus estudiantes. Posteriormente, estos espacios formales se trasladan a otros escenarios, donde se comienza a generar un vínculo significativo entre estudiantes y docentes que marcan una diferencia en EPJA.

Lo bueno que al final generas mucho vínculo, tienes mucho espacio de acción. Son adolescentes que necesitan este recurso, necesitan apoyo, acompañamiento y al final pasas tantas horas que vinculas. Y ese acompañamiento es real porque convives con ellos mucho tiempo. Entonces se dan muchas situaciones de acompañamiento, que sí, realmente pueden llegar a ser útiles. No es una vez al mes, no, es algo que van y ellos te cuentan. Pues yo qué sé, tengo un problema o quiero aprender a hacer mates, la propia rutina o las cosas cotidianas te ayudan a acercarte un poco más a la realidad de ese chaval y poder simplemente acompañar” (Docente hombre n°7, España). “Yo creo que también la proximidad con el participante, todo somos muy próximos. Yo creo que también es la esencia de la escuela de nueva oportunidad, porque todos los jóvenes también ven diferencias con el instituto. La cercanía, el hecho de que sean grupos tan reducidos... Y creo también que al final venimos por vocación, nos gusta estar con jóvenes y lo hacemos a gusto y nos preocupamos. Siempre guardando un respeto, sabiendo que cada uno juega su papel y decir yo soy educadora, tú eres el alumno, pero no por ello no me puedo acercar, y te puedo ayudar. (Docente-coordinadora n°5, España)

Ante este escenario, es necesario destacar una característica particular de estos vínculos en EPJA: expresan una lógica de cuidado generalizada. Detrás de este acompañamiento hay una preocupación e intención de cuidado con las personas, transformándose EPJA en un espacio de contención y acogimiento. Estos vínculos permiten la construcción de un clima especial, donde se gestiona la convivencia escolar y la inclusión. Se genera una nueva oportunidad tanto para el aprendizaje, como para las relaciones con el entorno social.

El rol de convivencia escolar es importante, es mantener un clima escolar que permita que todos se puedan desenvolver de buena forma en esto, no solamente de los estudiantes, también profesores y trabajadores del liceo. Es tratar de generar un ambiente dentro de la escuela que sea proclive para que todos aprendan los aprendizajes y todos seamos parte de esos aprendizajes. Entonces toda la comunidad educativa tiene que ir hacia la misma meta y eso se logra a través de la convivencia escolar: conociéndose, participando, tratando de limar

asperezas que surgen, llegando a acuerdos, siendo participativos, practicando la democracia. (Directora n°17, Chile)

Cabe destacar que la atención del vínculo y el acompañamiento no debe ser reducida solo a estudiantes, sino que debe ser dirigida a toda la comunidad educativa. Dado los contextos de escuelas de alta complejidad, es necesario brindar apoyos y acompañamiento a docentes, y a la comunidad educativa. Esto refuerza trabajos interdisciplinarios, colaborativos y participativos, que permiten también gestionar las propias emociones, las dificultades, exigencias y adversidades que hay en EPJA, generando un aprendizaje colectivo a lo largo y ancho de la vida. Esta tarea no es fácil, requiere tiempo, espacios de reflexión y compromiso. Lamentablemente, EPJA es una institución con pocos recursos para poder llevar a cabo este tipo de acciones, quedando a disposición y voluntariedad de los equipos directivos.

Tenemos que construir equipos capaces de creerse esos proyectos, esos valores, integrarlos dentro de la actividad. Pero eso exige mucho trabajo(...). Creo que la crisis y la pandemia también no nos ha permitido mantener, espacios de cohesión interna que para nosotros son muy importantes. Trabajar la dimensión de cuidado del equipo, son aspectos y son espacios muy importantes, pero que han quedado muy comprometidos por la situación de pandemia. (Directivo n°1, España)

Mejoraría esto con el cuidado emocional de los profesionales como acompañamiento(...) dinámicas de tutorías individuales con todos los profesionales, un poco de seguimiento y apoyo. (Docente n°10 mujer, España)

En definitiva, la respuesta que docentes EPJA generan al AE de ambos casos, aluden a una planificación que considera las particularidades y necesidades de sus estudiantes, elaborando estrategias innovadoras que buscan motivar a la participación y al aprendizaje coherentes con una perspectiva de literacidad crítica. Ante este escenario, es crucial generar un vínculo significativo para construir espacios propicios, donde se gestione la convivencia escolar y la inclusión. Este vínculo además representa lógicas de cuidado, donde hay un interés de acompañar y orientar. Sin embargo, se discute sobre la importancia de que esta perspectiva esté presente e institucionalizada para toda la comunidad educativa, pues los y las docentes también requieren de cuidados, de acompañamiento y de apoyo.

## **Discusión**

Este estudio buscó comprender los significados de docentes de EPJA en Chile y España, respecto del abandono escolar. Los resultados muestran convergencias más que diferencias a partir de los casos, donde las y los docentes realizan una lectura sistémica y compleja del fenómeno. Entienden por abandono escolar como aquel proceso en que el sistema educativo falla y excluye a un grupo de estudiantes, porque no encajan con un modelo educativo que impone ritmos y formas de aprendizajes. Esto afecta a los propios docentes, pues perciben que el AE es injusto, y que invisibiliza además la institución y la labor que efectúan, sintiéndose también abandonados por este sistema. A pesar de las particularidades de los casos, donde encontramos diferencias normativas, culturales y económicas; el AE en EPJA se posiciona en ambos países en un contexto de precariedad donde se reproducen procesos de vulneración, segregación y exclusión tanto a estudiantes, como docentes, e instituciones educativas, construyendo un malestar generalizado (Cornejo et al., 2021).

Como consecuencia de estas experiencias y comprensiones sobre el AE en EPJA, emerge una identidad particular sobre quién atiende el fenómeno en cuestión: un docente que apresuradamente debe adaptarse a una modalidad educativa que desconoce y de la cual no tiene formación particular; con una ideología crítica ante el sistema educativo, un alto énfasis en el trabajo social que realizan -más allá de lo didáctico y lo pedagógico- y creencia del poder transformacional que pueden ejercer (Giroux, 2013). Este docente tiene una práctica pedagógica flexible, atiende las particularidades y necesidades de sus estudiantes, y construye un espacio idóneo para el aprendizaje, un ambiente donde se incluyen aspectos socioculturales que buscan revertir una experiencia de abandono. Se apuesta así por una política de subjetividad que promueve la formación de sujetos autónomos, reflexivos y éticos en su relación con otras personas, desde un marco de justicia educativa (Tedesco, 2008).

Para esto, el *vínculo entre docentes y estudiantes* es crucial, permite un acompañamiento personalizado donde se identifican necesidades cognitivas, emocionales y relacionales (Martínez y López, 2020; Tarabini, 2018; Vásquez, 2018). Esto implica un abordaje psicosocial complejo y profundo, que remite a la cotidianeidad y a lo sociohistórico de estas personas, reconociéndoles e incorporándoles de manera activa en el proceso de aprendizaje para conseguir una modificación de la experiencia educativa (Amitay y Rahav, 2018; Lardier et al., 2020).

De esta manera, los y las docentes de EPJA de ambos casos buscan que sus estudiantes (re)construyan una trayectoria educativa que busca la autonomía de estas personas en pleno ejercicio de sus derechos (Giroux, 2013). En este marco, hay una exigencia por la responsabilización colectiva ante el cuidado de la población que se ha visto vulnerada, siendo fundamental las relaciones de cuidado, que constituyen el derecho a ser apreciados, atendidos y parte del sistema, aumentando el bienestar individual y la justicia social (Lynch et al., 2015). En estos significados asociados al AE encontramos el giro afectivo que recupera el aprendizaje emocional, para potenciar la colectividad y la inclusión de estos grupos excluidos (Zembylas, 2019).

Así, los resultados en torno a los significados de docentes en EPJA de Chile y España, y particularmente, su visión respecto de aquellos elementos que permitirían disminuir el AE, son coherentes con un enfoque feminista y una lógica del cuidado (Hooks y Malo, 2021). Esta perspectiva refiere a una reivindicación de la importancia de la ética, del cuidado, de las emociones y del apego; de estas prácticas imprescindibles, no reconocidas y desigualmente repartidas en el espacio público (Camps, 2021; Lynch, 2008). Esta enfatiza en una dimensión fundamental de la exclusión como es la desigualdad afectiva, enfrentando además relaciones de dominio y poder que se da en el ámbito educativo y en la labor docente (Cornejo, 2018).

De esta manera, los resultados en torno a la relevancia del vínculo como reconocimiento y reivindicación de derechos educativos, ciudadanos y de cuidado, establecerían condiciones para el éxito escolar y el cambio educativo. Estos resultados dialogan con una literacidad crítica desde un marco de justicia social (Cassany, 2006; Freire y Macedo, 1989), en tanto consideran prácticas flexibles, inclusivas y socioculturales. Para esto se consolidan referentes culturales de estos grupos excluidos, considerando a todas las personas desde sus diferencias, acogiendo sus saberes e intereses, reconciliándoles así con un pasado educativo traumático.

Desde allí, los resultados sugieren que, para las y los docentes, el AE es también un abandono emocional que tiene repercusiones similares a las del trauma (Fornasari, 2018; Guerrero y Sánchez, 2015). Esta aproximación teórica permitiría comprender por qué, desde los significados de docentes EPJA, es necesario (re)componer cotidianamente los vínculos con sus estudiantes. Una línea de apoyo son estrategias educativas y de cuidado que promuevan una rehabilitación del vínculo con la escuela y el aprendizaje, para aquellos grupos víctimas de injusticias (Zembylas, 2014, 2019). Esta reconciliación con la escuela y lo social desde un marco de justicia, permite analizar críticamente valores ideológicos y creencias que les subordinaron y excluyeron. Así, se estimula una



mirada sobre las causas del problema y responsabilidades distribuidas, definiendo un espacio seguro para recuperar la autoestima, la autonomía y el aprendizaje de contenidos culturales, sociales y emocionales (Ruf, 2012).

Finalmente, cabe destacar que esta perspectiva de cuidado y de reconciliación no es exclusiva a estudiantes, sino que se extiende a docentes EPJA, reivindicando su derecho a ser cuidados, apoyados y acompañados en la labor que realizan ante el AE. Es toda la comunidad educativa la que debe construir un espacio idóneo para la tarea que están afrontando. En esta línea se promueve el transgredir aquellas fronteras del modelo educativo, para permitir que la imaginación e innovación despliegue prácticas pedagógicas que se comprometan con el cuestionamiento en el proceso de literacidad crítica y aprendizaje. Aún existen sesgos que reproducen dominación, exclusión y abandono; sin embargo, también existen prácticas que ofrecen nuevas formas de enseñar y aprender de estos grupos heterogéneos (Hooks, 2022) y que se están implementando en EPJA.

En conclusión, desde los significados docentes EPJA sobre el AE se reconoce que la práctica pedagógica es relacional desde un marco de justicia social, de cuidado y trabajo sobre el trauma; construyen vínculos significativos, generando nuevas oportunidades en las trayectorias educativas y revertir el AE. En su desarrollo hay un carácter emancipador con una determinada identidad docente que incorpora como respuesta a todas las personas como iguales en el espacio político y público como práctica constante de transformación (Garcés, 2020).

Esto se torna relevante porque existe un saber pedagógico particular en EPJA, que define una identidad profesional comprometida con la transformación y mejora del sistema educativo. Los resultados de este estudio muestran la necesidad de estudiar, sistematizar estas experiencias. Así se podrían institucionalizar estrategias ante el AE de forma sistémica, que consideren el contexto particular de EPJA y las circunstancias específicas que afrontan en la cotidianeidad estos docentes a nivel mundial (Muñoz, 2021).

Frente a este último punto encontramos limitaciones de esta investigación, si bien se consideran dos casos -Chile y España-, se trabajó con una muestra que no permite generalizar de manera global los resultados, dadas las particularidades de cada contexto EPJA. Por lo mismo, es que es necesario continuar hacia una comprensión sistémica y multidimensional del AE, donde se recojan significados, experiencias y acciones contra el AE, poniéndolas en diálogo para su transformación y mejora, construyendo respuestas globales a esta problemática. Y es que se deben superar estas injusticias que traspasan fronteras, ya que a pesar de las diferencias y matices, todos comparten las desigualdades, la exclusión y el abandono del sistema.

## Referencias

- Amitay, G., & Rahav, G. (2018). Attachment and pedagogical relevant practices as elements of a successful alternative school through the narratives of its students. *Psychology in the Schools*, 55(10), 1239-1258.
- Bean, T., & Dunkerly-Bean, J. (2020). Cosmopolitan critical literacy and youth civic engagement for human rights. *Pedagogies: An International Journal*, 15(4), 262-278.  
<https://doi.org/10.1080/1554480X.2019.1706524>
- Bellei, C. (2015). *El gran experimento. Mercado y privatización de la educación chilena*. LOM.
- Bolívar, A. (2005). Equidad educativa y teorías de la justicia. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 3(2), 42-69.
- Camacho, M. (2016). *Fracaso escolar y abandono educativo temprano en educación secundaria obligatoria: Un estudio integrado*. Editorial internacional de Andalucía.
- Camps, V. (2021). *Tiempo de cuidados: Otra forma de estar en el mundo*. Arpa.
- Canales, M. (2006). *Metodologías de la investigación social*. LOM ediciones.

- Carrasco, A., González, P., & Barraza, D. (2021). Prácticas de liderazgo medio en coordinadores/as de tercera jornada de la educación de personas jóvenes y adultas en Chile. *Psicoperspectivas*, 20(2). <https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol20-issue2-fulltext-2330>
- Carrasco, S., Pàmies, J., & Narciso, L. (2018). Abandono escolar prematuro y alumnado de origen extranjero en España: ¿Un problema invisible? En J. Arango, E. Sánchez., R. Mahía & D. Moya (Eds), *Anuario CIDOB de la Inmigración y asilo, en el centro de la arena política* (pp. 212-236).
- Cassany, D. (2006). *Tras la línea*. Anagrama.
- CONFINTEA VII. (2022). *Consulta subregional, camino a CONFINTEA VII, UNESCO*. Recuperado de [https://es.unesco.org/sites/default/files/agenda-evento-consulta-confintea\\_vii\\_28-07-2021\\_0.pdf](https://es.unesco.org/sites/default/files/agenda-evento-consulta-confintea_vii_28-07-2021_0.pdf)
- Contreras-Villalobos, T., & Baleriola, E. (2022). Educación para jóvenes y adultos: Visibilizando diversas trayectorias educativas. *Revista de Psicología (PUCP)*, 40(1), 73-96.
- Contreras-Villalobos, T. A., Escudero, E. B., & Muñoz, H. S. O. (2022). Precarización de la educación para jóvenes y adultos. La configuración de políticas educativas en el contexto neoliberal chileno. *Foro de Educación*, 20(2), 13-38.
- Cornejo, R. (2018). Repensar el trabajo docente en el Chile actual: Una necesidad para la psicología educacional. En F. Leal (Coord), *Procesos y actores: claves para el asesoramiento psicoeducativo. Temas en Psicología Educacional. Contribuciones para la formación de especialidad* (pp. 263-296). Noveduc.
- Cornejo, R., Araya, R., Vargas, S., & Parra, D. (2021). La educación emocional: paradojas, peligros y oportunidades. *Revista Saberes Educativos*, 6, 01-24. <https://doi.org/10.5354/2452-5014.2021.60681>
- De la Cruz Flores, G., y Matus, D. (2019). ¿Por qué regresé a la escuela? Abandono y retorno escolar desde la experiencia de jóvenes de educación media superior. *Perfiles Educativos*, 41(165), 8-26.
- Díaz, K., & Osuna, C. (2020). Percepción de los docentes sobre el abandono escolar y su práctica en el aula en bachilleratos tecnológicos de Baja California. Diálogos sobre educación. *Temas Actuales en Investigación Educativa*, 11(20).
- Echeita, G. (2019). *Educación inclusiva. El sueño de una noche de verano*. Octaedro.
- 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
- Espinoza, O., González, L. E., Sandoval, L., Loyola, J., McGinn, N., & Castillo, D. (2020). Investigating the major factors that contribute to satisfaction with university formation in psychology and teaching in Chile. *Journal of Marketing for Higher Education*, 1-17. <https://doi.org/10.1080/08841241.2020.1807447>
- European Commission (2003). *The role of the universities in the Europe of knowledge*. Author.
- Fernández-Lasarte, O., Goñi, E., Camino, I., & Zubeldia, M. (2019). Ajuste escolar y autoconcepto académico en la Educación Secundaria. *Revista de Investigación Educativa*, 37(1), 163-179.
- Flick, U. (2012). *Introducción a la investigación cualitativa*. Morata.
- Fornasari, M. (2018). *La universidad como espacio ético del cuidado. Del anonimato al reconocimiento del estudiante*. En H. Maldonado y M. Fornasari (Comps.), *Aprender en escenarios universitarios complejos*. Brujas.
- Fraser, N. (2008). La justicia social en la era de la política de identidad: Redistribución, reconocimiento y participación. *Revista de Trabajo*, 4(6), 83-99.
- Fraser, N. (2012). *Escalas de justicia*. Herder.
- Freire, P. (1986). *La educación como práctica de la libertad*. Siglo XXI.
- Freire, P. y Macedo, D. (1989). *Alfabetización: Lectura de la palabra y lectura de la realidad*. Paidós.
- Garcés, M. (2020). *Escuela de aprendices*. Galaxia Gutenberg.

- García, M., & Sánchez-Gelabert, A. (2020). La heterogeneidad del abandono educativo en las transiciones posobligatorias: Itinerarios y subjetividad de la experiencia escolar. *Papers: Revista de Sociología*, 105(2), 0235-257.
- Garrido, J., & Polanco, M. (2020). La voz de los estudiantes en riesgo de abandono escolar. Su visión sobre el profesorado. *Perfiles Educativos*, 42(170), 6-21.
- Giroux, H. (1999). *Teoría y resistencia en educación: Una pedagogía para la oposición*. Siglo XXI.
- Giroux, H. (2013). La pedagogía crítica en tiempos oscuros. *Praxis Educativa*, 17(2), 13-26.
- Glaser, B., & Strauss, A. (2017). *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. Routledge.
- González, M., & San Fabián, J. (2018). Buenas prácticas en medidas y programas para jóvenes desenganchados de lo escolar. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. 16(2). <https://doi.org/10.15366/reice2018.16.2.003>
- Guerrero, H., y Sierra, J. (2015). Una “pedagogía de los sentimientos”: Educación de la autoestima en escenarios de justicia transicional. *Investigación y Desarrollo*, 23(1), 58-90. <https://doi.org/10.14482/indes.22.2.6615>
- Hernández, G., Letelier, M., y Mendoza, S. (2021). *La situación de la educación con personas jóvenes y adultas en américa latina y el caribe en contexto de pandemia. Panorama descriptivo analítico*. CLADE.
- hooks, b. (2022). *Enseñar pensamiento crítico*. Rayo verde.
- hooks, b., & Malo, M. (2021). *Enseñar a transgredir*. Capitán Swing Libros.
- Jones, R. E., & Abdelfattah, K. R. (2020). Virtual interviews in the era of COVID-19: A primer for applicants. *Journal of Surgical Education*, 77(4), 733-734.
- Lardier, D., Herr, K., Bergeson, C., Garcia-Reid, P., y Reid, R. (2020). Locating disconnected minoritized youth within urban community-based educational programs in an era of neoliberalism. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 33(4), 404-420.
- Lynch, K., & Baker, J. (2005). Equality in education: An equality of condition perspective. *Theory and Research in Education*, 3(2), 131-164.
- Lynch, K., Baker, J., & Lyons, M. (2015). *Igualdad afectiva. Amor, cuidados e injusticia* (Vol. 21). Ediciones Morata.
- Martínez López, J. Á., & López García, M. (2020). Miradas a la Escuela de Adultos: Perfil y condiciones de vida del alumnado. *Revista Internacional de Educación y Aprendizaje*, 8(1), 15-26
- McLaren, P. (1992). Critical literacy and postcolonial praxis: A Freirian perspective. *College Literature*, 19(3)/20(1), 7-27.
- MINEDUC. (2021). *Balance del año escolar. Ministerio de Educación de Chile*. <https://www.mineduc.cl/balance-ano-escolar-2021/>
- Miño, R. (2021). Iniciativas para la igualdad y la transformación de la educación secundaria obligatoria en Cataluña. Posibilidades y tensiones. *Izquierdas*, 50, 1-22 .
- Miranda, F. (2018). Abandono escolar en educación media superior: Conocimiento y aportaciones de política pública. *Sinéctica*, (51).
- MONCLOA. (2022). *La tasa de abandono educativo temprano descendió al 13,3% en 2021, la tasa más baja de la historia*. Recuperado de <https://www.lamoncloa.gob.es/serviciosdeprensa/notasprensa/educacion/Paginas/2022/280122-tasa-abandono-educativo.aspx>
- Morentin, J., & Ballesteros, B. (2018). Desde fuera de la escuela: Una reflexión en torno al aprendizaje a partir de trayectorias de abandono escolar prematuro. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 16(1), 5-20
- Muñoz, Y. (2021). Opiniones de los docentes sobre el tratamiento educativo de la diversidad en entornos inclusivos. *Revista de Educación Inclusiva*. 14(1), 265-283.

- Murillo, F. J., & Duk, C. (2020). El Covid-19 y las brechas educativas. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 14(1), 11-13.
- Norris, K., Lucas, L., & Prudhoe, C. (2012). Examining critical literacy: Preparing preservice teachers to use critical literacy in the early childhood classroom. *Multicultural Education*, 19(2), 59-62.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE). (2020). *Panorama de la educación. Indicadores de la OCDE 2020*. [Informe español]. Recuperado de: [https://sede.educacion.gob.es/publiventa/descarga.action?f\\_codigo\\_agc=21234](https://sede.educacion.gob.es/publiventa/descarga.action?f_codigo_agc=21234)
- Opazo, A. (2017). *Trayectoria escolar de los estudiantes más vulnerables del sistema educativo chileno*. Centro de Estudios Mineduc.
- Paniagua, A. (2022). *Programas de segunda oportunidad. ¿Qué funciona para mejorar el retorno educativo y las transiciones al trabajo de las y los jóvenes?* Fundacio Bofill. Recuperado de [https://ivalua.cat/sites/default/files/2022-04/qf20\\_segundaoportunidad\\_220421.pdf](https://ivalua.cat/sites/default/files/2022-04/qf20_segundaoportunidad_220421.pdf)
- Pérez-Luco, R., Lagos, L., Mardones, R., & Sáez, F. (2017). Taxonomía de diseños y muestreo en investigación cualitativa. Un intento de síntesis entre las aproximaciones teórica y emergente. Ámbitos. *Revista Internacional de Comunicación*, 39.
- Rodríguez, P. (2019). *Caracterización cuantitativa de trayectorias escolares en jóvenes con algún grado de exclusión educacional*. Centro de Investigación Avanzada en Educación.
- Román, M. (2013). Factores asociados al abandono y la deserción escolar en América Latina: Una mirada de conjunto. REICE. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 11(2), 34-59.
- Romero, E., & Hernández, M. (2019). Análisis de las causas endógenas y exógenas del abandono escolar temprano: Una investigación cualitativa. *Educacion XXI*, 22(1).
- Ruf, M., & Schauer, M. (2012). Facing childhood trauma: Narrative exposure therapy within a cascade model of care. In J. Murray (Ed.) *Exposure therapy: New developments* (pp. 229-261). Nova Science Publishers.
- Sagredo, E. y Castelló, A. (2019). Gestión directiva y clima organizacional en la educación de personas adultas en Chile. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 19(2), 1-23. 10.15517/aie.v19i2.36895
- Santana-Hernández, R., Marchena, R., Quintana, J. C., & Alemán, J. A. (2018). Abandono escolar y formación docente en Educación Secundaria. *Aula Abierta*.
- Suberviola, I. (2021). Análisis de los factores predictivos del abandono escolar temprano. Vivat Academia. *Revista de Comunicación*, 25-52.
- Suberviola, I., & Castrejón, N. B. (2022). Tres palabras para cambiar el mundo en educación: Mujer, igualdad y sueño. In N. Barbed & I. Suberviola. (Eds), *I Certamen Microrrelatos feministas de la Universidad de La Rioja* (11-16). Universidad de la Rioja.
- Tarabini, A. (2018). *La escuela no es para ti: El rol de los centros educativos en el abandono escolar*. Octaedro.
- Tarabini, A. (2020). Presentación. Transiciones educativas y desigualdades sociales: Una perspectiva sociológica. *Papers. Revista de Sociología*, 105(2), 177-181.
- Tarabini, A., Jacovkis, J., & Montes, A. (2017). *Los factores de la exclusión educativa en España: Mecanismos, perfiles y espacios de intervención*. Unicef Comité Español.
- Tedesco, J.C. (2008). *¿Son posibles las políticas de la subjetividad? Nuevos temas en la agenda de la política educativa*. IIPE-UNESCO-. Siglo XXI.
- Terigi, F. (2007). *Los desafíos que plantean las trayectorias escolares*. Paper presentado en el III Foro Latinoamericano de educación. Jóvenes y docentes. La escuela secundaria en el mundo de hoy. Fundación Santillana.
- Thureau, G. (2019). Escuelas de segunda oportunidad en España (E2O). *En la Calle: Revista sobre Situaciones de Riesgo Social*, (44), 27-29.

- Valenzuela, J., Ruiz, C., y Contreras, M. (2019). Revisión de antecedentes sobre exclusión educativa: Una mirada a la deserción y repitencia escolar. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 11(2), 33-59.
- Vázquez, R. (2018). Hacia una literacidad del fracaso escolar y del abandono temprano desde las voces de adolescentes y jóvenes: resistencias, “cicatrices” y destinos. Hacia una literacidad del fracaso escolar y del abandono temprano desde las voces de adolescentes y jóvenes. *Revista Portuguesa de Educação*, 33(1), 247-252.
- Vázquez, R., López-Gil, M. y Calvo-García, G. (2019). El currículo oculto del fracaso escolar y del abandono educativo temprano. Razones interseccionadas. *Investigación en la Escuela*, 98, 16-30. <http://dx.doi.org/10.12795/IE.2019.i98.02>
- Yin, R. (1994). Discovering the future of the case study. Method in evaluation research. *Evaluation Practice*, 15(3), 283-290.
- Zembylas, M. (2014). Theorizing “difficult knowledge” in the aftermath of the “affective turn”: Implications for curriculum and pedagogy in handling traumatic representations. *Curriculum Inquiry*, 44(3), 390-412.
- Zembylas, M. (2019). Intentos por discernir la compleja imbricación entre emoción y pedagogía: Contribuciones del giro afectivo. *Propuesta Educativa*, (51), 15-29.

## Sobre los Autores

### Tabata Contreras-Villalobos

Pontificia Universidad Católica de Valparaíso y Universitat Autònoma de Barcelona

[Tabata.contreras@pucv.cl](mailto:Tabata.contreras@pucv.cl)

Doctoranda en Psicología por la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile y en el Doctorado en Psicología de la Educación por la Universitat Autònoma de Barcelona, España. Becaria ANID, Magíster en Educación, mención Dirección y Liderazgo, Pontificia Universidad Católica de Chile. Socióloga, Universidad de Playa Ancha. Temas de investigación se relacionan con el abandono escolar, la exclusión socioeducativa y las trayectorias educativas.

<https://orcid.org/0000-0002-6579-9269>

### Verónica López

Pontificia Universidad Católica de Valparaíso

[Veronica.lopez@pucv.cl](mailto:Veronica.lopez@pucv.cl)

Doctora en Psicología por la Universidad Autónoma de Madrid. Actualmente es profesora titular de la Escuela de Psicología de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, donde dirige el Centro de Investigación para la Educación Inclusiva (SCIA ANID CIE160009) y el Programa de Apoyo a la Convivencia Escolar. Sus temas de investigación son violencia escolar, convivencia escolar e inclusión educativa.

<https://orcid.org/0000-0001-7405-3859>

### José Luis Lalueza

Universitat Autònoma de Barcelona

[JoseLuis.Lalueza@uab.cat](mailto:JoseLuis.Lalueza@uab.cat)

Profesor del Departamento de Psicología Básica, Evolutiva y de la Educación de la Universitat Autònoma de Barcelona. IP del Grupo de Investigación en Desarrollo Humano, Intervención Social e Interculturalidad (DEHISI). Director de Proyectos Estratégicos del Servicio de Psicología y Logopedia de la UAB.

<https://orcid.org/0000-0002-0897-9917>

---

# archivos analíticos de políticas educativas



Volumen 31 Número 59

23 de mayo 2023

ISSN 1068-2341



Los/as lectores/as pueden copiar, mostrar, distribuir, y adaptar este artículo, siempre y cuando se de crédito y atribución al autor/es y a Archivos Analíticos de Políticas Educativas, los cambios se identifican y la misma licencia se aplica al trabajo derivada. Más detalles de la licencia de Creative Commons se encuentran en <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/>. Cualquier otro uso debe ser aprobado en conjunto por el autor/es, o AAPE/EPAA. La sección en español para Sud América de AAPE/EPAA es publicada por el *Mary Lou Fulton Teachers College, Arizona State University* y la *Universidad de San Andrés* de Argentina. Los artículos que aparecen en AAPE son indexados en CIRC (Clasificación Integrada de Revistas Científicas, España) DIALNET (España), [Directory of Open Access Journals](#), EBSCO Education Research Complete, ERIC, Education Full Text (H.W. Wilson), PubMed, QUALIS A1 (Brazil), Redalyc, SCImago Journal Rank, SCOPUS, SOCOLAR (China).

Sobre el consejo editorial: <https://epaa.asu.edu/ojs/index.php/epaa/about/editorialTeam>

Por errores y sugerencias contacte a [Fischman@asu.edu](mailto:Fischman@asu.edu)

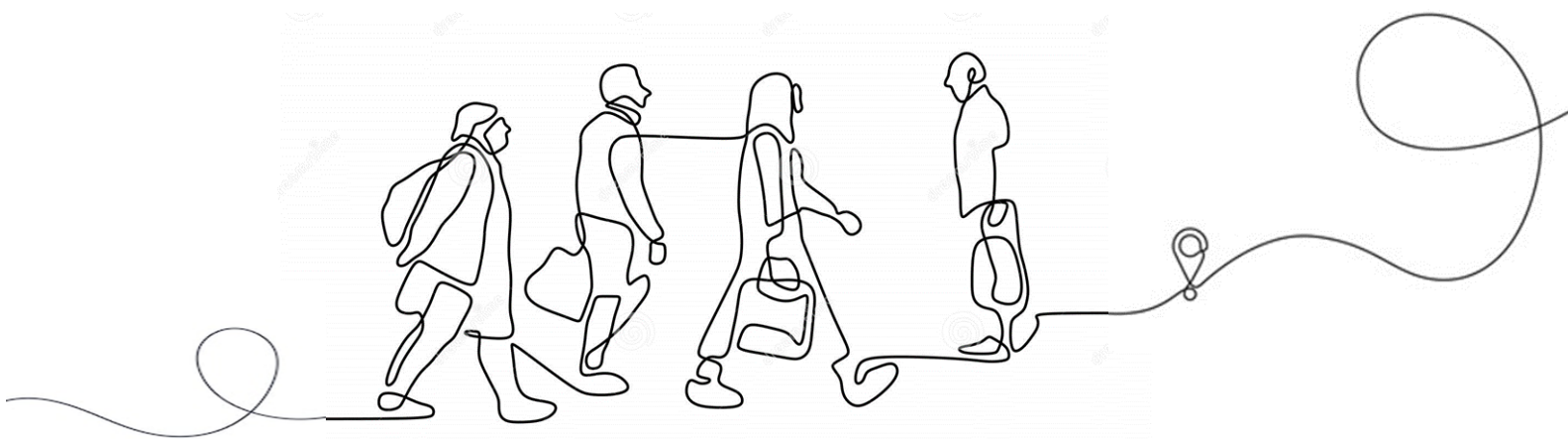
Síguenos en EPAA's Facebook comunidad at <https://www.facebook.com/EPAAAAPE> y en Twitter feed @epaa\_aape.

---

**Artículo V:**

## **Experiencias y prácticas contrahegemónicas ante el abandono escolar en la Educación para Jóvenes y Adultos.**

Contreras-Villalobos, T., Baleriola, E., Neut, P., & López, V. (En revisión). Experiencias y prácticas contrahegemónicas ante el abandono escolar en la Educación para Jóvenes y Adultos. *Revista Izquierdas*.



# Experiencias y prácticas contrahegemónicas ante el abandono escolar en la Educación para jóvenes y adultos

Tabata Contreras-Villalobos\*  
Enrique Baleriola\*  
Pablo Neut\*  
Verónica López\*

## Resumen:

El abandono escolar (AE) es un proceso complejo que vulnera y excluye. La Educación Para Jóvenes y Adultos (EPJA) constituye frecuentemente el lugar de transformación de esta realidad, con escasos recursos y capacidades de base. A través de un estudio de caso cualitativo en Chile y España, se recogen experiencias de exclusión y trauma de estudiantes respecto al AE, como también, prácticas docentes que generan dinámicas contrahegemónicas y modos alternativos de vínculo ante un orden educativo neoliberal excluyente.

**Palabras clave:** experiencia educativa – prácticas contrahegemónicas – abandono escolar – EPJA.

## Abstract:

School dropout (SD) is a complex process that violates and excludes. Youth and Adult Education (YAE) is often the place of transformation of this reality, with scarce resources and basic capacities. Through a qualitative case study in Chile and Spain, experiences of exclusion and trauma of students with respect to YAE are collected, as well as teaching practices that generate counter-hegemonic dynamics and alternative ways of bonding in the face of an excluding neoliberal educational order.

**Keywords:** educational experience - counter-hegemonic practices - school dropout - YAE.

## Introducción:

La educación es un derecho<sup>5</sup> <sup>6</sup> que, desde un enfoque de inclusión, accesibilidad, participación y equidad, se torna un factor de fortalecimiento para una ciudadanía crítica y

---

\* Chilena. Coautora. Estudiante de doctorado, Pontificia Universidad Católica Valparaíso y Universidad Autónoma de Barcelona. Correo electrónico [Tabata.contreras@pucv.cl](mailto:Tabata.contreras@pucv.cl). ORCID: [0000-0002-6579-9269](https://orcid.org/0000-0002-6579-9269). Becaria doctorado nacional ANID-Chile.

\* Español. Coautor, **autor para la correspondencia**. Profesor lector, Universitat Oberta de Catalunya. Correo electrónico [ebaleriola@uoc.edu](mailto:ebaleriola@uoc.edu). ORCID: [0000-0003-2899-6316](https://orcid.org/0000-0003-2899-6316)

\* Chileno. Coautor. Chileno. Doctor en Educación y Sociedad Universidad de Barcelona. Correo electrónico: [paneut@uc.cl](mailto:paneut@uc.cl). ORCID: 0000-0002-4015-8393.

\* Chilena. Coautora. Profesora titular de la escuela de Psicología, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Correo electrónico [Veronica.lopez@pucv.cl](mailto:Veronica.lopez@pucv.cl) ORCID: [0000-0001-7405-3859](https://orcid.org/0000-0001-7405-3859)

Este trabajo se ha realizado en el marco del proyecto de investigación PID2021-127076OB-I00, financiado por la Agencia Estatal de Investigación del Gobierno de España, SCIA ANID 160009 Chile, y Proyecto Fondecyt 1191267 de ANID Chile.

<sup>5</sup>UN, *Declaración Universal de los Derechos humanos*. (Asamblea General de las Naciones Unidas, 1948),10.

<sup>6</sup> ONU, *La Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible: una oportunidad para América Latina y el Caribe* (Santiago, 2015).



activa<sup>7</sup>, sin embargo, sus desafíos han sido múltiples históricamente. Uno de ellos es el relacionado con las condiciones desiguales en los apoyos para que las estudiantes<sup>8</sup> puedan transitar por el sistema educativo y culminar la educación obligatoria, lo que con frecuencia supone tener que salir de la escuela<sup>9 10</sup>. Este fenómeno es conocido como abandono escolar (AE) y constituye un proceso complejo que da cuenta de la falla estructural y transversal del sistema escolar a nivel político y local, así como de la falta de una respuesta contingente ante la diversidad de sus estudiantes<sup>11</sup>.

Las señales del AE inician a edades tempranas, y se van consolidando a través de hitos y experiencias que llevan a la exclusión del sistema educativo regular, afectando a la trayectoria personal, socioeconómica y laboral de quienes la padecen<sup>12</sup>. Asimismo, como ha reportado la investigación previa, el abandono escolar afecta particularmente al estudiantado de sectores vulnerables, los grupos históricamente desfavorecidos o las comunidades socialmente sub-representadas; tanto en sus expectativas de futuro como en sus derechos a la educación, inclusión y aprendizaje a lo largo de la vida. Actualmente, a nivel mundial, son más de 244 millones de niños, niñas y adolescentes que han acabado fuera del sistema educativo regular<sup>13</sup>, cifra que ha ido en aumento producto de las brechas de desigualdad causadas por la pandemia de COVID-19<sup>14</sup>.

A nivel sociocultural, el AE es reforzado por -y participa de- unas pedagogías de la precariedad<sup>15</sup> o unas pedagogías de la crueldad<sup>16</sup>, cuyo objetivo es promover un orden educativo y moral neoliberal, donde se naturalizan las trayectorias de fracaso, al mismo tiempo que se estimula la desvinculación social e institucional respecto de quienes padecen la exclusión<sup>17</sup>. Así, ante un orden educativo hegemónico que reproduce desigualdades, se definen unos tránsitos educativos particulares como exitosos mediante un currículum y unos resultados estandarizados, muy concretos y esperables, desencadenando procesos estructurales de expulsión educativa para aquellas que no los transitan. Frente a esta situación, encontramos otra modalidad educativa que tiene como objetivo responder al AE, brindando un espacio de reingreso y de nueva oportunidad: la Educación Para Jóvenes y Adultos (EPJA). Esta modalidad educativa se compone de procesos educativos formales, no formales e informales, que buscan desarrollar un aprendizaje a lo largo y ancho de la vida. A

---

<sup>7</sup> UNESCO, *Confintea VII. Séptima conferencia internacional de educación de adultos* (2022), <https://uii.unesco.org/es/educacion-adultos/confintea/septima-conferencia-internacional-educacion-adultos-confintea-vii>

<sup>8</sup> Para esta investigación se utilizará un lenguaje inclusivo, definido en femenino.

<sup>9</sup> María Eugenia Letelier, «Un currículum para la diversidad: sentidos y desafíos en educación de personas jóvenes y adultas» en *Aprender para transformar(nos): miradas colectivas en la educación para jóvenes y adultos*, ed. Por Carlos Calvo, (La Serena: Nueva mirada ediciones, 2021).

<sup>10</sup> Aina Tarabini, *La escuela no es para ti: el rol de los centros educativos en el abandono escolar* (Barcelona: Octaedro, 2018).

<sup>11</sup> Carlos Calvo, *La escolarización como homogeneizadora de las diferencias en Aprender para transformar(nos) miradas colectivas desde la educación de personas jóvenes y adultas* (La Serena: Nueva mirada ediciones, 2021).

<sup>12</sup> EUROSTAT, *Lifelong learning statistics* (2017) [http://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/Lifelong\\_learning\\_statistics](http://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/Lifelong_learning_statistics)

<sup>13</sup> UN, «244 Millones de niños y jóvenes de entre 6 y 18 años no empezarán el nuevo curso escolar» (2022) <https://news.un.org/es/story/2022/09/1513832>

<sup>14</sup> Gisela Untoiglich y Graciela Szyber, *Las promesas incumplidas de la inclusión: Prácticas desobedientes* (Buenos Aires: Noveduc, 2020).

<sup>15</sup> Henry Giroux, Pablo Rivera y Pablo Neut, «De una pedagogía de la clausura a una pedagogía de las posibilidades. Aprender y enseñar la agencia» en *Educación con sentido transformador en la universidad* ed. Por Pablo Rivera, Raquel Miño y Ezequiel Passeron (Barcelona: Octaedro, 2022).

<sup>16</sup> Rita Segato, *Contra-pedagogías de la crueldad* (Buenos Aires: Prometeo libros, 2018).

<sup>17</sup> Boaventura de Sousa Santos, *Decolonizing the university. In Knowledges Born in the Struggle* (New York: Routledge, 2019).

través de esta se intenta el reconocimiento, intercambio y adaptación de las propias capacidades para alcanzar la autonomía y la ciudadanía crítica<sup>18</sup>.

Es por ello que la EPJA se releva por su contribución a la justicia educativa, ya que asume la inclusión y la diversidad como un sello distintivo de su proyecto formativo configurándose como la alternativa para muchas personas que han sido expulsadas del sistema escolar regular. No obstante, a pesar de que son instituciones educativas de alta complejidad y que trabajan con estudiantes que requieren diversos apoyos, la EPJA también sufre la exclusión, precarización y abandono del sistema político, económico y educativo<sup>19 20</sup>. Las investigaciones al respecto evidencian que las políticas públicas no han brindado a EPJA la centralidad ni el apoyo básico que esta modalidad requiere. Entre estas destacan: 1) la falta de recursos bajo los criterios de focalización del neoliberalismo avanzado<sup>21</sup>; 2) la desactualización o la falta de adecuación de sus currículos con las demandas sociales contemporáneas y las necesidades sociobiográficas de su estudiantado<sup>22</sup>; 3) la falta crónica de recursos económicos en comparación al sistema educativo regular, en diferentes países; o 4) una alta rotación de docentes, los que se caracterizan por una escasa formación especializada. Esto conlleva que, en muchos países, las escuelas EPJA sean consideradas -bajo los criterios neoliberales- de baja eficiencia en la gestión y de baja calidad educativa<sup>23 24</sup>.

Este contexto agudiza la problemática a la base, y es que, al no atenderse las particularidades y condiciones de esta modalidad educativa, aumenta el riesgo de un nuevo y definitivo abandono escolar, cronificando los efectos perniciosos del sistema educativo regular a través de una cultura educativa desertora permeada por los postulados competitivos e individualistas de la gramática neoliberal<sup>25</sup>. Por tanto, EPJA deviene un espacio imprescindible para comprender la realidad educativa de aquellos que abandonaron el sistema educativo, quienes constituyen las sujetas más postergadas de la sociedad. En consideración de esto, resulta necesario comprender lo que ocurre dentro de sus aulas, cuestionando las relaciones entre aprendizaje, cambio social, y cómo se involucran valores, prácticas y subjetividades en las relaciones educativas<sup>26 27</sup>.

Con todo, la literatura al respecto es escasa, razón por la cual no existe suficiente información que permita una aproximación concreta al AE en EPJA desde las experiencias de sus propios agentes, identificando las acciones que se llevan a cabo en las propias escuelas. Menos aún las hay desde un relato que inscriba tales experiencias en la lógica de las resistencias a un

<sup>18</sup> Paulo Freire, *Pedagogía de la esperanza: un reencuentro con la pedagogía del oprimido* (Buenos Aires: Siglo xxi, 1993).

<sup>19</sup> Javier Murillo y Cynthia Duk «El Covid-19 y las Brechas Educativas», *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 14(1) (2020).

<sup>20</sup> Karla Díaz y Cecilia Osuna, «Percepción de los docentes sobre el abandono escolar y su práctica en el aula en bachilleratos tecnológicos de Baja California», *Diálogos sobre educación. Temas actuales en investigación educativa*, 11(20) (2020).

<sup>21</sup> Lorena Ramírez, Enrique Baleriola, Vicente Sisto, Verónica López, V, y Francisco Aguilera, «La managerialización del aula: la gramática del rendimiento desde las narrativas de los estudiantes», *Currículo sem Fronteiras*, 20(3), (2020)

<sup>22</sup> Tabata Contreras-Villalobos, Enrique Baleriola y Héctor Opazo, «Precarización de la Educación para Jóvenes y Adultos. La configuración de políticas educativas en el contexto neoliberal chileno», *Foro de Educación*, 20(2), (2022).

<sup>23</sup> Emilio Tenti, «Dimensiones de la exclusión educativa y políticas de inclusión» *Revista Colombiana de Educación*, 54, (2008)

<sup>24</sup> Emilio Sagredo y Antoni Castelló, «Gestión directiva y clima organizacional en la educación de personas en Chile», *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 19(2), 1-23. (2019) Doi. 10.15517/aie.v19i2.36895

<sup>25</sup> Paula Estalayo, Fernando Hernández, Paula Lozano-Mulet, y Juana Sancho, «Ética y pedagogías de los cuidados en escuelas de Barcelona. Posibilidades, cuestionamientos y resistencias», *Revista Izquierdas*, 51, (2022).

<sup>26</sup> Henry Giroux, «La pedagogía crítica en tiempos oscuros de Henry Giroux. Obert, G. y Eliggi. G. (Traductoras) Critical Pedagogy in dark times Obert, G. y Eliggi. G. (Translators)», *Praxis educativa*, 17(2), (2013).

<sup>27</sup> Michael Apple, *Can education change society?* (Routledge: New York, 2013).

orden educativo y moral hegemónico. Así, el objetivo de este trabajo consiste en identificar las experiencias y prácticas educativas contrahegemónicas que buscan revertir al abandono escolar en EPJA, desde sus propios agentes: estudiantes, docentes y equipos directivos.

Al respecto, sostenemos que los vínculos, prácticas y experiencias cotidianas que acontecen en EPJA conforman un marco de alteridad al orden educativo hegemónico del sistema regular y que, desde un posicionamiento transformador, responden críticamente al fenómeno del AE. En esta dirección, inscribimos un conjunto de interacciones y saberes desarrollados en EPJA como expresión de una praxis de resistencia, un proceso protagonizado por las agentes escolares, las que plantean relatos, prácticas y valores alternativos, derivados de una crítica ante una situación alienante o de deshumanización<sup>28</sup>. Estas prácticas se traducen en conductas de oposición e impugnación frente a estructuras, procesos, relaciones o dinámicas opresivas -material, cultural o simbólicamente-, precisamente aquellas a través de las cuales se perpetúan las condiciones para la dominación y la reproducción social. En esta dirección rescatamos la capacidad de agencia de las agentes educativas para enfrentarlas a modo de confrontación, asimilación y/o acomodo<sup>29</sup>.

En concreto, sostenemos que el despliegue y el énfasis en los saberes locales, la adaptación del currículum, y la elaboración de una respuesta pertinente a cada contexto, son prácticas de resistencia que intentan, por una parte, desmontar dinámicas de expulsión y fracaso del sistema educativo regular como componentes estructurales del orden educativo; y, por otra, enfrentar los valores del orden educativo neoliberal aquel que hace circular socialmente una pedagogía de la precariedad y la crueldad<sup>16</sup>.

## **Experiencias educativas: hitos que conducen al Abandono escolar**

La EPJA, desde sus sentidos como modalidad educativa, busca el reconocimiento de las personas, de sus escenarios culturales, de saberes populares y de formas educativas de interacción, así como también de las resistencias producto de experiencias educativas previas, para conseguir una transformación socioeducativa y biográfica<sup>30</sup>. Bajo este enfoque, es importante considerar *la experiencia* como producción de una realidad vivenciada, constructiva y que dota de intencionalidad, de dirección, y de sentimiento a lo experimentado<sup>31</sup>. A esto se suma que, dentro del contexto educativo, la experiencia hace referencia al proceso de desarrollo y aprendizaje de las personas, considerando tanto una dimensión cognitiva, como afectiva, física, psicológica y social. Por lo mismo, las experiencias se dan en espacios formales (como una clase u objetivos de una asignatura), semiestructurados (talleres, espacios de recreación, actividades extraescolares) y no formales (convivencia) relacionados a la cotidianeidad de la escuela. Ahora, desde una aproximación crítica a la experiencia educativa, es importante además tomar en cuenta las condiciones de educabilidad, compuesta por las características del contexto material (recursos humanos, físicos y económicos), social (apoyo y acompañamiento de familia, amigos, docentes,

<sup>28</sup> Javier Gurpegui y Juan Mainer, «La crisis de la escuela como problema. Modos de educación, crítica de la crítica y formas de resistencia». *Con-ciencia social: anuario de didáctica de la geografía, la historia y las ciencias sociales*, 17 (2013).

<sup>29</sup> Pablo Neut, Raquel Miño y Pablo Vargas, «¿Existe un contra-curriculum oculto? Resistencias y vincularidades en la experiencia escolar del estudiantado chileno». *Revista Izquierdas*, 51, (2022).

<sup>30</sup> Paulo Freire, *Pedagogía del oprimido*. (Buenos Aires: Siglo xxi, 1973).

<sup>31</sup> Peter Berger y Thomas Luckmann, *La Construcción Social de la Realidad*. (Madrid: Amorrortu, 2003).

asistentes de la escuela) y personal (bienestar socioemocional, características propias, desarrollo aprendizaje, motivación)<sup>32 33</sup>, las que, en su entramado, estructuran la experiencia educativa, promoviendo -o no- el abandono escolar.

Es en estas experiencias concretas donde se encuentran los elementos que configuran el AE en el sistema educativo regular. Este es un proceso acumulativo en el tiempo en el que ciertos hitos generan oposición a las formas opresivas y de violencia que se dan en la experiencia escolar cotidiana y donde algunas estudiantes descubren con resignación que la escuela no responde a sus inquietudes y necesidades<sup>34</sup>. Es más, la escuela las violenta, estigmatiza y, en el fondo, anula como sujetas<sup>35</sup>. Esta se soporta en una extensión y reproducción de una estructura precaria que existe dentro del sistema educativo, que selecciona, amenaza e incluso desecha a quienes no cumplen sus parámetros mediante prácticas de indolencia, crueldad, desprecios y anulación de la persona, deshumanizándoles y quitándoles su derecho al ejercicio de la libertad e incluso a ser ciudadanas de derecho.

De acuerdo con la literatura, existen hitos clave que definen una experiencia de abandono escolar<sup>36 37</sup>. Estos refieren a: 1) rendimiento educativo, como no seguir el ritmo de aprendizaje de pares, no obtener calificaciones de aprobación, repetir un grado, etc.,<sup>3839</sup>; 2) transiciones en el sistema que involucran cambiar entre niveles significativos de la trayectoria educativa, como es el paso entre primaria/básica a secundaria/media, los que muchas veces conllevan desplazamientos físicos, mayor número de docentes, nuevo grupo de pares, etc.<sup>40</sup> <sup>41</sup>; 3) motivación, interés y expectativas, tanto del propio aprendizaje como la incompatibilidad de lo que se espera de ellas y de su futuro; o 4) hitos que se enmarcan en la gestión de la convivencia y en la construcción de un clima que promueva el buen trato y la participación<sup>42</sup>.

De estos estudios se deduce que las trayectorias educativas reales no son lineales, alejándose profundamente del diseño o la proyección teórica planteada a nivel institucional, político o normativo<sup>43</sup>. Es más, frecuentemente presentan movimientos emergentes, no planificados, o

<sup>32</sup> Tania Ponce, Constanza Vielma y Cristián Bellei, «Experiencias educativas de niñas, niños y adolescentes chilenos confinados por la pandemia COVID-19». *Revista Iberoamericana de Educación*, v.86, n. 1 (2021).

<sup>33</sup> Xavier Bonal y Aina Tarabini, *Ser pobre en la escuela. Habitus de pobreza y condiciones de educabilidad*. (Barcelona: Miño y Dávila, 2010).

<sup>34</sup> Pablo Neut, Pablo Rivera y Raquel, «El sentido de la escuela en Chile. La creación de paradigmas antagónicos a partir del discurso de política pública, el discurso académico y la investigación educativa». *Estudios Pedagógicos* 45(1) (2019).

<sup>35</sup> Kathya Araujo, *Habitar lo social. Usos y abusos en la vida cotidiana en el Chile actual*. (Santiago, Lom., 2009).

<sup>36</sup> Marcela Román «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*, 11(2), (2013).

<sup>37</sup> Jaime Portales., Liliana Cortés., y Hans Peters, «Desescolarización, exclusión educativa y el desafío del reingreso escolar en Chile». *Revista Saberes Educativos*, (3), (2019).

<sup>38</sup> José Garrido-Miranda, y Monserrat Polanco «La voz de los estudiantes en riesgo de abandono escolar. Su visión sobre el profesorado». *Perfiles educativos*, 42(170), (2020).

<sup>39</sup> Tabata Contreras-Villalobos y Enrique Baleriola. «Educación para jóvenes y adultos: visibilizando diversas trayectorias educativas». *Revista de Psicología*, 40(1), (2022).

<sup>40</sup> Aina Tarabini y Judith Jacovkis «¿Qué conocimiento para quién? Itinerarios escolares, distribución del conocimiento y justicia escolar». *Revista e-Curriculum*, 17(3), (2019).

<sup>41</sup> Maribel García y Albert Sánchez, «La heterogeneidad del abandono educativo en las transiciones posobligatorias: itinerarios y subjetividad de la experiencia escolar». *Papers: revista de sociología*, 105(2), (2020).

<sup>42</sup> Francisco Miranda «Abandono escolar en educación media superior: conocimiento y aportaciones de política pública». *Sinéctica*, (51) (2018).

<sup>43</sup> Oscar Dávila, Felipe Ghiardo, y Carlos Medrano, *Los desheredados. Trayectorias de vida y nuevas condiciones juveniles*. (Valparaíso: CIDPA, 2005).

rupturas que reflejan los cambios que se viven durante la experiencia educativa<sup>44</sup>. Sin embargo, dados los patrones impuestos por un modelo regular que impone y espera tránsitos que enfatizan la productividad y la funcionalidad, se omite toda atención al devenir de otras posibles trayectorias académicas discontinuas o de mayor complejidad, igualmente valiosas, aunque no deseables desde la perspectiva dominante<sup>45</sup>. A la base de esta diferencia entre el plano macro-institucional y el plano local-experiencial, encontramos un orden educativo hegemónico donde operan prácticas concretas y un currículum oculto que reproduce jerarquías, marginando y excluyendo a quienes no cumplen con los patrones esperados por los estándares productivos y mercantilistas que priorizan la optimización del capital humano<sup>46 47</sup>.

La exclusión, por tanto, atraviesa el sistema educativo, pues no solo hace referencia al acceso a determinadas condiciones y espacios de aprendizaje, sino también al contacto con experiencias educativas de exclusión y de orden escolar, de guetización, aislamiento y estigmatización a determinados centros educativos, como a sus docentes y estudiantes<sup>48</sup>. Esto ocurre con mayor peso en la educación para jóvenes y adultos, pues, en ella emerge un perfil particular de estudiantado: precisamente aquel sobre el que recae una experiencia educativa previa de exclusión y abandono. De esta manera, la figura de la estudiante de EPJA se relaciona con : 1) desigualdades sociales de grupos estigmatizados y marginados en función de su estatus socioeconómico y cultural, su etnicidad o nacionalidad y su género<sup>49</sup>; 2) el bajo desempeño académico asociado con la poca motivación, temor al fracaso, a que evidencien que no entienden o que no pueden seguir el mismo ritmo que sus pares, dañando a la autoconfianza 3) las relaciones con su entorno, pues, es frecuente que hayan vivido situaciones de bullying, vulneración de derechos y maltrato<sup>50</sup>; 4) las condiciones socioeconómicas de precariedad, que dan cuenta de familias vulnerables que obligan a las personas a tener que trabajar o cuidar de otras personas, dejando de lado los estudios; o 5) un nivel descendido de conocimientos, un lenguaje empobrecido y unas experiencias educativas negativas producto del miedo al fracaso, lo que les obstaculiza adquirir nuevos aprendizajes.

Desde este marco de exclusión y vulneración es que EPJA busca potenciar la formación y la educación, pero ahora intentando un desarrollo integral y personal que incluye aspectos no cognitivos y no enfocados a la formación mercantilista o productiva, sino en la construcción de un sujeto autónomo y con capacidad de agencia<sup>51</sup>.

---

<sup>44</sup> Flavia Terriqi «Trayectorias escolares e inclusión educativa: del enfoque individual al desafío para las políticas educativas». *Avances y desafíos de la educación inclusiva en Iberoamérica*, 71 (2014).

<sup>45</sup> Javier Morentin y Belén Ballesteros «Desde fuera de la escuela: Una reflexión en torno al aprendizaje a partir de trayectorias de abandono escolar prematuro». *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 16(1), (2018).

<sup>46</sup> Rosa Vázquez, Mónica López-Gil y Guadalupe Calvo-García. «El currículum oculto del fracaso escolar y del abandono educativo temprano. Razones interseccionadas» *Investigación en la Escuela*, 98 (2018).

<sup>47</sup> José Martínez y Mirian López. «Miradas a la Escuela de Adultos: Perfil y condiciones de vida del alumnado». *Revista Internacional de Educación y Aprendizaje*, 8(1), (2020).

<sup>48</sup> Aina Tarabini, Judith Jacovkis, y Alejandro Montes. *Los factores de la exclusión educativa en España: Mecanismos, perfiles y espacios de intervención*. (Madrid: UNICEF Comité español, 2017).

<sup>49</sup> Aina Tarabini, Marta Curran y Clara Fontdevila. «El habitus institucional: una herramienta teórica y metodológica para el estudio de la cultura escolar». *Revista Tempora*, 18, (2015).

<sup>50</sup> Angie Suarez y Nancy Alvarado. «Tipologías, dinámicas familiares y violencias en los participantes del ciclo III del programa EPJA en la corporación CES Waldorf» (2022).

<sup>51</sup> Alejandro Paniagua. «Programas de segunda oportunidad. ¿Qué funciona para mejorar el retomo educativo y las transiciones al trabajo de las y los jóvenes?» *Fundacio Bofill* (2022).

## Justicia y resistencias desde un modelo contrahegemónico

En búsqueda de la equidad y la justicia social mediante la premisa de que la educación es un derecho, la EPJA se conforma como un modelo educativo que considera las violencias y opresiones producidas por el orden educativo neoliberal, el determinismo económico que lo informa, las políticas que de este se desprenden y las normas hegemónicas que normalizan determinadas trayectorias educativas. En este sentido, la EPJA emerge como una respuesta de resistencia o como una trayectoria educativa disidente que busca el reconocimiento y la visibilización de aquellas experiencias locales y particulares de vulneración y deslegitimación de los estudiantes en el sistema educativo hegemónico.

Para construir este otro modelo educativo, el levantamiento de vínculos significativos entre las agentes de la comunidad educativa es clave. Esto permite desarrollar una nueva experiencia educativa a través de dinámicas que promueven la confianza en sí mismo, en su capacidad de aprender o de imaginar un futuro distinto y digno. Para ello, en este modelo es la escuela la que debe promover experiencias plurales y diversas, a través de prácticas de apoyo mutuo o cooperación mediante sistemas relacionales que inducen nuevas formas de constituirse y ser reconocidas como sujetas en lo social. Un modelo enmarcado en la formulación de redes de complicidad y orientados por los principios de la justicia social<sup>52</sup>. Así, desde las propias circunstancias y contextos cotidianos en el que ocurren las resistencias a prácticas opresivas o deshumanizantes de las experiencias educativas de exclusión; y desde los vínculos entre docentes y estudiantes o entre estudiantes, es que emerge las bases del modelo educativo de EPJA. Un modelo precario y emergente, pero que resiste cotidianamente a los principios y valores de la estandarización y el mercado del orden educativo neoliberal mediante aquellas prácticas y experiencias locales.

Ante este contexto, la comprensión del abandono escolar debe darse desde un marco global bajo un análisis que identifique las experiencias y prácticas educativas locales que luchan por evitar un nuevo abandono escolar. La relevancia reside en que las comunidades educativas puedan organizarse en defensa de intereses que se perciben como comunes, y de usar en su beneficio las capacidades para la interacción transnacional<sup>53</sup>. Es frente a tal contexto que esta investigación se sitúa en dos países, como casos representativos de dos hemisferios y latitudes sumamente diferentes, pero que, como veremos a continuación, son atravesados por experiencias similares ante el abandono escolar y en su llegada a EPJA, así como en las prácticas contrahegemónicas que intentan instalar en sus procesos formativos.

## Método

El presente trabajo, de corte cualitativo<sup>54</sup>, se enmarca en un estudio de caso múltiple realizado en Chile y España. Este busca identificar las experiencias y prácticas educativas contrahegemónicas que buscan revertir al abandono escolar en EPJA, analizando las tramas

---

<sup>52</sup> Marina Garcés, Raquel Miño, Pablo Neut y Ezequiel Passeron. «Reconstruir un mundo en el que valga la pena vivir: experiencias para la emancipación y la transformación desde la escuela». *Revista Izquierdas*, (51), 1 (2022).

<sup>53</sup> Judith Muñoz y Alejandra Montané. «Construir puentes entre la justicia global y la educación transformadora». *Revista Izquierdas*, (51) (2022).

<sup>54</sup> Uwe Flick, *Introducción a la investigación cualitativa* (Madrid: Morata, 2018).

de inteligibilidad, las experiencias, y las prácticas locales que son comunes a ambos casos<sup>55</sup>. Pese a que las diferencias histórico-políticas y sociales de los contextos involucrados son evidentes, desde un marco de justicia social, entendemos que existen convergencias y transversalidades a las problemáticas, tensiones y resistencias de EPJA a nivel transnacional, lo que permite hacer inferencias y comparaciones relevantes sobre el objetivo de la investigación<sup>56</sup>. Así, es importante visibilizar este fenómeno, al menos por dos motivos: 1) para conocer las visiones de quienes habitan esta modalidad educativa, sujetas cuyas voces tradicionalmente han sido desatendidas en la investigación -y en la política- internacional; 2) para analizar las experiencias y prácticas que los actores centrales de la educación (estudiantes y docentes) vivencian cotidianamente sobre el abandono escolar en EPJA y que son comunes a ambos contextos.

La selección de las participantes fue a través de un muestreo teórico a partir de criterios particulares para una máxima expresión y comprensión del fenómeno. En total, participaron 35 estudiantes, 20 de Chile (10 hombres y 10 mujeres) y 15 de España (10 hombres y 5 mujeres); 18 docentes, 10 de Chile (5 hombres y 5 mujeres) y 8 de España (5 hombres y 3 mujeres); y 8 representantes de equipo directivo, 4 de Chile (2 hombres y 2 mujeres) y 4 de España (2 hombres y 2 mujeres), quienes pertenecen a 12 centros educativos (8 en Chile y 4 en España). La técnica de recogida de datos empleada fue la entrevista en profundidad<sup>57</sup>, se realizaron en el periodo 2021-2022 y en modalidad híbrida, esto dado el contexto de confinamiento parcial por la pandemia de COVID-19. De este modo, se realizó un total de 61 entrevistas, 35 de las cuales fueron online y 26 fueron presenciales, según la disponibilidad de cada participante<sup>58</sup>.

Una vez recogidos los datos y transcritos, el procedimiento analítico estuvo compuesto por dos fases. En la primera de ellas, el material fue leído y analizado individualmente por cada una de las autoras, atendiendo a las tramas de significado relevantes para construir categorías emergentes. Este constituyó un proceso iterativo de cinco ciclos en los que progresivamente se fue profundizando el nivel conceptual del análisis. En la segunda fase, las categorías emergentes de cada investigadora fueron puestas en común con el resto del equipo, para reflexionar sobre la relevancia, la consistencia y la pertinencia de cada categoría, eliminando, fusionando o aceptando las proto-categorías iniciales. En esta misma fase se discutió sobre la pertinencia conceptual y teórica de las categorías emergentes conforme se iban depurando. Como resultado de este proceso analítico y deliberativo se conformaron las categorías analíticas que constituyen los resultados de la investigación.

En cuanto a los criterios éticos, esta investigación se llevó a cabo siguiendo las directrices éticas y de confidencialidad de la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo de Chile (ANID), respaldada por el comité de la universidad a la que pertenece parte del equipo de investigación. Previamente a la realización de cada entrevista, se informó a cada participante del objetivo de la investigación. Seguidamente, se le otorgó un documento de consentimiento

---

<sup>55</sup> Ricardo Pérez-Luco, Leonardo Lagos, Rodolfo Mardones y Felipe Sáez. «Taxonomía de diseños y muestreo en investigación cualitativa. Un intento de síntesis entre las aproximaciones teórica y emergente». *Ámbitos. Revista Internacional de Comunicación*, 39 (2017).

<sup>56</sup> Barney Glaser y Anselm Strauss. *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. (New York: Routledge, 2017).

<sup>57</sup> Manuel Canales. *Metodologías de investigación social. Introducción a los oficios*. (Santiago: LOM, 2006).

<sup>58</sup> Ruth Jones y Kareem Abdelfattah. «Virtual interviews in the era of COVID-19: a primer for applicants». *Journal of surgical education*, 77(4), (2020).

informado en el que se acordaron y firmaron las cláusulas de protección de la voluntariedad, integridad y confidencialidad de cada participante. Adicionalmente, para preservar la privacidad, se reemplazaron los nombres de las personas e instituciones mencionadas con seudónimos.

## **Resultados**

Para la presentación de los resultados, se agrupan los datos analizados en tres categorías que, en conjunto, pretenden identificar desde las voces de sus propios agentes (estudiantes, docentes y equipos directivos), las experiencias y prácticas educativas que buscan responder al abandono escolar en EPJA. La primera categoría “Relatos de estudiantes frente a las experiencias y traumas de exclusión educativa” se hace cargo de las narrativas del estudiantado. A través de esta se reconstruyen aquellos hitos que les fueron alejando del sistema regular, presionando para abandonar su trayectoria formativa inicial. La segunda categoría se elabora a partir del relato de docentes y directivos. En esta, denominada “Relatos docentes sobre la experiencia de exclusión y abandono escolar de estudiantes”, abordamos la comprensión que tienen sobre el sistema educativo regular, sobre el AE y cómo se posicionan ante las dinámicas expulsoras y excluyentes a las que deben hacer frente. La tercera categoría buscó ilustrar, a partir del cruce de relatos entre estudiantes, docentes y equipos directivos, cuáles son las dinámicas que se llevan a cabo dentro de EPJA para transformar las condiciones precarias y excluyentes de sus estudiantes, describiendo así una serie de “Prácticas contrahegemónicas” que se basan en la construcción de un vínculo direccionado hacia el acompañamiento del proceso de aprendizaje y el desarrollo de la agencia, fundamentalmente, orientado por una lógica de cuidado y amor.

### **1. Relatos de estudiantes frente a las experiencias y traumas de exclusión educativa**

*Me pusieron más dificultades, es como me quitaron globos de una mochila y me pusieron piedras (Estudiante hombre D15, España).*

Los hitos que marcan una trayectoria educativa en riesgo de abandono del sistema escolar regular han sido ampliamente estudiados por la literatura: personas altamente vulnerables por aspectos económicos y sociales, posiciones que están en intersección con el género, la etnia y la raza, entre otros ejes de desigualdad. Es esta población la que conforma buena parte del estudiantado de EPJA. Durante la investigación, estos marcadores son expresados profusamente por las participantes que posteriormente asistían a la modalidad EPJA

En los relatos podemos observar aquellos hitos de exclusión que paulatinamente permiten la desvinculación con su entorno próximo, como la familia y el sistema educativo regular. Es la concatenación de estos hitos los que inducen finalmente el abandono. Estos marcadores perfilan un proceso progresivo de exclusión dado que definen condiciones, contextos y características que en el medio cultural ordenan, clasifican y expulsan a ciertas personas



definidas como vulnerables, a las que se les infringe un daño que estigmatiza y cristaliza el sufrimiento<sup>59</sup>.

Es una historia que todavía me duele al día de hoy, resulta que mi mamá falleció y mi papá cayó en el alcohol y entonces los problemas de la casa... Nosotros hacíamos algo que no le parecía y nos pegaba. Un día, me cansé, me cansé de todo lo que me pegaba y me fui de la casa, conocí a una pareja que fue el papá de mis hijos y me quedé con él por diez años y así lo dejé (el liceo)... (Estudiante mujer D22, Chile).

Pues repetí cuarto de la ESO justo a los 16. Mi padre me echó de casa y lo dejé, entonces me fui con mi madre. Yo estudiaba en Sant Joan después, ya lo que me quedaba de curso con mi madre, pues es más pasota ¿sabes? No se preocupa, o sea lo opuesto total. Entonces, pues yo me junté con el padre de mi hija, tenía malas juntas. Me interesaba más estar en la calle y lo dejé (el instituto) porque como tampoco nadie me decía nada (Estudiante mujer D9, España).

Este vínculo entre los hitos del AE y la exclusión en el sistema educativo regular nos permite identificar una serie de acontecimientos que van dejando huellas en las personas que acuden a EPJA, afectando su desarrollo identitario, cognitivo, social y relacional. Lo común a los relatos sobre estos elementos es la conformación de traumas, entendidos como un entramado de situaciones, contextos y vínculos que experimentan en un escenario educativo de gran complejidad y que generan perjuicios y daños en las estudiantes. En los relatos recabados abundan las experiencias de traumas vividos en su paso por el modelo educativo regular. Aun cuando estos adquieren múltiples expresiones todos ellos apuntan a la transformación de las personas y al condicionamiento de sus trayectorias educativas y vitales. En el fondo, el trauma escolar es vivido como una marca biográfica que se inscribe en la subjetividad, en tanto episodio de anulación del sujeto.

Dado que el proceso de abandono escolar comienza en etapas tempranas, las experiencias de trauma generalmente conllevan una desorientación vital y en las expectativas de futuro. Esta desorientación es descrita como una pérdida de sentido y de desafectación respecto a la trayectoria educativa. Los relatos enfatizan la falta de claridad, expresada en un bloqueo o un divorcio evasivo con el presente. Esto se encontraría reforzado por la asignación social de una serie de estereotipos denigrantes o estigmatizantes recibidos por parte del entorno educativo

Estás tan perdido, siento que no tienes ni siquiera un buen presente, ¿sabes cómo va? ¿cómo vas a sacar un buen futuro? Yo me sentía así en ese momento, estaba muy perdida, no sabía ni lo que quería, entonces necesitaba que alguien que me ayudara a centrarme porque ¿cómo era mi día?, pues mucha calle, mucha marihuana y malas juntas (...). te da igual el cole. Y también será, que pierdes interés en tu futuro, porque como no tenemos tan claro el presente mismo, tampoco podemos encarar bien el futuro (Estudiante mujer D9, España).

Que no soy lo suficientemente bueno para conseguir mis sueños, que estaba en una etapa muy mediocre de mi vida, lo que me hace un perdedor, y que no he logrado nada a lo que yo he aspirado (Estudiante hombre D6, Chile).

---

<sup>59</sup> Assumpció Pié. *La insurrección de la vulnerabilidad: para una pedagogía de los cuidados y la resistencia*. (Barcelona: Edicions de la Universitat de Barcelona, 2020).

Asimismo, en este proceso de abandono escolar, los vínculos afectivos o las relaciones humanas que establecen las estudiantes son débiles o bien nulas, siendo las docentes un actor clave en su prevención. Así, en aquellos casos donde los vínculos no han sido movilizados para afirmar las trayectorias educativas, emergen otros tipos de traumas, en este caso asociados a determinados actos de vulneración, de violencia o de maltrato. Esto se tornaba particularmente agudo en el caso de la relación con las autoridades pedagógicas. De hecho, muchas narrativas revelan el impacto de los profesores como agentes que “marcan” la trayectoria, facilitando la continuidad de los estudios o, en sus antípodas, generando una posición de confrontación con el sistema. En este último caso, por supuesto, la interacción pedagógica estimula la producción de un nuevo “hito” que pavimenta el camino del AE.

Sinceramente los profesores de allá (refiriendo a su antiguo instituto) eran gilipollas, así de claro, porque eran los típicos que: haces esto ¿no lo haces? Venga pa' tu casa, pero de mala hostia, todo de mala hostia, a la fuerza o nada. Era como un policía, no, no se puede decir nada. No pegaban ni nada obviamente, porque ya no se puede, pero si no, lo harían eso está claro. Había alguno que sí, me acuerdo que yo... me veían como el niño que no quería estudiar, que se llevaba mal con todos los profesores... Pero yo... había profes que me caían tan bien, que me aguantaba toda la clase con mi ansiedad de no poder estar quieto, porque claro yo soy nervios. Yo tengo que moverme y no la liaba, si la liaban algunos les decía que parasen que el profesor era bueno (Estudiante hombre D10, España).

Estos relatos perfilan la ruta de exclusión y expulsión del sistema educativo regular, enfatizando el daño a la integridad de las estudiantes, lo que promueve el alejamiento del sistema educativo y de la experiencia educativa en general. Pero los efectos de estos marcadores de exclusión no se limitan al ámbito educativo en cuanto a la desorientación o los vínculos, pues también son relatados como injusticias “encarnadas”. En otras palabras, dichos marcadores son vividos como daños injustificados y como instancias de vulneración de sus derechos. A su vez, la sensación de injusticia se profundiza en la medida que estos sujetos son presionados para asumir una responsabilización individual ante el fracaso educativo y social. En este sentido, las estudiantes normalizan la falta de interés o de relevancia que su abandono escolar supone para las personas a su alrededor. En su mirada, la lesividad de los hitos que generan traumas es invisibilizado por los demás. Estos elementos son memorados desde el dolor, llevando a que algunas participantes se emocionaran al punto del llanto, demostrando que esta constituye una herida que todavía reviven, al referirse sobre su experiencia educativa y a su propio tránsito hacia el abandono escolar.

Son drásticos, si el niño no escribe, no estudia, ellos enfatizan en lo malo del niño: es que no escribes, que no estudias, que desordenado ¿no? No dicen: bueno... le va bien en arte a lo mejor por ahí llevar el camino, vamos a encaminarlo en eso, o sea... música, este chico es seco para música, no es bueno para matemática, pero seco para música, encaminemos ¿no?, pero no, es como que te marcan lo malo, es el alumno malo, es el alumno que se porta mal, el que lo mandan a buscar el apoderado, y eso es lo que pasa en el colegio regular. Yo, se supone que yo era la más desordenada la que no podía hacer nada, entonces nadie se preocupó de porque no iba a seguir, no seguí nomás y a nadie, a nadie le importó (Estudiante mujer D21, Chile).

Todavía lo recuerdo, iba en sexto de primaria, y falté una semana porque estaba enfermo. Cuando volví, regresé sin problema, además mi mamá era profesora en el lugar, pero hubo

una prueba, y yo la di sin prepararme, sin tener el material, si había estado enfermo con fiebre. Reprobé claramente, y ese fue el día que toda mi trayectoria escolar se vino abajo, es que recuerdo la mirada de la profesora desilusionada por mi nota, y desde ahí no paró, todo fue a peor. Y te van empujando y es como si te cerraran puertas (Estudiante hombre D27, España).

Estas experiencias relatadas dan cuenta de cómo se estructura el andamiaje biográfico del abandono escolar, definiendo una serie de hitos donde se cometen actos de violencia, de insensibilidad, donde no hay redes de apoyo y se hace extremadamente dificultoso el proceso de aprendizaje y, más importante aún, el apego al contexto formativo. Sin embargo, estos elementos devienen un entramado complejo que da cuenta de la desvinculación con el sistema educativo regular, y que además, afecta a las estudiantes en cuanto las excluyen, expulsan y afectan su experiencia y trayectoria educativa. El tránsito marcado por el trauma crea un vínculo débil con la escuela y con las docentes que ejercen prácticas punitivas respondidas desde la violencia por parte de las estudiantes<sup>60 61</sup>. En conjunto se generan una serie de etiquetas que las dañan personal y psicológicamente. Son estos los elementos que deben ser abordados posteriormente en EPJA por los y las docentes que reciben al estudiantado desvinculado de la educación formal. Por tanto, se hace necesario conocer los relatos de los docentes sobre este panorama.

## **2. Relatos docentes sobre la experiencia de exclusión y abandono escolar de las estudiantes**

*Estamos en un sistema de educación que ni tiene las herramientas ni tienen las ganas para poder ofrecer otros caminos. Nos basamos demasiado en el hecho curricular que tienen que llegar aquí, tienen que pasar a bachillerato y de bachillerato, tienen que ir a la universidad y el que no, no sigue ese camino, ya está crucificado (Docente hombre DE1, España).*

Durante el estudio, evidenciamos que las docentes y representantes de equipos directivos de EPJA – en ambos países – son conscientes y reconocen los hitos más relevantes que el sistema educativo regular imprime en las subjetividades escolares y biográficas de sus estudiantes. También, resalta el hecho que este sistema de marcaje induce un desvío de la trayectoria diseñada a priori y deseable socialmente, así como de aquellos efectos negativos expresados en forma de trauma. La consciencia de -y la sensibilidad hacia- esta situación de partida tiñe sus relatos de una lectura crítica en torno al sistema educativo regular. Esta consciencia crítica se construye, en base a las experiencias que ven y viven cotidianamente con las estudiantes de EPJA de sus aulas.

Así mismo, también comprenden de manera crítica y empática la diversidad de trayectorias, buscando y fomentando una visión educativa desde su rivera propiamente formativa. Si bien los matices y detalles son únicos de cada docente una cualidad común a estas experiencias es la conclusión de que el sistema educativo regular excluye a las estudiantes más vulnerables,

<sup>60</sup> Sebastián Ortiz., Verónica López, Rene Valdés y Christopher Yañez, «Comprendiendo las prácticas punitivas en la convivencia escolar en Chile: Sentidos y usos en las voces de sus protagonistas», *Revista Electrónica Educare*, 27(1) (2023): 1-21.

<sup>61</sup> Verónica López, Sebastián Ortiz, Andrea Ceardi, y Luis González. «Exclusionary discipline practices and their relation to Chilean students' perception of school climate practices». *Aggressive behavior*, 48(5) (2022): 500-511.

empujando hacia fuera a un grupo determinado de personas: aquellas que han vivido los hitos de la categoría anterior, con ciertas características que no corresponden al ideal del modelo de trayectoria educativa oficial y formal. A juicio de estas profesionales, esta realidad implica la reproducción de la injusticia y desigualdad.

Un sistema centrifugador clásico que es el sistema educativo, que provoca que los chicos y chicas con mayor situación de vulnerabilidad sean expulsados. Porque hay factores no intelectuales, ni académicos, sino sociales y económicos que provocan esa expulsión y eso es injusto (...). Es reconocer que los ritmos formativos de los chicos son diversos, tan diversos como las realidades que viven y que por tanto, hay que garantizar que esos itinerarios sean posibles. (Equipo directivo hombre ED1, España).

Es requisito, como que no está validado que la escuela es a lo largo de la vida. Estamos súper interesados que la escuela es para un ciclo vital y tienes que seguir esa determinada trayectoria lineal, perfecta. Ya los 18 años tienes que estar fuera, pero como que eso discrimina a una población no menor, que en ese momento tal vez no era tan madura la persona, o todavía no lo encontraba el sentido de la educación, o estaba pasando por algún momento complejo, pero también hay cosas súper fuertes de que no sé, se muere tu madre, tu padre, o tienes problemas para solventar, o eres madre, o padre y que en ese momento la educación no tiene sentido, entonces igual esto de validar que la escuela es para lo largo de la vida también es reconocer que las trayectorias deben brindar la oportunidad y eso no está como a la base de nuestra comprensión cultural (Docente hombre DE20, Chile).

De este modo, el relato sobre la vulnerabilidad y la exclusión es compartido por las estudiantes y por docentes. En su mirada, existe una invisibilización de las agentes de EPJA, a las que no se les considera, escucha ni ve. En esta dirección, el modelo impondría una visión punitiva y de expulsión, antes que preocuparse por la realidad de cada persona, brindarles contención y una respuesta educativa de acuerdo con sus necesidades. Esto se operacionaliza a través de un currículum, de una práctica docente, de un clima de aula, y en general, de una mirada hegemónica particular sobre lo que es una “buena” estudiante, cómo debe aprender y cómo debe actuar dentro de la sala de clases. A la vez, se termina instalando la noción de que el desempeño y progreso educativo es un logro individual, y que por tanto, el abandono es responsabilidad de las estudiantes, quienes normalizan y asimilan este discurso, reproduciendo el trauma y el sufrimiento. Este relato canónico es enfrentado por los docentes tanto en lo referido a los hitos de exclusión como a las creencias y etiquetas que el sistema educativo les ha impuesto:

Muchos casos tienen que ver con un tema conductual, típicos chicos que estaban diagnosticados de pequeños, impulsivos, que no se mantenían quietos en clase, que peleaban mucho. Entonces al final salen muy desilusionados porque dentro del sistema fueron muy criticados, ellos llegan diciendo que son violentos, que son peleadores, ¿por qué te saliste del colegio?, no porque me portaba como las pelotas (mal), porque me agarraba (peleaba) con todo el mundo. Ya, pero ¿por qué?, aaaah porque el profe.... y uno dice chuta, no era el cabro, era el profe, o era el sistema, era el querer tantos parámetros y en realidad no se respeta la diversidad, ni los ritmos de cada uno. También hay muchos chicos que por tema de orientación sexual se sintieron muy vulnerados, muchos llegan con bullying y sienten en este lugar, como hay tanta diversidad, se sienten respetados, como que hay una

heterogeneidad tan rica que los chicos se sienten super valorados (Equipo directivo mujer ED5, Chile).

El abandono sobre todo lo veo como un dolor. Como un sentimiento de culpabilidad, de que no son capaces, de no valorarse, autoestimas por el suelo generadas por el propio sistema educativo y eso dificulta mucho luego su papel como aprendiz activo. Les han inculcado de que no son capaces de hacer nada. Entonces, si llegan a un grado medio y no se la pueden, lo van a ver con un sentido de culpa muy bestia. Porque se inculca que el que falla es él o ella y ese es el problema y es con lo que trabajamos, sobre todo mucho con ellos. Es el hecho de que a lo mejor la que no está preparada es la sociedad (Docente hombre DE1, España).

Sin embargo, las experiencias docentes no se remiten exclusivamente a dar cuenta de aquellos hitos de exclusión y expulsión que configuran el proceso de abandono escolar del sistema educativo regular. En sus relatos también describen su propia experiencia al enfrentar los traumas que arrastran las estudiantes. Y sobre esto, sus aproximaciones a la vulneración no refieren exclusivamente al ámbito educativo y al AE, sino que también dan cuenta de otros espacios sociales y comunitarios que pivotan los procesos de privación de sus derechos. Esta lectura crítica y sistémica permite cuestionar los procesos de exclusión e inclusión en los que se pueden mover los agentes de EPJA, quienes identifican que el sistema educativo ha fracasado al no acompañar a las personas en trayectorias personales y educativas diversas. Sin embargo, identifican un espacio de resistencia y reivindicación que supone la EPJA.

Consideramos que a nivel social necesitamos que estos jóvenes se integren en el tejido social otra vez. Estos jóvenes muchas veces han sido expulsados del sistema educativo, pero a la vez del sistema educativo, han sido expulsados del sistema social o han sido marginados de algunos sectores sociales solo por el hecho de que al no tener la equivalencia no puedes trabajar. Muchos han tenido problemas con drogas o alcoholismo, o han tenido problemas conductuales muy grande, con lo cual socialmente no están integrados. Son gente que no irá a talleres, que no irá a fiestas mayores, que no irá a actividades sociales, que no hará voluntariados, que irá a trabajar únicamente para su propio beneficio. Porque eso es lo que han aprendido, que tienen que valerse por ellos mismos, no formarán parte de una comunidad, y eso es lo que trabajamos en el día a día (Docente hombre DE3, España).

Para mí es súper interesante esto de la exclusión e inclusión. Claro, ¿por qué se puede transformar en EPJA y no se puede transformar en otro tipo de institución escolar? ¿por qué se puede marcar esa diferencia? Porque la EPJA importa menos, por ende, se pueden hacer más cosas ya que hay menos control. Hay menos recursos, hay una desvalorización de intereses y políticas públicas, entonces ahí trato de vincularlo con esto de la inclusión y exclusión justamente. Un sistema del cual se excluye y la inclusión viene a ser esta necesidad de incorporarlos, pero no necesariamente al sistema como tal, sino a otra alternativa que permiten otra opción. Entonces ¿es inclusión lo que se necesita o es transformar los espacios y alternativas para continuar las trayectorias educativas de distintos estudios? Justamente porque es la inclusión de un sistema que ya fracasó y va a seguir fracasando y excluyendo a los estudiantes con los que nosotros trabajamos, y nosotros podemos construir otro tipo de vínculo (Docente hombre DE25, Chile).

En consideración de este contexto, las docentes de EPJA se sienten interpeladas para enfrentar e intervenir ante la diversidad y especificidad de traumas dado el particular

abandono escolar en la experiencia de sus estudiantes. En esta interpelación, las docentes hacen referencia a lo cruel que puede ser el sistema educativo regular tanto en su composición, estructura e indicadores, al priorizar cifras e indicadores de evaluación por sobre las personas. El rol del docente entonces consistirá en evitar nuevamente la reproducción de injusticia y la profundización de la desigualdad ante la que probablemente sea la última oportunidad para las estudiantes: el sistema educativo de EPJA. Un rol basado en la acción local, en las microprácticas de afirmación, en el trabajo desde las potencialidades y recursos que ya tiene en su escuela y aulas y, en el fondo, en la construcción de lo que hemos denominado prácticas contrahegemónicas.

### **3. Prácticas contrahegemónicas**

*Yo en el show tengo que justificar una asistencia y si no justifico esa persona se va fuera. Es que no sabes si esa persona ahora mismo, su padre se acaba de colgar de la lámpara de su salón y durante 15 días no va a venir. Pero es que, si durante esos 15 días no viene, tú le tienes que dar de baja, ¡pero no tienes ni puñetera idea de lo que esa persona está pasando o no!, y si cierro esto, se cierran todo el resto de puertas. Entonces es como decir hay un luto hay que respetarlo. Ya buscaremos estrategias para que esa persona siga conectada (Equipo directivo Mujer, España).*

Hasta ahora, los resultados se han centrado en dar cuenta de los efectos que el abandono del sistema educativo regular ha tenido en las estudiantes que llegan a EPJA y la visión al respecto de docentes y equipo directivo. Unos efectos traumáticos, marcados por hitos educativos, sociales y psicológicos, que son vividos y atendidos por estas comunidades escolares de manera integral. Sin embargo, durante este estudio, pudimos observar prácticas invisibilizadas y poco atendidas, que dan cuenta de un sentido y una construcción propia sobre la modalidad educativa. Estas experiencias permiten caracterizar a EPJA como un sistema educativo singular, develando la existencia de un modo concreto y diferente de atender a las estudiantes y, en general, de llevar a cabo la labor educativa.

En concreto, en la EPJA se enfatiza un modo en que se prioriza el bienestar y el vínculo con las estudiantes frente a la consecución de resultados académicos; la adaptación espontánea y emergente de los contenidos curriculares a las necesidades de cada estudiante frente a las rigideces del currículum oficial; o la posibilidad de reflexionar sobre las emociones o afectos que el grupo siente ante un evento traumático, en lugar de priorizar los aprendizajes cuantificables y evaluables. En conjunto, a este tipo de actuaciones las hemos denominado prácticas contrahegemónicas. Las prácticas contrahegemónicas dan cuenta de otra forma de entender la educación. Unas prácticas que, desde lo local y desde los propios recursos y potencialidades de las estudiantes, docentes y de las escuelas, construyen un sistema educativo -precario y frágil-, que enfrenta afirmativamente los hitos del abandono. De esta manera, los esfuerzos se vuelcan a reparar los traumas y revertir mediante el ingenio y la experiencia cotidiana los efectos que produce el sistema educativo regular en quienes llegan a EPJA. Aunque las prácticas contrahegemónicas son diversas y plurales, para esta categoría recogemos aquellos aspectos más elaborados o transversales en los relatos de las estudiantes y docentes.

Desde el posicionamiento crítico de las docentes y las experiencias traumáticas de las estudiantes, las diversas estrategias que implementan las escuelas EPJA ponen en el centro al estudiantado y las experiencias previas, considerando cada realidad, contextos y demandas educativas y personales, más que los indicadores. Esta particularidad asume un compromiso tanto con las personas como con sus trayectorias educativas, reconociendo las condiciones limitadas y precarias con las que pueden trabajar. Sin embargo, esto no es fácil, pues requiere destinar tiempo y energía a la vez que se lucha contra los hitos esperables y considerados exitosos por un sistema que les debería brindar soporte.

No puedo pensar en un resultado académico, tengo que pensar en que estén bien y que esto requiere mucho tiempo y ese es el centro. Por otro lado, creo que, si o si un profesor debe tener un compromiso social para así ayudarles. No creo que salvarlos, porque eso es muy super héroe, pero aportar a que estos y estas estudiantes estén bien, se sientan cómodos, para que la idea es que no haya un segundo abandono escolar, segundo o tercero. Darle esa imagen de que oye tú puedes y ojalá democratizar más el aula. Ellos tienen cerbero y piensan, entonces algo de razón tienen por más que uno sea el docente del aula, generarles el piso para que estén bien (Docente hombre DE12, Chile).

Yo tengo la sensación de que la escuela puede ser un Oasis para abstraerse de una realidad dura y compleja que es la vida cotidiana en situaciones de vulnerabilidad o de riesgo de exclusión y la posibilidad de ser tratada como una igual, como una capaz, con plenas capacidades y ese reconocimiento yo creo que en nuestro caso es lo que explica. Al final es porque de algún modo más allá de que estén realizando un aprendizaje notable o no tanto, pero porque encuentran un espacio en lo que se sienten cómodas ¿no? reconocidas y a gusto y eso es fundamental. (Docente mujer DE7, España).

Así, las prácticas contrahegemónicas reconocen otra forma de hacer educación y de estar en la escuela. A través del diálogo, la escucha activa y el reconocimiento a la diversidad, se desarrolla un vínculo inicial que no es estrictamente educativo o profesional, sino genuina y profundamente interpersonal. Se trata por tanto de prácticas contrahegemónicas, porque se deja de lado la premisa del tiempo, de la eficiencia y los resultados que son los que impone una cultura neoliberal, que opera en el sistema educativo regular y que llevó a muchas estudiantes al abandono. Esta práctica conlleva que las docentes, representantes del equipo directivo y en definitiva las escuelas EPJA hagan un seguimiento pormenorizado de sus estudiantes y de sus características marcadas por el triple trauma psicológico, social y educativo, convirtiéndose así en un espacio de transformación. En esta línea se presta real atención a la concepción de trayectoria educativa y de la evaluación del proceso formativo de cada persona, desprendiéndose de una línea rígida, direccionada a un único destino esperado y formalizado en las normas y leyes educativas. En EPJA la norma es situada y contextual, es decir, no estandarizada.

Al respecto, los relatos docentes sobre sus prácticas cotidianas hablan de experiencias exitosas al realizar adaptaciones educativas, o al ser flexibles en ciertas normas para motivar e incentivar a que las estudiantes construyan y sigan su propio camino. No existe una receta única y diseñada a priori, sino que constantemente deben estar probando nuevas estrategias y dinámicas que permitan transformar el trauma en una posibilidad de desarrollo de la

agencia. Así, se construye un vínculo y un espacio de confianza que facilita el proceso de aprendizaje y el bienestar:

No se apuran. Eso es bonito eso porque si tú no entiendes del profesor él va, eso se ve todos los días. Porque si yo no entiendo con el profesor de matemáticas y estamos haciendo una prueba, yo lo llamo “muy bien” me dice, “si está bien, no te puedo decir que te vas a sacar un 7 porque lo tienes todo bien”. Te sacan dudas, no te dejan en el aire así, “ya, responde hasta donde alcanzaste”, no, eso se siente todos los días (Estudiante mujer D25, Chile).

Con cautela, porque cada uno requiere su espacio, su momento. Con el vínculo que intentas establecer es primordial para poder acceder a que ellos se abran, a poder trabajar estas cosas y a poder acercarte a historias previas. No se puede hacer ni porque to que en el calendario: “hoy toca que te abras y que me expliques tus penas más profundas”. Hay que tener tacto y, sobre todo, paciencia. Porque después llega solo. Y si ellos se sienten a gusto, sienten que les escuchas básicamente... que si no se sienten escuchados ¿para qué van a gastar una gota de saliva en explicarte nada? y más si es algo que les produce... que es doloroso. Y sí que es verdad que, con cautela, porque hay mil situaciones, mil cosas, que algunas son fuertes y que no siempre es el momento adecuado para trabajarlas, o hay algunas que han de salir a su ritmo. Hay momentos verdaderos, cuando se sienten a gusto, algunos no tienen filtro y te afirman cosas muy bestias (Docente mujer ED12, España).

Este esfuerzo por una vinculación inicial permite que las estudiantes sienten la confianza para hablar, reflexionar en voz alta, realizar preguntas o compartir experiencias y saberes propios. Esta transformación, a su vez, les permite comprender los contenidos de las asignaturas y les incentiva a desarrollar su propio pensamiento crítico. Al mismo tiempo, permite paulatinamente construir un proyecto futuro, en que se retome el sentido de la educación y de continuidad de una trayectoria educativa, ahora resignificada por hitos afirmativos o de reparación del trauma. Además, las docentes comentan su disposición a la horizontalidad, a trabajar aquellas etiquetas impuestas por el sistema educativo regular y a eliminar los dispositivos “anuladores” instalados en el proceso de abandono escolar:

Pero cuando vi que me dieron la oportunidad aquí, conocía a un chico que estaba de profesor aquí y dije, bueno, me cae de puta madre, me empezó a apoyar ese primer día y ya vine con ganas. Yo creo que es eso, que si te apoyan, te ayudan, yo creo que es lo que más me impactó y me ayudó lejos, sinceramente. Al principio pensaba, no me lo voy a poder, pero con el paso del tiempo veía que sí, que sacaba buenas notas, que me siguieran apoyando y si fallaba un poco me llamaban. Cuando vi que sí, que llegaba a un 8, a un 10 clavado (Calificación máxima en España), súper contento y luego ya me dijeron los grados medios y dije, ya se me complicaba y no pensaba que me la sacaba y me lo he sacado y ahora el grado superior y pienso lo mismo puf y ahora estoy en ello (Estudiante hombre D16, España).

Acá le estás dando realmente dignidad a una persona que dejó de estudiar hace mucho tiempo, que tenía incluso dificultades para encontrar trabajo, que tenía problemas de autoestima porque se sentía menos al no haber logrado terminar su educación. Y era una vergüenza. Lo ocultaba. Y que al final de año te diga orgulloso “profe, lo logré, terminé”. Le estás transformando la vida a un ser humano. Es un ser humano que probablemente pensó que su vida no iba a cambiar. Y le estás dando herramientas para que piense que en



el futuro puede continuar y puede hacer algo mucho más grande que lo que logró. Le enseñas a creer a alguien (Equipo directivo mujer ED5, Chile).

Pero si el reconocimiento y la apertura al diálogo asientan las bases para un posible trabajo adaptado y contingente a las características y necesidades de las estudiantes mediante cierta flexibilidad y adaptación, el vínculo conforma el pilar desde el que sostener este emergente orden educativo otro, local y precario. Desde la experiencia de las diversas participantes, la concepción del vínculo en EPJA es particular, dando importancia a un reconocimiento a las personas en su diversidad, partiendo de un sistema educativo que les expulsó, etiquetándoles como los *outsiders* o anormales. Por tanto, para construir una relación o un vínculo profundo, es necesario transitar un proceso largo, que requiere de aquel diálogo y reconocimiento con esfuerzo, tiempo y preocupación; a su vez un apoyo y acompañamiento desde el primer día mediante diferentes estrategias y acciones mantenidas en el tiempo, pese a la desconfianza o los traumas iniciales de las estudiantes.

Que ayudan a mucha gente, que siempre toman a los casos que menos pescan en los lados normales por así decirlo, ellos siempre los toman y eso es muy bacán, que ayudan mucho a la gente, al menos a mí, mi caso particular. Dan muchas oportunidades y eso es bacán. Mi tutora es la Eli, y siempre está súper comprometida, como que siempre está respondiendo los mensajes, a veces yo igual le hablo súper tarde, y ella siempre está. Y eso igual se agradece porque ya más que ser una persona externa, yo la considero como parte de mi familia. (Estudiante hombre E4, Chile).

Mi vínculo con Raquel (docente) pues desde que nos conocimos, o sea, tuvimos mucha afinidad. Bueno al principio siempre me reñía porque yo venía con marihuana a la clase... y me comí muchas broncas por parte de ella, pero bueno, luego ya me fue conociendo y fuimos cogiendo confianza y ya súper bien ¿sabes? pero al principio fatal, era la persona que más me reñía (ríe). Una de las cosas buenas, así que me gustaba como era el día a día, pues me gustaba que como había dejado el alcohol y tal, pues como el volver a estar en clase con gente diferente de diferentes edades. Y que te apoyaran tanto ¿sabes? Yo le puedo dar un abrazo, puedo hablar con ella, puedo confiar (Estudiante mujer E9, España).

Por su parte, las docentes relatan el sentido que está a la base de su apuesta por el vínculo y por los aspectos relacionales, dimensión resaltada por sobre la propiamente académica. Este se encuentra en una intención de formar a las personas de manera integral, donde el trauma debe superarse a través de un aprendizaje socioemocional, en que puedan conocerse y relacionarse, pensar en un proyecto e identificar qué necesitan para alcanzarlo. Desde ahí que se comienza a levantar una estrategia para acompañarles, permitiendo el desarrollo de competencias, habilidades y, fundamentalmente de la autoconfianza. En esta práctica cotidiana de reconocimiento a las estudiantes en su integridad como persona, es que la relación y el vínculo se reconocen como un ejercicio contrahegemónico dada la centralidad que asumen los cuidados y gestión de las emociones, a través de la politización del dolor con el colectivo.

Es que al final es todo vínculo, porque no nos interesa tanto lo académico. O sea, sí, porque tienen un objetivo académico y están aquí, pero es todo un poco más a los hábitos, a los valores, a todo. Intentamos ese encuentro para generar vivencias entre uno y el otro, para poder hablar. Luego tenemos tutorías individualizadas, tenemos espacios para estar con

ellos, para la demanda que ellos necesiten. O sea, para mí el éxito es que ellos vengan y que el día de mañana tengan opciones de conseguir lo que quieren, por mucho que ahora estén perdidos, puedan conseguir esas habilidades para saber lo que quieren o para que tengan esa fuerza para ir hacia adelante, sea el camino que elijan (Docente hombre ED11, España).

Esa lógica que viene desde las políticas públicas internacionales sobre el sistema que va generando una cantidad de traumas a los estudiantes de distintas variables o de distintas índoles. Yo veo claramente el vínculo que se genera con los estudiantes en una escuela regular tiene los propósitos eficientistas y el vínculo que generamos en otro tipo de escuelas como EPJA tiene que ver mucho con el desarrollo integral y la consideración de la trayectoria presente del estudiante. Ahí podríamos ya entrar a valorizar qué tan perverso puede ser uno de los dos, o qué tanto asumimos que los propósitos regulares son los mejores para la sociedad que estamos construyendo. Acá nos encontramos con chicos que tienen una base bastante nula en muchas cosas, vienen con expectativas personales y autoconcepto personal muy básico, el primer desafío es decirles tú puedes, y me di cuenta que lo primero y más importante es la educación emocional y después del desarrollo de habilidades y luego los contenidos que nunca han sido tan relevantes, pero lo emocional y social es el centro y ahí pasamos al tema de los aprendizajes de manera tal (Docente hombre, Chile).

Este vínculo forjado en la preocupación por la otra persona bajo lógica del cuidado es el que les permite transformar la experiencia de abandono escolar y brindarles el derecho educativo que merecen en condiciones dignas educativas. Al mismo tiempo, este vínculo permite a las docentes enfrentar todos los traumas y el dolor que afectan tanto a estudiantes como a ellas mismas. La EPJA es un espacio que recoge a las personas más vulnerables del sistema educativo regular, enfrentando condiciones adversas en el plano económico, social, legal, de salud física y mental. Nuevamente es la lógica del vínculo y del cuidado la que permite dar una respuesta contrahegemónica ante la cruda realidad detrás del abandono escolar y de las injusticias de la gramática neoliberal del modelo educativo regular:

Siento que llego a mi trabajo y me gusta, lo hago con cariño y responsabilidad, no llego a cumplir para poder tener un sueldo, sino más bien para que ellos aprendan algo y demostrarles que ellos son valiosos. Y también los quiero, me pasa mucho que yo les digo y ellos me quieren mucho, no sé por qué, pero me quieren, no soy que digamos... que los dejo ser, ni mucho menos, tengo mis reglas. Yo puedo hacer clases con los más difíciles, tengo varias historias con chicos difíciles y hasta yo me sorprendo como lo he logrado. No entiendo muy bien cómo lo logro, pero logro llegar a ellos de alguna forma. Tengo el caso de uno de mis alumnos, Jorge, él era un chico muy difícil, con drogadicción, tenía que terminar de estudiar, había estado en SENAME. Resulta que este chico sacó el cuarto, lo graduamos en el verano, a fines de enero me avisa una chica del curso que Jorge estaba grave en el hospital, se había quemado. A mí me costó entender lo que me decía, estaba tan drogado que se tomó la parafina y se quemó, "no se puede ir a ver, le aviso porque usted lo quiere mucho" dos semanas más tarde Jorge murió. Yo fui a verlo, hablé con la mamá cuando estaba con vida. Cuando fue su velorio fui, estuve con la mamá y ella me dice "tía mi negro la quería" gracias le dije, yo, yo también lo quería.(...) No sé, más bien yo creo que es la preocupación de verlos a ellos, verlos más allá de sus carencias, más allá de sus problemáticas, más allá de su orientación sexual, de que te importen ellos, por sobre su historia, y si el cabro estuvo preso, aquí sigue siendo mi alumno, no sé si me entiendes y

ese solo es un detalle, de que para ellos tú los veas como alumno y no como el ex preso, o el gay, o el sordo.

## Discusión

El abandono escolar es un fenómeno que revela el fracaso de los sistemas educativos para consagrar en la práctica, el derecho a la educación. A pesar de su innegable presencia -agudizada por los efectos de la pandemia- esta problemática suele ser invisibilizada, tanto en la discusión pública como académica. El objetivo de este artículo fue reposicionar un abordaje del AE desde las miradas de quienes estudian y trabajan y se insertan en los circuitos diseñados para enfrentarlo. Particularmente, nos interesaba una aproximación respaldada en las narrativas y testimonios del estudiantado y el profesorado de EPJA, para identificar prácticas que permitan revertir el abandono escolar, tanto en Chile como en España.

Los resultados nos demuestran la construcción de una experiencia particular en el sistema educativo hegemónico, las que nos permiten constatar que las rutas del abandono escolar discurren por un camino demarcado por un orden educativo y moral neoliberal, que naturaliza el fracaso, la desvinculación y la anulación del sujeto<sup>62</sup>. La exposición a este circuito desigual, concatenado de hitos que van menoscabando la subjetividad de quienes deben salir del sistema educativo regular, se sedimentan en una memoria del trauma, la cual orienta las trayectorias biográficas y socioeducativas. Ahora bien, en la medida que estos circuitos se reiteran de un caso en otro, generalmente, devienen de adscripciones sociales mayores (desigualdad estructural, marginación social, precariedad económica, etc.) donde el AE se soporta en andamiajes sistémicos y cronificados de expulsión. Dicho de otro modo, aunque cada historia es singular e idiosincrática, las fórmulas a través de las cuales se induce/presiona hacia el abandono escolar devienen de lógicas sistémicas de exclusión.

En lo que al dominio de la educación formal refiere -y desde las cuales se podrían levantar estrategias de acción y transformación-, estas lógicas tienden a reiterarse en los relatos: autoritarismo docente, humillaciones escolares, pérdida de sentido e irrelevancia curricular. En última instancia, y tal como revisamos, la concurrencia permanente de tales dinámicas genera un sentimiento de desorientación, de disociación con el presente, de desvinculación con el entorno y de pérdida de adhesión hacia la institución. Con el tiempo, tal desafiliación inicial se agudiza, tornándose irreversible. Es por ello que inscribimos los procesos de abandono escolar dentro de la lógica del currículum oculto<sup>62 63</sup>, es decir, de aquellos dispositivos, prácticas, relaciones u órdenes que, sin estar sancionados o estatuidos formalmente en el currículum oficial, tienen una incidencia directa en los aprendizajes, en la formación de las personas y en las trayectorias socioeducativas del estudiantado. En nuestro caso, el currículum oculto opera en dirección a la desafección de un segmento “traumatizado” del estudiantado.

Con todo, este proceso propiamente escolar se encuentra pivotado por la emergencia de unas pedagogías informales que circulan en el espacio social y cuyo objetivo es la naturalización

---

<sup>62</sup> Giroux, Henry. Teoría y resistencia en educación, México DF, Siglo XXI, 2004.

<sup>63</sup> Torres, Jurjo. El currículum oculto, Madrid, Morata, 2005.

de la precariedad y el desprecio o la indiferencia hacia el dolor ajeno. A estas se les ha denominado pedagogías de la precariedad o pedagogías de la crueldad<sup>16</sup> y están diseñadas para sustentar una formación subjetiva -y moral- funcional al ordenamiento neoliberal. En esto, comulgamos con de Sousa, quien afirma: “La característica principal de la actual síntesis de la dominación moderna conocida vulgarmente como neoliberalismo es la capacidad de separar, en la medida de lo posible, la ocurrencia del sufrimiento y el sentimiento de injusticia que acarrea. Dicha separación pretende crear indiferencia ante el sufrimiento ajeno y resignación ante el sufrimiento propio” (p. 145)<sup>64</sup>.

Dicho sin rodeos, el abandono escolar, a nivel biográfico, participa del juego de la “trivialización del sufrimiento humano” (de Sousa, 2019, p. 143) propia del orden moral y educativo neoliberal. La expresión descarnada de esto es la sensación de orfandad que exhiben los testimonios en torno al momento en que se materializa AE y el sentimiento de “irrelevancia” con que las estudiantes perciben que es tomado este paso por el entorno social. ¿Es este desprecio por el sufrimiento la única alternativa frente a los movimientos estructurales de expulsión educativa? La respuesta categórica es no. En efecto, como se revisó en el desarrollo de este trabajo, el EPJA se instala como una instancia de rehabilitación del sujeto. Y esto en distintos niveles.

Desde una perspectiva propiamente pedagógica, esta modalidad comprende otra forma de hacer educación. Esto se traduce en el establecimiento de modos comprensivos y de estructuras organizacionales e instruccionales que contrastan con aquellas verificadas en la educación regular. Emerge una comprensión al respecto que se refuerza a partir de los resultados que dan cuenta de un entramado de relatos en la diversidad de participantes, a pesar de sus diferentes contextos y roles. En la práctica, la comprensión de trayectorias educativas plurales, la singularización de los procesos de enseñanza, el trabajo permanente de mediación y adecuación curricular, la disposición de una temporalidad laxa, entre otros, son ejemplos de una aproximación que confronta los modos pedagógicos dominantes.

Este posicionamiento implica una mirada crítica y empática hacia las trayectorias de las estudiantes por parte de las agentes educativas de EPJA, como también una comprensión sobre las consecuencias que tienen en la subjetividad de las estudiantes los hitos de exclusión, los que deben ser considerados en su quehacer pedagógico. Es en la cotidianidad que las docentes generan una respuesta alternativa a lo que predomina, se permite y se regula en el sistema educativo hegemónico. Hay un énfasis por el bienestar de las estudiantes, donde el reconocimiento, diálogo y vínculo que se construye es crucial. Este presente un carácter genuino e interpersonal. Se deja de lado las premisas hegemónicas, de indicadores, de concepciones “clásicas y neoliberales” de éxito, para poner atención a las personas en su diversidad. Para revertir esa herida traumática en el espacio educativo, las diversas participantes reconocen esta práctica diferente que revierte la exclusión y el abandono.

En última instancia, todo el proceso educativo se vuelca a las necesidades específicas de cada sujeto -en muchos casos, desobedeciendo intencionadamente la normativa vigente respecto a plazos y requisitos para la promoción-, exhibiendo con ello la posibilidad de escapar -incluso transgrediendo- las lógicas estandarizantes, manageriales y de rendición de

---

<sup>64</sup> Boaventura de Sousa, *El fin del imperio cognitivo. La afirmación de las epistemologías del sur*. (Madrid: Editorial Trotta, 2019)

cuentas que priman en la agenda del sistema educativo formal de talante neoliberal<sup>65</sup> <sup>66</sup>. También, representa una disposición que confronta la “ideología de la competencia”<sup>67</sup> que informa dicho sistema.

No obstante, estas readecuaciones pedagógicas “insubordinadas” constituyen un reflejo de la verdadera matriz contrahegemónica en la que se sostienen las prácticas de los agentes insertos en la EPJA: la vincularidad<sup>16</sup> <sup>29</sup>. En breve: si existe un aspecto distintivo de esta modalidad educativa ese es la promoción de una genuina relación interpersonal entre los sujetos. Lo que es más importante, tal vinculación no se reduce a la relación profesional profesor/estudiante, sino que se proyecta hacia la rehabilitación de un sujeto que ha sido anulado sistemáticamente en su trayectoria social y escolar, que se posiciona desde un enfoque de justicia ante la vulneración que han sido expuestas las estudiantes. Esta vincularidad se compone de un reconocimiento a la otredad, a su saber y a su experiencia, construyendo un espacio seguro que favorezca la confianza y la participación, con un carácter eminente de cuidado.

Puesto en el registro que venimos desarrollando, la EPJA enfrenta las pedagogías de la precariedad y la crueldad -que promueven una moral neoliberal basada en la indiferencia por el dolor del otro- a través de una vinculación significativa, solventada en el cuidado y en el cariño,<sup>25</sup> <sup>68</sup> dispuestos para transformar el relato del trauma en un lenguaje de posibilidad<sup>69</sup> <sup>70</sup>. En esta nueva “pedagogía de la posibilidad”, es la acción afirmativa sobre el sujeto -y el desarrollo de su capacidad de agencia- la que sostiene la vinculación intersubjetiva desarrollada entre “estudiantes” y “profesores”.

En síntesis, podemos concluir afirmando que, frente a un orden moral y educativo que estatuye un currículum oculto sustentado en unas pedagogías de la precariedad y la crueldad, la EPJA revela la posibilidad de un contra-currículum oculto que promueve el cuidado y los procesos de afirmación de sujetos sistemáticamente negados, de allí su carácter contrahegemónico.

## Referencias:

- Apple, Michael. *Can education change society?* Routledge: New York, 2013.
- Araujo, Kathia. *Habitar lo social. Usos y abusos en la vida cotidiana en el Chile actual*. Santiago, Lom., 2009
- Berger, Peter y Luckmann, Thomas. *La Construcción Social de la Realidad*. Madrid: Amorrortu, 2003.
- Bonal, Xavier y Tarabini, Aina. *Ser pobre en la escuela. Habitus de pobreza y condiciones de educabilidad*. Barcelona: Miño y Dávila, 2010.

---

<sup>65</sup> Carlos Ruiz, Leonora Reyes y Francisco Herrera. *Privatización de lo público en el sistema escolar. Chile y la agenda global de educación*. (Santiago: LOM, 2018).

<sup>66</sup> Sharon Gewirtz y Stephen Ball,. «From 'Welfarism' to 'New Managerialism': Shifting discourses of school headship in the education Marketplace », *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 21(3), (2000): 253-268.

<sup>67</sup> Marilena Chauí, *La ideología de la competencia. De la regulación fordista a la sociedad del conocimiento*. (Nuevos Emprendimientos Editoriales, 2018)

<sup>68</sup> Kathleen Lynch, John Baker y Maureen Lyons. *Igualdad afectiva. Amor, cuidados e injusticia*. (Madrid: Ediciones Morata, 2014).

<sup>69</sup> Henry Giroux, *Pedagogía y política de la esperanza. Teoría, cultura y enseñanza*. (Buenos Aires: Amorrortu, 2003).

<sup>70</sup> Henry Giroux, y Peter McLaren, *Sociedad, cultura y educación*. (Buenos Aires: Miño y Dávila Editores, 2011).

- Calvo, Carlos. *La escolarización como homogeneizadora de las diferencias en Aprender para transformar(nos) miradas colectivas desde la educación de personas jóvenes y adultas*. La Serena: Nueva mirada ediciones, 2021.
- Canales, Manuel. *Metodologías de investigación social. Introducción a los oficios*. Santiago: LOM, 2006.
- Chauí, Marinela. *La ideología de la competencia. De la regulación fordista a la sociedad del conocimiento*. Barcelona: Nuevos Emprendimientos Editoriales, 2018.
- Contreras-Villalobos, Tabata, Baleriola, Enrique., y Opazo, Héctor. «Precarización de la Educación para Jóvenes y Adultos. La configuración de políticas educativas en el contexto neoliberal chileno». *Foro de Educación*, 20(2), 2022, 13-38.
- Contreras-Villalobos, Tabata y Baleriola, Enrique. «Educación para jóvenes y adultos: visibilizando diversas trayectorias educativas». *Revista de Psicología*, 40(1), (2022): 73-96.
- Dávila, Oscar., Ghiardo, Felipe., y Medrano, Carlos. *Los desheredados. Trayectorias de vida y nuevas condiciones juveniles*. Valparaíso: CIDPA, 2005.
- de Sousa, Boaventura. *El fin del imperio cognitivo. La afirmación de las epistemologías del sur*. Madrid: Editorial Trotta, 2019.
- Delors, Jacques. «Los cuatro pilares de la educación» en *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI*, Madrid: Santillana/UNESCO, 1996.
- Díaz, Karla y Osuna, Cecilia. «Percepción de los docentes sobre el abandono escolar y su práctica en el aula en bachilleratos tecnológicos de Baja California». *Diálogos sobre educación. Temas actuales en investigación educativa*, 11(20) (2020).
- Estalayo, Paula., Hernández, Fernando., Lozano-Mulet, Paula., y Sancho, Juana. «Ética y pedagogías de los cuidados en escuelas de Barcelona. Posibilidades, cuestionamientos y resistencias». *Revista Izquierdas*, 51, (2022): 1-23.
- EUROSTAT (2017). Lifelong learning statistics. Recuperado de <http://ec.europa.eu/eurostat/>
- Flick, Uwe. *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata, 2018.
- Freire, Paulo. *Pedagogía de la esperanza: un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo xxi, 1993.
- Freire, Paulo. *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo xxi, 1973.
- Garcés, Marina., Miño, Raquel., Neut, Pablo., y Passeron, Ezequiel. «Reconstruir un mundo en el que valga la pena vivir: experiencias para la emancipación y la transformación desde la escuela». *Revista Izquierdas*, (51), 1 (2022).
- García, Maribel y Sánchez, Albert. «La heterogeneidad del abandono educativo en las transiciones posobligatorias: itinerarios y subjetividad de la experiencia escolar». *Papers: revista de sociología*, 105(2), (2020):235-257.
- Garrido, José y Polanco, Monserrat. «La voz de los estudiantes en riesgo de abandono escolar. Su visión sobre el profesorado». *Perfiles educativos*, 42(170) (2020): 6-21.
- Gewirtz, Sharon., y Ball, Stephen. «From 'Welfarism' to 'New Managerialism': Shifting discourses of school headship in the education Marketplace », *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 21(3), (2000): 253-268.
- Giroux, Henry. *Pedagogía y política de la esperanza. Teoría, cultura y enseñanza*. Buenos Aires: Amorrortu, 2003.
- Giroux, Henry y McLaren, Peter. *Sociedad, cultura y educación*, Buenos Aires: Miño y Dávila Editores, 2011
- Giroux, Henry. «La pedagogía crítica en tiempos oscuros. Obert, G. y Eliggi. G.(Traductoras)/Critical Pedagogy in dark times Obert, G. y Eliggi. G.(Translators)». *Praxis educativa*, 17(2), (2013): 13-26.

- Giroux, Henry, Rivera, Pablo y Neut, Pablo «De una pedagogía de la clausura a una pedagogía de las posibilidades. Aprender y enseñar la agencia» en *Educación con sentido transformador en la universidad* ed. Por Pablo Rivera, Raquel Miño y Ezequiel Passeron. Barcelona: Octaedro, 2022.
- Glaser, Barney y Strauss, Anselm. *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. (New York: Routledge, 2017).
- Gurpegui, Javier y Mainer, Juan. «La crisis de la escuela como problema. Modos de educación, crítica de la crítica y formas de resistencia». *Con-ciencia social: anuario de didáctica de la geografía, la historia y las ciencias sociales*, 1), (2013): 13-26.
- Jones, Ruth y Abdelfattah, Kareem. «Virtual interviews in the era of COVID-19: a primer for applicants». *Journal of surgical education*, 77(4), (2020): 733-734.
- Letelier, María Eugenia (2021). «Un currículum para la diversidad: sentidos y desafíos en educación de personas jóvenes y adultas» en *Aprender para transformar(nos): miradas colectivas en la educación para jóvenes y adultos*, ed. Por Carlos Calvo. La Serena: Nueva mirada ediciones, 2021.
- López, Verónica., Ortiz, Sebastián., Ceardi, Andrea y González, Luis. «Exclusionary discipline practices and their relation to Chilean students' perception of school climate practices». *Aggressive behavior*, 48(5) (2022): 500-511.
- Lynch, Kathleen., Baker, John., y Lyons, Maureen. *Igualdad afectiva. Amor, cuidados e injusticia*. Madrid: Ediciones Morata, 2014.
- Martínez, José., y López, Mirian. «Miradas a la Escuela de Adultos: Perfil y condiciones de vida del alumnado». *Revista Internacional de Educación y Aprendizaje*, 8(1), (2020).
- Miranda, Francisco. «Abandono escolar en educación media superior: conocimiento y aportaciones de política pública». *Sinéctica*, (51) (2018).
- Muñoz, Judith y Montané, Alejandra. «Construir puentes entre la justicia global y la educación transformadora». *Revista Izquierdas*, (51) (2022).
- Murillo, Javier y Duk, Cynthia. «El Covid-19 y las Brechas Educativas», *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 14(1) (2020).
- Neut, Pablo., Miño, Raquel y Vargas, Pablo. «¿Existe un contra-curriculum oculto? Resistencias y vincularidades en la experiencia escolar del estudiantado chileno». *Revista Izquierdas*, (51), 7 (2022).
- Neut, Pablo., Rivera, Pablo., y Miño, Raquel. «El sentido de la escuela en Chile. La creación de paradigmas antagónicos a partir del discurso de política pública, el discurso académico y la investigación educativa». *Estudios Pedagógicos*, 45(1), (2019).
- ONU. *La Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible: una oportunidad para América Latina y el Caribe* (2015) Santiago LC/G.2681-P/Rev.3.
- Ortiz, Sebastián., López, Verónica., Valdés, Rene., y Yañez, Christopher. «Comprendiendo las prácticas punitivas en la convivencia escolar en Chile: Sentidos y usos en las voces de sus protagonistas». *Revista Electrónica Educare*, 27(1) (2023): 1-21
- Paniagua, Alejandro. «Programas de segunda oportunidad. ¿Qué funciona para mejorar el retorno educativo y las transiciones al trabajo de las y los jóvenes?» *Fundacio Bofill* (2022).
- Pérez-Luco, Ricardo., Lagos, Leonardo., Mardones, Rodolfo., y Sáez, Felipe. «Taxonomía de diseños y muestreo en investigación cualitativa. Un intento de síntesis entre las aproximaciones teórica y emergente». *Ámbitos. Revista Internacional de Comunicación*, 39 (2017).
- Pié, Assumpció. *La insurrección de la vulnerabilidad: para una pedagogía de los cuidados y la resistencia*. Barcelona: Edicions de la Universitat de Barcelona, 2020.

- Ponce, Tania., Vielma, Constanza y Bellei, Cristián. «Experiencias educativas de niñas, niños y adolescentes chilenos confinados por la pandemia COVID-19». *Revista Iberoamericana de Educación*, v.86, n. 1 (2021): 97-115.
- Portales-Olivares, Jaime., Cortés-Rojas, Liliana., y Peters-Obregón, Hans. «Desescolarización, exclusión educativa y el desafío del reingreso escolar en Chile». *Revista Saberes Educativos*, (3), (2019):144-153.
- Ramírez, Lorena., Baleriola, Enrique., Sisto, Vicente., López, Verónica., y Aguilera, Francisco. «La managerialización del aula: la gramática del rendimiento desde las narrativas de los estudiantes». *Currículo sem Fronteiras*, 20(3), (2020): 950-970.
- Román, Marcela. «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*, 11(2), (2013): 33-59.
- Ruiz, Carlos, Reyes, Leonora y Herrera, Francisco. *Privatización de lo público en el sistema escolar. Chile y la agenda global de educación*. Santiago: LOM, 2018.
- Sagredo, Emilio y Castelló, Antoni. «Gestión directiva y clima organizacional en la educación de personas en Chile». *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 19(2), (2019): 1-23. Doi. 10.15517/aie.v19i2.36895
- Segato, Rita. *Contra-pedagogías de la crueldad*. Buenos Aires: Prometeo libros, 2018. [statistics-explained/index.php/Lifelong\\_learning\\_statistics](https://statistics-explained/index.php/Lifelong_learning_statistics)
- Suarez, Angie y Alvarado, Nancy. «Tipologías, dinámicas familiares y violencias en los participantes del ciclo III del programa EPJA en la corporación CES Waldorf» (2022).
- Tarabini, Aina y Jacovkis, Judith. «¿Qué conocimiento para quién? Itinerarios escolares, distribución del conocimiento y justicia escolar». *Revista e-Curriculum*, 17(3), (2019):880-908.
- Tarabini, Aina. *La escuela no es para ti: el rol de los centros educativos en el abandono escolar*. Barcelona: Octaedro, 2018.
- Tarabini, Aina., Curran, Marta., y Fontdevila, Clara. «El habitus institucional: una herramienta teórica y metodológica para el estudio de la cultura escolar». *Revista Tempora*, 18, (2015): 37-58.
- Tarabini, Aina., Jacovkis, Judith., y Montes, Alejandro. *Los factores de la exclusión educativa en España: Mecanismos, perfiles y espacios de intervención*. Madrid: UNICEF Comité español, 2017.
- Tenti, Emilio. «Dimensiones de la exclusión educativa y políticas de inclusión». *Revista Colombiana de Educación*, 54, (2008): 60-73.
- Terrigi, Flavia. «Trayectorias escolares e inclusión educativa: del enfoque individual al desafío para las políticas educativas». *Avances y desafíos de la educación inclusiva en Iberoamérica*, 71 (2014): 71-87.
- UN. «244 Millones de niños y jóvenes de entre 6 y 18 años no empezarán el nuevo curso escolar». (2022) <https://news.un.org/es/story/2022/09/1513832>
- UN. *Declaración Universal de los Derechos humanos*. Asamblea General de las Naciones Unidas(1948).
- UNESCO. *Confintea VII. Séptima conferencia internacional de educación de adultos* (2022) <https://uil.unesco.org/es/educacion-adultos/confintea/septima-conferencia-internacional-educacion-adultos-confintea-vii>
- Untoiglich, Gisela. y Szyber, Graciela. *Las promesas incumplidas de la inclusión: Prácticas desobedientes*. Buenos Aires: Noveduc, 2020.
- Vázquez-Recio, Rosa., López-Gil, Mónica y Calvo-García, Guadalupe. «El currículum oculto del fracaso escolar y del abandono educativo temprano. Razones interseccionadas» *Investigación en la Escuela*, 98 (2018): 16-30.



## 6. Síntesis e Integración de Resultados

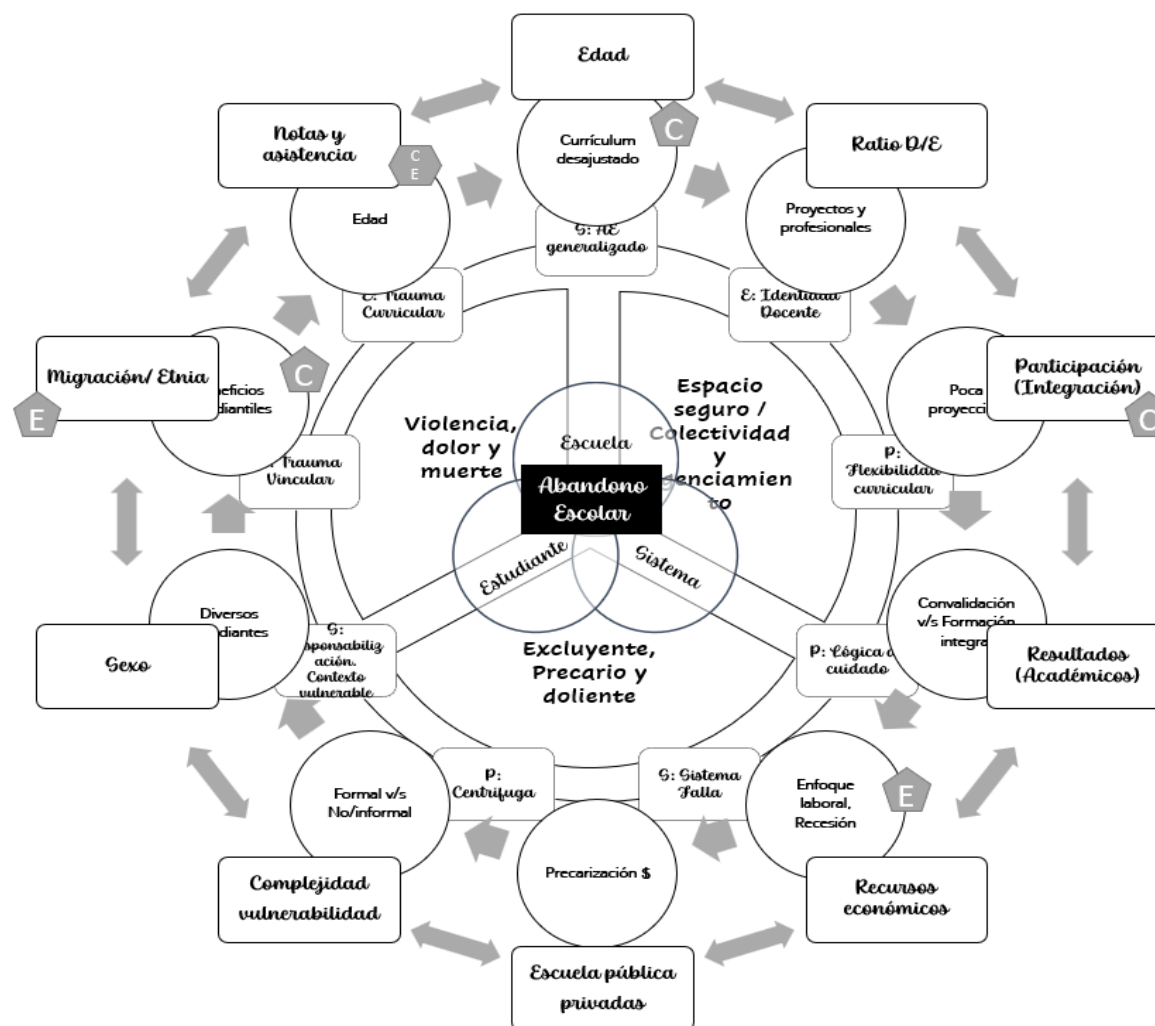
Los resultados presentados a través de sus respectivos artículos científicos son parte de un largo proceso que refleja el recorrido de esta investigación doctoral. En su transcurso realizamos múltiples giros de método, técnicas y conceptos, que buscaban acoger la sensibilidad y complejidad de la realidad en EPJA, pero también por múltiples giros personales y vitales asociados al estudio. Fueron las propias actrices de la comunidad educativa, así como los resultados que iban emergiendo, los que guiaron las reflexiones, las decisiones y el porvenir de las fases. El objetivo propuesto era ambicioso, por lo mismo, es que se trazó un viaje que permitiera comprender el abandono escolar, de la mano con las personas que lo viven y lo enfrentan.

Para dar cierre a esta exposición, primero revisaremos una presentación general de los resultados. Esto lo llevamos a cabo con un apoyo visual (joint display) que simula un espiral, un recorrido no lineal, para que nosotras también podamos ser parte de este andar. La invitación es a identificar recorridos, hitos, marcadores y significados sobre el abandono escolar. Así, todas podremos reconocer aquellos puntos que nos obligaron a girar, retroceder y avanzar frente a la generación de una respuesta al fenómeno. Buscamos elaborar un tejido sin costuras, que une contextos, experiencias y prácticas desde EPJA.

En concreto, la matriz elaborada refleja la ejecución de cada uno de los objetivos específicos, representados por distintos anillos y organizados por cada fase (1. fase cuantitativa, 2. análisis documental, 3. fase cualitativa en la escuela, y 4. mesas participativas). A su vez, está clasificada y organizada por los tres niveles actorales que participaron del estudio: a. estudiantes, b. escuela y c. sistema. Principalmente es una representación de convergencias entre ambos contextos (Chile/España), pues los resultados de la investigación relevaban la consistencia y similitud de las dinámicas concurrentes. Sin embargo, para aquellas particularidades de cada contexto, se definen las diferencias con un pentágono que refiere a la particular de cada país (C=Chile, E=España) y que se explica en detalle para cada fase.

**Figura 2a**

*El espiral del abandono escolar en Chile y España*



Antes de empezar a desarrollar la explicación de la Figura 2, es necesario marcar una nota técnica previa, para ponderar algunos obstáculos y posibles sesgos asociados al recorrido investigativo. En primer lugar, cabe destacar que, en los inicios de elaboración del proyecto de investigación doctoral, esta era una investigación de métodos mixtos en Chile. Cuando decidimos extenderla a España, descubrimos que actualmente no existe información pública disponible para poder realizar el análisis cuantitativo. Dada la relevancia del problema de estudio, se decide continuar con el diseño establecido, por la contribución de contar con análisis complejos de la EPJA en Chile y España, comparable en los objetivos 3 y 4 de esta investigación, y por las posibilidades de enriquecer el análisis participativo del objetivo 5. A pesar de no tener acceso a la información homóloga para el caso español en relación al objetivo 1, se intentó trazar puentes entre ambas realidades, a través de una revisión de la literatura gris actualizada de análisis cuantitativos sobre el sistema educativo regular.

Se suman, para la construcción de esta matriz en el objetivo específico 2, los resultados aún no publicados del análisis documental de España. Esto se debe al propio desarrollo de la investigación, donde no se alcanzó a considerar esta información en el artículo publicado, quedando referido solo a Chile. Para responder a cabalidad con los objetivos planteados, se incorporan revisiones actualizadas de publicaciones y análisis sobre las leyes que rigen a España, poniendo énfasis en cómo se constituye la modalidad educativa en discusión.

Por último, se agregan los resultados de las mesas participativas y del seminario online realizado con participantes de ambos países. El seminario está publicado en plataformas virtuales, pero el análisis tanto de las mesas como de dicho espacio es inédito y está expuesto aquí por primera vez. Si bien esta tesis tiene el formato compendio de artículos, y habiéndose cumplido con los requisitos para una tesis por compendio de artículos de ambos programas, consideramos que su integración constituye un recurso y material necesario en vistas al tratamiento integral de los objetivos y la comprensión global de los resultados. Una vez introducidas estas consideraciones técnicas, pasamos a revisar cada anillo que compone la matriz de resultados que buscan explicar el AE en la EPJA.

Los resultados asociados al primer objetivo cuya finalidad era identificar y analizar conjuntamente los factores individuales y escolares que inciden en el abandono escolar, fueron trabajados en el primer estudio, expuestos en el artículo 1 y 2. Ilustrado en el anillo externo de la matriz, coloreado en la Figura 3. En ambos países encontramos personas que siguen rutas diferentes y que no consiguen culminar sus estudios, siendo una opción -o una presión- constante el salir nuevamente de la escuela. Se puede reconocer que las trayectorias educativas en EPJA son plurales, heterogéneas y complejas en su conjunto.

### *Factores individuales y escolares que inciden en el abandono escolar*



En cuanto a la caracterización de quienes asisten a EPJA en Chile, encontramos que son principalmente estudiantes de sexo masculino, entre 15 a 25 años, concentrados en la educación secundaria humanista-científica. Los elementos que inciden en las tasas finales de aprobación y reprobación se correlacionan con asistencia, promedio de notas y edad. Desde los modelos de regresión lineal, lo que más explica la varianza sobre el retiro de los estudiantes en EPJA es la asistencia, género -favoreciendo a las mujeres- y por último el nivel de enseñanza, quedando fuera en esta ecuación la edad de las personas.

Al someter estas variables al análisis multinivel, un hallazgo relevante es relativo al género, pues en el modelo 1 se identifica que son las mujeres quienes tienen más probabilidades de salir nuevamente de la escuela. Sin embargo, para el siguiente modelo la diferencia deja de ser significativa. Esta diferencia en perjuicio de las mujeres es coherente con investigaciones previas sobre comunidades vulnerables (Hubert et al., 2019). Desde la revisión de la literatura, esto se podría explicar por las características y roles que se les atribuyen, como pueden ser los cuidados, la inestabilidad financiera, víctimas de diversos tipos de violencia y falta de apoyo por parte de las instituciones (Asnong et al., 2018; Glynn et al., 2018; Vázquez-Nava et al., 2019). Por otra parte, encontramos que son las personas más jóvenes dentro de la modalidad EPJA quienes presentan mayor tasa de abandono y peor rendimiento escolar.

Respecto al nivel de escuela, el número de docentes es determinante ante el abandono escolar. La literatura ya indica que el trabajo personalizado tiene efectos positivos para enfrentar este fenómeno. Particularmente se relaciona con el apoyo social percibido y el logro de un mayor compromiso escolar, fundamentalmente debido al clima que se genera y las relaciones que se promueven (Coll, 2017; Fernández-Lasarte et al., 2019; Martínez & Torrego, 2017; Terrenghi et al., 2019). A nivel escuela, los indicadores gestión y rendición de cuentas correspondiente a superación e integración son los que mayor incidencia tienen en el abandono escolar. Estos refieren a logros educativos obtenidos y la existencia de espacios de participación, que disminuyen las probabilidades de AE. Además, se torna evidente la necesidad de contar con más recursos que apoyen los procesos de aprendizaje, una mayor disposición de estos disminuye el número de estudiantes que sale de la escuela.

Si nos referimos al fenómeno del abandono escolar en Catalunya -comunidad autónoma en España a la que pertenecen las escuelas participantes de este estudio-, encontramos investigaciones de los últimos años que facilitan una aproximación a esta realidad. Cabe destacar que estos resultados corresponden a estudiantes insertas en el sistema educativo regular. Sin embargo, los consideramos pertinentes, tanto por la información que aportan sobre el abandono escolar, y porque son estas personas las que posteriormente llegan a EPJA.

Según Curran y Montes (2022), el abandono escolar afectó en un 9.2% a estudiantes de la educación secundaria obligatoria, a un 24% de estudiantes en el bachillerato y a un 40% entre quienes asisten a la formación profesional de grado medio -equivalente a tercero y cuarto medio en Chile, ambos cursos no obligatorios en España-. Por otra parte, encontramos que el último informe propuesto por la Fundación Bofill para Catalunya (2023) reconoce que el mayor porcentaje de abandono escolar se produce antes de terminar la educación obligatoria, afectando con más fuerza a quienes asisten al último nivel, es decir en 4o. de la ESO. En efecto, en este curso un 6% del estudiantado deserta del sistema educativo regular (Fundación Bofill, 2023).

En un estudio realizado por Zancajo y Bueno (2023) sobre el abandono escolar en este nivel educativo crítico -último curso del nivel obligatorio-, se reconoce que a nivel individual quienes salen y no continúan sus estudios son principalmente hombres (14.7%), y que han repetido algún curso (12.6%), independiente del grupo socioeconómico al que pertenezcan. Pero las cifras más sorprendentes corresponden a características como la nacionalidad y la existencia de necesidades educativas especiales en el estudiantado que deserta de las aulas regulares. En efecto, las personas de nacionalidad extranjera duplican la media de abandono escolar detectada para el conjunto de Catalunya, llegando a afectar a un 24% del estudiantado migrante. Estas diferencias indican que la desventaja que muestran las personas extranjeras (o de segunda generación) en términos de rendimiento académico o repetición, se traslada de manera directa a su probabilidad de abandonar los estudios después de cuarto de la ESO. Esto se agudiza si son estudiantes de etnia gitana, donde hasta un 63.7% de quienes tienen entre 16 y 24 años abandona los estudios prematuramente (Curran & Montés, 2022). Respecto de quienes tienen necesidades educativas especiales -

categoría que incluye estudiantes con discapacidades motrices, visuales, auditivas, intelectuales, trastornos del espectro autista o trastornos mentales, entre otros-, el 40% no transitan a la educación postobligatoria (Zancajo & Bueno, 2023).

En cuanto a la relación del abandono escolar con variables a nivel escuela, encontramos que existen diferencias según la tipología de centro educativo. Los datos disponibles permiten examinar que la tasa de abandono de estudiantes de centros públicos (14.9%) es 1.8 veces superior a la del alumnado escolarizado en centros concertados (8.2%; Zancajo & Bueno, 2023). Ahora, se debe tener precaución, pues a la base se reconoce que existen diferencias socioeconómicas de las estudiantes, que pueden estar explicando las cifras (Bonal et al., 2015; Zancajo et al., 2022). Para aquellas estudiantes de centros de máxima complejidad, se duplican las probabilidades de abandono escolar (40%) en contraste con quienes se encuentran escolarizadas en centros de media y baja complejidad (20%). En los primeros centros mencionados, se tienden a aglutinar personas con peores resultados educativos (25.1% en frente de un 10.1%) y repetición de al menos un curso académico (5.3% frente a un 37.5%).

En cuanto a elementos relacionales y experienciales dentro del espacio escolar, encontramos una diferencia considerable entre estudiantes que salen o no de las escuelas. Por ejemplo, de quienes se han visto afectadas por el abandono escolar, un 40% afirma que ha recibido poco o nada de ayuda por parte de su profesorado, un 37% considera que su trayectoria y experiencia escolar es negativa y sólo un 33% percibe haber recibido mucho apoyo por parte de su familia. Estas cifras se oponen a lo expresado por quienes permanecen en la escuela, declarando que solo un 24.1% dice recibir poca ayuda del profesorado, un 8% declara una experiencia negativa, y un 61% de las estudiantes declara tener mucho apoyo de su familia (Zancajo & Bueno, 2023).

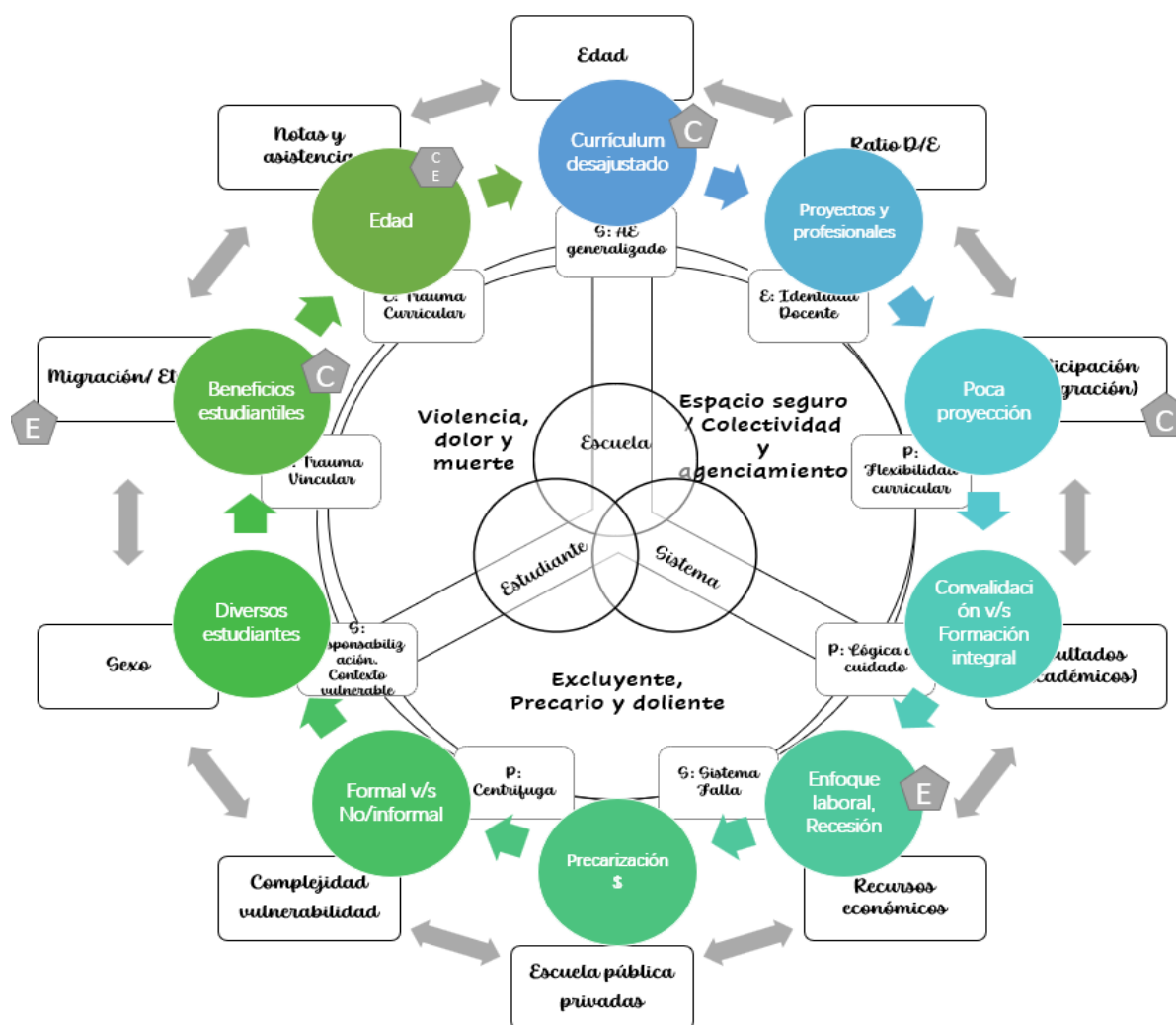
Analizando conjunto el fenómeno del abandono escolar en Chile y España, podemos dar cuenta que se debía profundizar en el análisis sobre: 1) a nivel individual se debe abordar el proceso de aprendizaje, siendo las calificaciones, la asistencia y la repitencia aspectos que exponen a las personas a una situación de riesgo reiterado de AE. 2) las condiciones de vulnerabilidad y exclusión a partir de características como género, nacionalidad, etnia, o condición de necesidad educativa. Por último, 3) a nivel escuela se debía analizar la

experiencia educativa, los vínculos que se permiten construir en el espacio escolar, donde las expectativas y relaciones con los docentes inciden en las probabilidades de abandono escolar.

## 6.2. Normativas, leyes y decretos que regulan la educación para jóvenes y adultos

**Figura 2c**

*Análisis normativo de EPJA en Chile y España*



Este proceso de análisis llevado a cabo al inicio de la investigación no permitió un diálogo entre normativas chilenas y españolas, dado que aún no se producía la integración del caso España al estudio. Sin embargo, para efectos de lograr una mejor integración, hemos



intentado trazar líneas entre ambos países sobre cómo se construye la EPJA actualmente a partir de los documentos políticos y legales orientados a organizar esta modalidad en ambos países. Desafío que en esta sección intentamos abordar de manera conjunta.

Reconocemos que el rol de documentos normativos y legales son centrales en la política educativa de EPJA y en la cotidianidad de las escuelas, pues ofrecen y permiten un marco de acción para la práctica educativa. En la realidad y cotidianidad de la escuela los documentos tienen un papel performativo y prescriptivo de lo que se puede o no hacer, definiendo roles, funciones y alcances. Toma mayor interés cuando la performatividad reconocida como tecnología política, de nueva gestión pública y acompañada de los mercados, transforma lo público de la educación, la praxis docente, y los modos de interacción (Ball, 2008; Luengo Navas & Saura Casanova, 2013). Pero también, en esta cotidianidad se generan otras respuestas, que buscan hacerse un espacio ante realidades crueles, desde un posicionamiento político y social de performar su contexto (Grinberg & Villagran, 2020).

Como hallazgos del análisis documental realizado en Chile, concluimos que las normativas demuestran una priorización de convalidación de estudios (una función certificativa) para que las personas fuera del sistema escolar pudiesen acceder rápidamente al mercado laboral. Paulatinamente, frente a esta visión inicial emerge como elemento central en la política educativa la preocupación por un proceso de enseñanza significativo. En adelante la función certificativa y la formativa convivirán en un equilibrio frágil y en permanente tensión. En esta dirección, las políticas educativas también fueron dando cuenta de la heterogeneidad de personas que se encuentran fuera del sistema educativo y desean terminar la enseñanza obligatoria. Este mosaico de estudiantes con diferentes necesidades e intereses es parte del entramado que compone actualmente la EPJA, tensionando aún más las diversas perspectivas presentes en la red de políticas educativas.

A partir de este análisis, concluimos que la educación para jóvenes y adultos en Chile emerge precarizada desde su diseño normativo y legal, fenómeno que se observa en una trifurcación en los fondos y apoyos a los que puede optar la población estudiantil. Las líneas de acción que actualmente posee no ofrecen una solución integral para las diferentes trayectorias estudiantiles que convergen en este espacio educativo. En su lugar, del marco

normativo resultan acciones y resultados confusos, poco diferenciados en sus metas, siendo lo común una mirada de mercado y gestión que no garantiza la continuidad a largo plazo de la modalidad, ni un alcance a una vida digna para quienes transitan por EPJA. Concluimos que el marco legal actual, en la práctica, deviene un horizonte de posibilidad para una lógica neoliberal que reproduce desigualdad sistémica. Esto entrapa y condiciona aún más las diversas trayectorias educativas, pues no existe una política integral para apoyar a estas estudiantes, con los medios y recursos para esta labor. Además, encontramos programas generales dirigidos a toda la población escolar que no benefician a EPJA, reproduciendo y reforzando la invisibilización hacia la modalidad desde los decretos y normas.

En cuanto al análisis de políticas de Educación para Jóvenes y Adultos en España, Medina (2020) llevó a cabo un estudio de las leyes educativas desde 1970 hasta 2020 para conocer la evolución que ha experimentado la modalidad. A partir de este, se indica que la política educativa no ha avanzado en credibilidad y viabilidad en EPJA. Esto se debe a que la oferta educativa se configura como meramente compensatoria. Las prácticas pedagógicas continúan con una lógica de formación para infantes. Por último, indica que las normativas se centran en las enseñanzas formales y oficiales, sin preocuparse de otras modalidades educativas. Por lo señalado, el autor concluye que en España se ignoran los beneficios personales, culturales, económicos, sociales y políticos que arrastra la modalidad (Medina, 2020).

La EPJA se origina para remediar el fracaso educativo, con un carácter compensatorio. Para dar respuesta, la Ley General de Educación de 1970 incorpora la “Educación Permanente de Adultos” (EPA) en la estructura del sistema educativo. Posteriormente, con la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE, 1990) se adhiere como oferta educativa específica que transita por dos vías. La primera promovida por el Estado, de carácter formal, mediante leyes que regulan el sistema educativo, que tiene lugar en las escuelas y/o centros de personas adultas. La segunda vía, de carácter no formal e informal, mediante la iniciativa social y privada, al margen de la legislación y del sistema. Esta interviene con programas y experiencias de educación popular para personas adultas en centros cívicos, casas de la cultura, centros municipales, escuelas populares y/o programas de extensión universitaria. Esta doble vía, aunque con algunos cambios, se mantiene hasta

la actualidad (Ministerio de Educación y Formación profesional, 2023). Tal estructuración constriñe y dificulta un desarrollo armónico de la modalidad, pues involucra un reconocimiento y apoyo diferenciado, como también una falta de coordinación entre ofertas e instituciones (Bowman, 2019).

Debido a esto, en 2006 los documentos legales reconocen que la educación de personas adultas tiene la finalidad de ofrecer a personas mayores de dieciocho años la posibilidad de adquirir, actualizar o completar sus conocimientos y aptitudes. Esto se puede llevar a cabo por medio de actividades de enseñanza reglada o no reglada, por lo que se tiende a establecer conexiones entre ambas vías y se adoptan medidas para la validación de los aprendizajes adquiridos (LGE, 2006, art 66). Posteriormente, encontramos dos normativas que se acogen a la LGE, donde se regula la enseñanza de bachillerato para personas adultas en régimen nocturno, a distancia y virtual (Orden EDU/3330/2010, BOE, 2010) y la resolución para la reducción del abandono temprano de la educación y la formación (BOE, 2012). En estas se busca incrementar y adecuar la oferta de educación para adultos, acudiendo a cursos básicos, como preparación de acceso a ciclos formativos de grado medio a través de programas para mejorar la cualificación profesional de la población.

A este escenario se debe sumar que según Ramos (2022), las políticas y estrategias para el aprendizaje de adultos cargan con una fuerte impronta por un funcionalismo económico reforzado por la progresiva hegemonía de la lógica neoliberal. La normativa expresa el interés por modernizar mercados laborales, promover el desarrollo de capacidades, aumentar la participación laboral, adecuar mejor la oferta y la demanda de trabajos, entre otras funciones. Esto permite comprobar una alineación entre la política de desarrollo y empleo de la UE, y el modo en que esta se proyecta sobre la educación de adultos. Así, incluso se llega a mencionar que la EPJA contribuye a la sociedad a través del *reciclaje de los afectados por el desempleo*, representando una importante contribución a la inclusión social, la ciudadanía activa y el desarrollo personal (Comisión Europea, 2011). Y es que hay una serie de reformas orientadas a la creación de empleo con mayor fuerza tras la Gran Recesión del año 2008, que deben dialogar con este impulso transversal en todo el sistema educativo español (Consejo Europeo y Comisión Europea, 2015, 2017).

A partir de la orden que regula la enseñanza y el currículo para personas adultas en modalidad presencial, a distancia y virtual (BOE, 2017), se da un vuelco por actualizar las competencias y conocimientos para la población estudiantil adulta. Se busca la conciliación del aprendizaje con otras responsabilidades y actividades inherentes a ser adulta, por tanto, se debe flexibilizar la oferta formativa de las instituciones. Además, en este documento, se mencionan las características psicológicas propias de la población adulta, que diferencian su proceso de aprendizaje del que tienen niños, niñas y adolescentes. Por lo mismo, la motivación, la cultura, las experiencias acumuladas y la necesidad de adquirir aprendizajes son aspectos que se deben reforzar tanto en la metodología, en la didáctica y la organización de sus enseñanzas.

Esto resulta un escenario propicio para la EPJA, sin embargo, llama la atención algunos vacíos al respecto. En primer lugar, respecto de la edad, se sigue indicando que esta formación es para personas mayores de 18 años. Desde los hallazgos de la fase cuantitativa recogemos que el abandono escolar se da con mayor fuerza antes de terminar la ESO. Es decir, desde los 16 años aproximadamente. Esto deja un vacío en los posibles itinerarios formativos por los que transitar en edades previas a los 18 años. Habrá personas que no han terminado su educación obligatoria, pero que no cumplen con el requisito para acceder a espacios alternativos que le permitan culminar dicha fase. Por otra parte, encontramos que las competencias básicas se llevan a cabo a través de materias clásicas, en donde se reducen contenidos y se da prioridad a asignaturas como comunicación y matemáticas. Se sigue reproduciendo una estructura que opera en el sistema educativo regular y que no es funcional para todas las estudiantes.

Finalmente, en el año 2020 se promulga la última disposición general sobre la Ley Orgánica de Educación (LOMLOE). En su propia declaración, se enmarca como necesaria una actualización después de la Ley Orgánica de 2013, para la mejora de la calidad educativa, más conocida como la LOMCE. En la norma de 2020, se afirma que la LOMCE representó una ruptura del equilibrio que se había alcanzado acerca de la educación, pues propuso una ordenación académica que configuraba trayectorias o itinerarios de desigual valor educativo. Así, la ley de 2020 pone especial énfasis en garantizar la inclusión educativa a través de la atención personalizada, de la prevención de las dificultades de

aprendizaje y de la puesta en práctica de mecanismos de refuerzo tan pronto como se detecten.

Respecto a la formación para personas adultas, se indica que excepcionalmente podrán cursar estas enseñanzas personas mayores de dieciséis años que lo soliciten y que tengan un contrato laboral o sean deportistas de alto rendimiento. Asimismo, las administraciones educativas podrán autorizar excepcionalmente el acceso a mayores de 16 años. Situación condicionada a demostrar circunstancias que les impidan acudir a centros educativos ordinarios y que estén debidamente acreditadas y reguladas. Esta excepción se extiende además a quienes no hubieran estado escolarizados en el sistema educativo español. Así, recién en 2020 se reconoce que hay una población menor de 18 años que no había terminado su educación obligatoria, pero que tampoco tenía cabida en el sistema educativo formal.

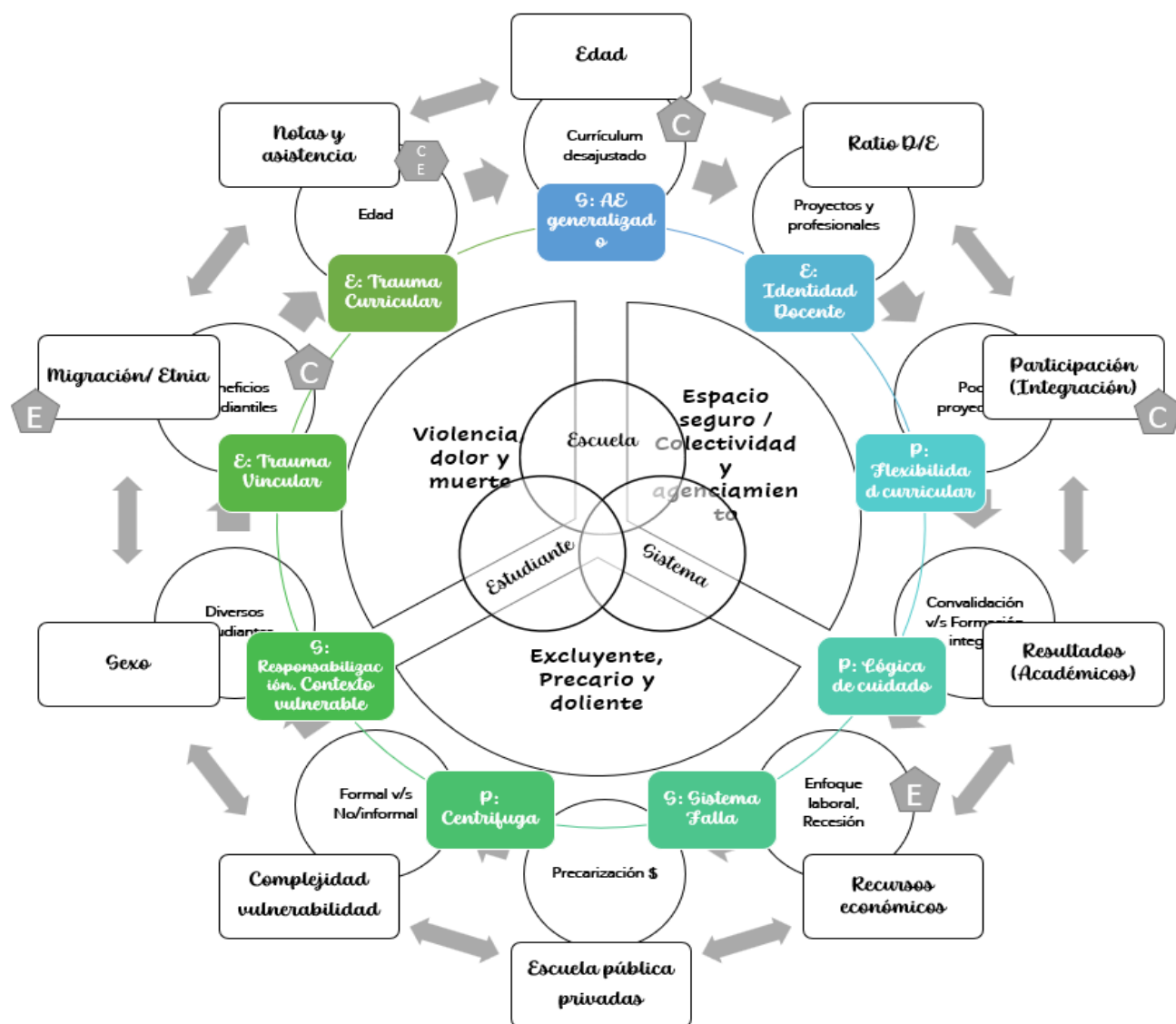
Por último, en este mismo documento se indica que las administraciones educativas podrán colaborar con otras administraciones, entidades públicas o privadas. Esta alianza tendría el objetivo de facilitar los procesos de re-escolarización, lograr una mejor incorporación del estudiantado a centros educativos, con mayor promoción del éxito y prevención del AE. Es entre líneas que se puede ver el reconocimiento a la educación no formal e informal ante la respuesta al abandono escolar y recepción a quienes no pueden estar en la educación regular. Sin embargo, deja a este tipo de instituciones en la precariedad normativa y económica para llevar a cabo una labor que el sistema regular no se está haciendo cargo. En suma, los análisis normativos y legales nos hablan de que tanto en Chile como en España la EPJA: 1) tiene una tensión sobre su objetivo, donde conviven perspectivas de rápida certificación e ingreso al mundo laboral versus otras que promueven la formación integral propiamente educativa. No es que una sea mejor que otra, pero a ambas opciones no les entrega los soporte y recursos apropiados para alcanzar sus propósitos; 2) la modalidad ha comenzado a recibir un estudiantado que exhibe mayores niveles de diversidad en términos de nacionalidad, necesidades educativas y edad de los participantes. En este último punto encontramos diferencias sobre los requisitos que se exigen para entrar a la EPJA, privilegiando así la permanencia al sistema educativo regular; y 3) se privilegia a ciertos centros educativos, permitiendo que establecimientos heterogéneos que abordan el

reingreso educativo no cuentan con el mismo reconocimiento, apoyo, gestión y financiación.

### 6.3. Significados, experiencias y prácticas contra el abandono escolar

**Figura 2d**

*Significados, experiencias y prácticas AE*



Este tercer anillo busca graficar la aproximación a los significados (S) de abandono escolar, la experiencia educativa (E) y las prácticas (P) que buscan dar respuesta al fenómeno desde

EPJA. En esta materia encontramos que para las estudiantes, su salida del sistema educativo se debe principalmente a factores individuales, por tanto, lo significan como el resultado de un proceso donde han sido ellas principalmente las responsables. Al igual que lo expuesto en la literatura (Díaz & Osuna, 2020; Saracosti et al., 2021b; Tarabini, 2020) y como en fases anteriores, son múltiples las razones que inciden en este proceso. De los resultados de estudiantes, identificamos que se reconocen características demográficas y de salud tales asociadas a la explicación del abandono escolar como 1) la intersección de vulnerabilidad con pobreza, maternidad y paternidad, abandono familiar, problemas de salud mental; 2) el desempeño académico deficiente, consecuencia de la poca motivación e interés por los estudios; 3) los problemas de convivencia escolar y de relaciones con pares y docentes; o 4) la expulsión-exclusión educativa por motivos conductuales, es decir, la aplicación de normas con un carácter punitivo de castigo y la exclusión de los procesos formativos formales por sus comportamientos.

En cambio, las docentes y equipos directivos realizan una lectura sistémica y compleja del fenómeno, significando que el abandono escolar es un proceso en que el sistema educativo falla y excluye a un grupo de estudiantes. Esto afecta a toda la comunidad educativa, pues perciben que el AE es injusto, y que se invisibiliza tanto a EPJA como a la labor que efectúan, siendo el abandono del sistema educativo regular una sensación y experiencia generalizada.

Estas narrativas nos permiten constatar que las rutas del abandono escolar discurren por un camino demarcado por un orden educativo y moral neoliberal, que naturaliza el fracaso, la desvinculación y la anulación de la sujeta (Honneth, 2007). La exposición a este circuito desigual, concatenado de hitos que van menoscabando la subjetividad de quienes deben salir del sistema educativo regular, se sedimenta en una memoria del trauma, la cual orienta las trayectorias biográficas y socioeducativas. La experiencia del abandono escolar deja huellas profundas de dolor en las personas, alejándolas del proceso de aprendizaje. Las estudiantes recuerdan constantemente episodios de segregación y desigualdad de las que son víctimas.

Esto implica que el AE se soporta en andamiajes sistémicos y cronificados de expulsión, ya que los estigmas y etiquetas que pesan sobre las estudiantes se siguen reproduciendo,

dejando marcas profundas en las personas. Estos no solo operan en términos académicos, sino que vinculares con el sistema educativo y las diversas actoras y objetos que la componen. De esta forma se destaca que el proceso de AE conlleva una experiencia de abandono relacional-emocional (Goldman, 2017). Por tanto, en la EPJA no solo se deben atender aspectos curriculares, sino también -y quizás más importante aún- se debe recuperar la autoestima, la autonomía y el aprendizaje de contenidos culturales, sociales y emocionales.

Estos antecedentes ocurridos en el sistema educativo regular son claves para comprender el proceso de configuración del abandono escolar y la experiencia de exclusión. Sus consecuencias impactan a nivel biográfico e identitario, donde se ha trivializado las lógicas propias del orden moral y educativo neoliberal (Segato, 2018). La expresión descarnada de esto es la sensación de orfandad, desvinculación y deriva que exhiben los testimonios de las estudiantes en torno al momento en que se materializa el AE en el sistema educativo regular. A este malestar se suma también el sentimiento de irrelevancia que perciben las estudiantes sobre su paso por el sistema educativo regular, espacio ajeno para ellas, donde consideran que a nadie le importó su presencia y posterior salida.

Desde esta comprensión sobre lo que significa el AE y de los hitos y experiencias que van construyendo dicho proceso, concluimos que emerge una identidad particular sobre quién atiende el fenómeno en cuestión y que intenta generar una respuesta. Así, se configura una identidad disciplinar que refiere a una docente/profesional de la EPJA quien apresuradamente debe adaptarse a una modalidad educativa que desconoce. Estas profesionales poseen - o bien desarrollan con el tiempo- una ideología crítica ante el sistema educativo dadas las diferencias y desigualdades que genera. Esto va de la mano con un alto énfasis en el trabajo y apoyo que realizan -más allá de lo didáctico y lo pedagógico- con una fuerte creencia del poder transformacional que pueden ejercer. Este tipo de docente tiene una práctica pedagógica flexible, atiende las particularidades y necesidades de sus estudiantes, y construye un espacio idóneo para el aprendizaje. Un ambiente donde se incluyen aspectos socioculturales que buscan revertir una experiencia de abandono.

Esto conlleva a la EPJA a buscar otra forma de hacer educación que se traduce en el establecimiento de modos comprensivos y de estructuras organizacionales e



instruccionales que contrastan con aquellas verificadas en la educación regular. En la práctica, conlleva reconocer que las trayectorias educativas son plurales, a la singularización de los procesos de enseñanza, al trabajo permanente de mediación, adecuación curricular y a la disposición de una temporalidad laxa. En consecuencia, en la cotidianeidad de EPJA se genera una respuesta alternativa a lo que se regula normativamente y a lo que ocurre en la práctica cotidiana del sistema educativo hegemónico formal. Aquí, se dejan de lado las premisas de indicadores y concepciones clásicas de éxito, para poner atención a las personas en su diversidad, para revertir esa herida traumática en este *otro* espacio educativo. Sintetizando, frente a un orden moral y educativo neoliberal, la EPJA revela la posibilidad de un contra-currículo oculto que promueve la afirmación positiva de sujetos sistemáticamente negados, de allí su carácter contrahegemónico.

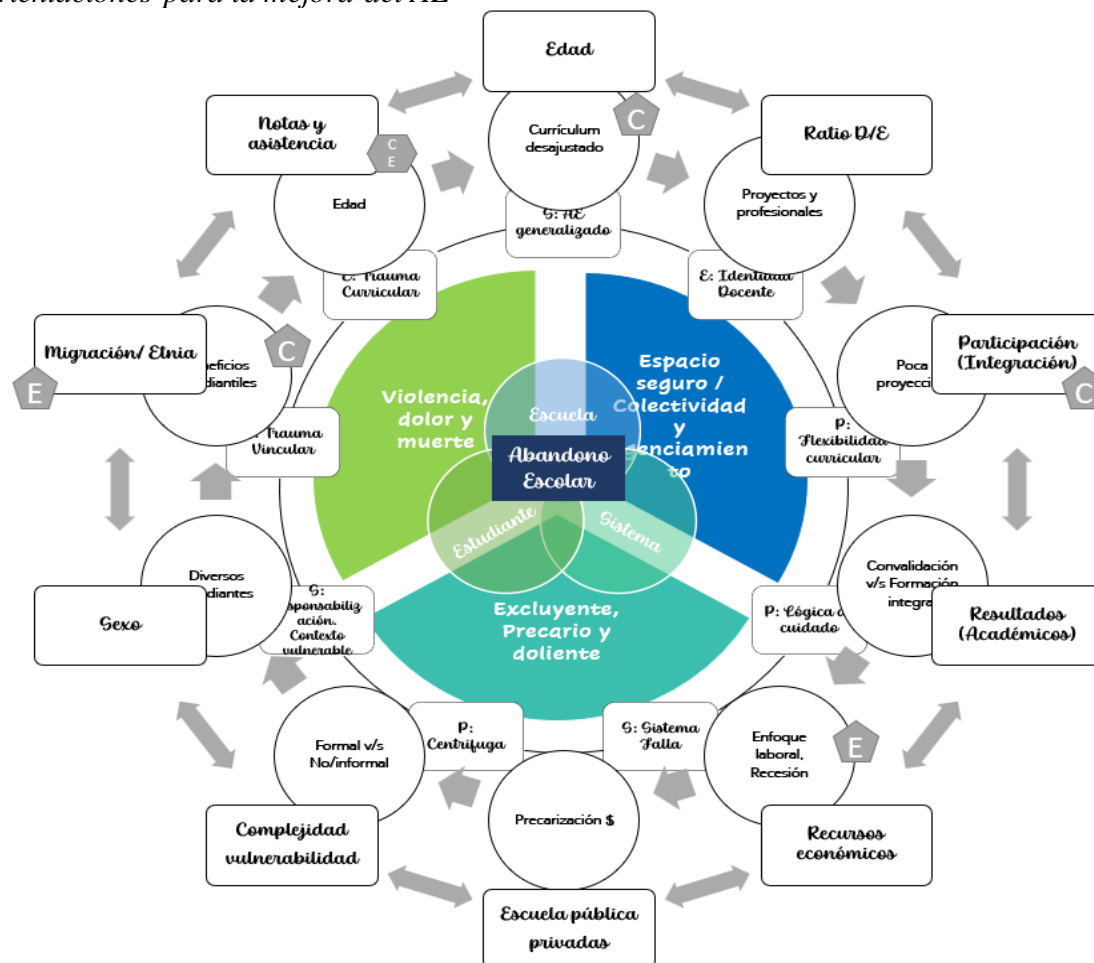
No obstante, existe otro aspecto contrahegemónico que es mayormente reconocido por todas las agentes de la comunidad educativa EPJA y que refiere a la vincularidad. Y es que los vínculos que se construyen en esta modalidad no se reducen a la relación profesional docente-estudiante que en muchas ocasiones ya significa un gran cambio frente a experiencias previas. En EPJA, el vínculo se proyecta hacia la rehabilitación y la resiliencia de una sujeta que ha sido anulada sistemáticamente en su trayectoria social y escolar. Se elaboran otros significados a partir del diálogo, donde se reconocen microlenguajes que transforman las relaciones en el espacio educativo (Contreras-Salinas y Ramírez, 2020) Un posicionamiento desde la justicia, construyendo un espacio seguro que favorezca la confianza y la participación, con un carácter eminente de cuidado. Es la rehabilitación de la sujeta, en tanto entidad portadora de derechos inalienables, la que instituye un carácter contrahegemónico desplegada en esta modalidad.

Posterior a esta inmersión en la realidad cotidiana de EPJA, es que se comprende que el AE es un fenómeno que emerge en el sistema educativo formal cuyas formas hegemónicas producen procesos cronificados de expulsión. Esto genera una huella perdurable en las estudiantes que los padecen y que luego se acogen a la modalidad EPJA.

## 6.4. Reflexiones y recomendaciones desde (y para) EPJA sobre AE

**Figura 2e**

*Orientaciones para la mejora del AE*



Finalizando el estudio, se llevaron a cabo distintos espacios de devolución de resultados con las participantes de ambos países a través de mesas de análisis participativas, considerando a estudiantes, docentes y equipos directivos. En dichas instancias se reflexionó conjuntamente sobre los hallazgos encontrados, finalizando con propuestas de orientaciones de mejora a partir de los mismos. Como última instancia, se realizó un seminario online al cual acudieron como ponentes personas de la administración política pública, investigadoras y representantes de la escuela tanto de Chile como de España. A continuación expondremos algunos de los elementos emergentes, clasificados en tres temáticas. La primera refiere a un análisis sobre el sistema educativo hegemónico, que es donde nace el abandono escolar. Como segundo elemento, la discusión avanzó hacia los

nudos críticos que constriñen a la EPJA en su labor. Finalmente, se cerró con la reflexión y la búsqueda de orientaciones de mejora hacia la modalidad y que refuercen su eficiencia para responder al AE.

#### **6.4.1. Sistema educativo excluyente, precario y doliente**

El primer elemento destacado por parte de las participantes se instalaba en el nivel macro. Sobre esto, destaca la relevancia de realizar un análisis sistémico sobre la estructura del AE. Así, tal como se ha visto en apartados anteriores, las participantes realizaron un análisis crítico en torno a esta materia, argumentando que es el sistema quien les falla a las estudiantes y el que les conduce al abandono. Esto lo atribuyen básicamente a que existe una influencia por parte del modelo neoliberal y de mercado que opera también en el sistema educativo, donde se excluye a las personas más vulnerables dado que no consiguen los resultados esperados.

Una vez expulsado del sistema formal, a quienes transitan por la EPJA se les proporciona una versión del sistema educativo sumamente precario, con bajos presupuestos, oscilantes, sin proyección para llevar a cabo una experiencia educativa en condiciones adecuadas. Se menciona que son reducidos los espacios formativos, con una gama estrecha de actividades, dispositivos, didácticas y uso de metodologías. Se suma que además no pueden proporcionar condiciones básicas que les gustaría para sus estudiantes, como puede ser la alimentación, el transporte y los útiles escolares. Así se podría asegurar que puedan ir y estar en las escuelas con una predisposición mínima para el aprendizaje. Adicionalmente, se constata la necesidad de poder brindar apoyos económicos y/o flexibilización para que las estudiantes puedan compaginar estudios con trabajo, una demanda constante de esta población estudiantil.

Frente a este escenario, se genera un punto de inflexión sobre el abandono escolar. Y es que tal como se compone la EPJA actualmente, seguimos reproduciendo un *proceso educativo precario*. Con esto queremos decir que en la EPJA no se cuenta con los recursos económicos, estructurales, de profesionales y de programas curriculares para responder de forma integral y dar una educación igualitaria y de calidad. Lo anterior se concreta en el accionar de la comunidad como una tarea más ardua aún, se les exige tratar con las

personas que requieren más apoyos, pero sin las garantías y medios adecuados que faciliten esta misión. Pero, sobre todo, esta labor debe perdurar en el tiempo. Se requiere de una apuesta a largo plazo para poder generar los cambios que supone la rehabilitación y revinculación socioeducativa de los expulsados del sistema. Si estas condiciones no se facilitan, la EPJA seguirá siendo un espacio ajeno, el sistema educativo seguirá expulsando hacia sus afueras y el AE seguirá constituyendo un fenómeno estructural. Por lo mismo, los presupuestos, las estrategias, las alianzas y las profesionales deben asegurarse como elementos permanentes de la modalidad. De lo contrario, los ciclos de exclusión no se cortarían.

Pero las consecuencias de la exclusión social y educativa, o la precariedad de un sistema y de este proceso educativo, no tan solo se ven en aspectos económicos, sino también en la subjetividad de la comunidad EPJA. Es así como las diversas actoras mencionan aspectos como la violencia física, psicológica, simbólica y estructural que experimentan las estudiantes, definiendo la fragilidad de sus trayectorias socioeducativas. Esta se traslada a emociones de sufrimiento y dolor a las docentes y profesionales de la escuela, quienes conviven con una fuerte carga emocional y moral. La frecuencia de esta realidad es extrema, pero se atiende, se acoge y se aborda para revertir la naturalización de la exclusión. En su versión más oscura y cruda, se puede llegar al extremo de vivenciar la muerte de algunas estudiantes, hechos que ocurren con mayor frecuencia de la que imaginamos en la EPJA. Por ejemplo, justo al realizar la primera mesa de análisis participativo, una docente y dos estudiantes no pudieron asistir debido a que la noche anterior una estudiante se suicidó. Esto afectó fuertemente a la comunidad, pero también a nosotras como participantes, investigadoras y parte de la comunidad de la EPJA.

Este análisis condujo a un debate donde se planteaban muchas preguntas con difícil respuesta. Por ejemplo, ¿cuál es el rol que cumple EPJA ante este sistema educativo que excluye, que es precario y que es doliente? ¿cómo podemos interpretar el suicidio de una estudiante si no es considerando, al menos en parte, el influjo de una experiencia de menosprecio permanente vivida al interior del sistema educativo? ¿Qué tipo de moral y de orden socioeducativo puede permitirse que esto ocurra? Estas interrogantes abrieron la discusión en torno a algunos de los elementos que pasamos a revisar.

#### 6.4.2. Nudos críticos en EPJA

Producto del trabajo analítico y participativo, se releva que es en EPJA donde mayormente se puede dar una respuesta integral al AE. Pero para esto, se tienen que resolver algunos nudos críticos. Una reflexión que emerge alude al lugar que ocupa EPJA en el sistema educativo. Frente a esta problemática, las diversas actoras argumentaron sobre la invisibilización de EPJA a nivel político, administrativo y de gestión, lo que entrapa y condiciona su accionar. Pero en el desarrollo de esta reflexión, una pregunta más evidente y elaborada que emergió es: *¿qué lugar queremos que ocupe la EPJA?* En este análisis, se identifican las tensiones sobre las relaciones y reconocimientos que tiene la EPJA como institución con los diversos actores que componen su entramado. Es decir, con la política, con la sociedad y con su propia comunidad.

Una primera tensión identificada la encontramos en la dicotomía entre tener *autonomía e invisibilización* respecto al sistema educativo, frente a una mayor *dependencia y visibilización* de la EPJA. En su formato de modalidad educativa, se han podido construir estrategias y dinámicas que son innovadoras, flexibles y que operan en contra de las normas del sistema educativo regular. Sin embargo, producto de esta misma relación y posicionamiento periférico, es que su financiamiento y reconocimiento amenaza la continuidad del propio proyecto educativo. En caso contrario, si la EPJA dependiera mucho más del sistema, debería subordinarse a su operativa administrativa, burocrática y de estandarización pedagógica. Tendría que someterse también a lógicas competitivas y de rendición de cuentas para conseguir mayor financiamiento. Por tanto, las participantes perciben que la solución a la problemática tiene diversas aristas que no son tan simples en su abordaje y solución. Este nudo crítico se traduce en contradicciones y paradojas que afectan a las profesoras y equipos directivos. El reflejo de este nudo crítico lo hallamos tanto en sus relatos como en sus acciones, que denotan cómo van ajustando su quehacer a la normativa como a los recursos que disponen.

Un segundo nudo crítico habla de la relación y reconocimiento a las estudiantes que se da dentro de la EPJA. Si bien hay acuerdos sobre la necesidad de reconocer a las personas en su diversidad, al igual que sus trayectorias educativas, la aproximación a las estudiantes puede diferir. En la práctica existen ciertas tensiones, en ocasiones se siguen reproduciendo

dinámicas de exclusión, generando consecuencias perjudiciales tanto en la composición de la modalidad como en la respuesta que se da al abandono escolar y a las estudiantes. Por lo mismo, es que la labor que desarrollan las distintas profesionales en la EPJA es clave, al igual que el posicionamiento que tienen respecto tanto a la modalidad como a quienes sufren el AE. Por una parte, encontramos profesionales que significan a la EPJA como un *modelo residual-compensatorio*. Este tributaría a una lógica reproductiva de prácticas y dinámicas que se dan en el sistema educativo regular, considerando que la educación para jóvenes y adultos es una modalidad de excluidos para excluidos. O, dicho de otra manera, para la gestión de la precariedad en un mínimo subóptimo necesario para la reproducción del sistema en su generalidad (Lorey, 2016). Este posicionamiento genera relaciones poco vinculantes, donde no hay un compromiso y reconocimiento a las estudiantes, o bien, con un carácter asistencialista, donde se infravalora su potencial.

El otro posicionamiento que se menciona en las mesas es desde un *modelo con perspectiva de derecho*, en que la relación que se establece con las estudiantes busca el desarrollo integral de las personas y su rehabilitación social como sujetos de derecho. Es decir, se pone énfasis al desarrollo académico y socioemocional en vínculo con la comunidad y la sociedad, reconociéndoles como sujetas activas en su proceso de aprendizaje. Ahora, este último modelo presenta el desafío de institucionalizar la estrategia pedagógica y la reflexión constante de los profesionales en la escuela. En el fondo, tal perspectiva no puede ser reducida a voluntariedades individuales, sino que se debe constituir como un modelo común y legitimado por toda la comunidad para atender el AE en EPJA.

#### **6.4.3. Orientaciones de mejora desde la comunidad EPJA ante el AE**

Considerando el análisis sobre el diagnóstico del AE en EPJA, en diálogo con los significados, experiencias y prácticas; en el marco de los nudos críticos que constriñen su quehacer, pasamos a construir las orientaciones de mejora. Como nuevos elementos emergentes, encontramos dos grandes estrategias: a) considerar la *EPJA como un espacio seguro y de cuidados para todas*; y b) promover la *colectividad y agenciamiento como respuesta ante el AE*.

La primera estrategia reconoce como base la importancia de los vínculos y la lógica de cuidado dentro de los procesos educativos. Esta sería una respuesta reparatoria ante el trauma y dolor que genera el AE en las estudiantes, tanto en sus subjetividades, identidades y trayectorias socioeducativas. Tal como se extiende el dolor y sufrimiento a toda la comunidad, también lo deben hacer los cuidados y el vínculo de reconocimiento recíproco. Las diversas actoras deben asumir la importancia del apoyo cotidiano, de la contención entre pares y entre los diversos roles que cada una toma dentro de la EPJA. Solo así, este *oasis* en que se convierte la escuela para algunas estudiantes -donde escapan de la violencia y exclusión-, también puede ser una experiencia positiva para toda la comunidad. La concepción del cuidado va desde el diálogo, pasando por la redistribución de responsabilidades y recompensas, llegando a la búsqueda de la igualdad afectiva (Lynch et al., 2015). Así, se configura una red que permite aguantar la dolencia del sistema educativo en la EPJA. Esto exige espacios protegidos, con recursos de tiempo y de personas para llevarlos a cabo.

La segunda estrategia busca potenciar a macro escala la primera, pues, si realmente se promueven estos vínculos bajo una lógica de cuidado para todas, la sensación de comunidad y colectividad emerge como consecuencia de este ejercicio. Pero este no es de generación espontánea, requiere de atención y trabajo constante, pues es muy frágil ante un sistema que promueve la competencia y la individualidad continuamente. Por lo mismo, es necesario un permanente trabajo en red, en relación con el territorio e instituciones anexas, con otras escuelas, con las autoridades competentes, e incluso con el mundo empresarial y laboral. Y es que, al compartir experiencias, reflexiones y aprendizajes, se pueden socializar buenas prácticas ya probadas en contextos similares. *Aprender de la otra y con la otra*, en alianzas que consideren una agenda pública y privada que presione sobre temáticas educativas inclusivas, considerando a todas las actoras, en sus múltiples niveles, es un prerequisite para el éxito de la EPJA en la rehabilitación educativa y la afirmación social de las sujetas.

Esta fase de trabajo colaborativo llevado a cabo en las mesas de análisis participativo deja ciertas reflexiones, aprendizajes y desafíos que queremos sintetizar:

Primero, que el sistema educativo muestra su versión más descarnada y cruda a quienes son

más vulnerables, sometiéndoles a un proceso formativo precario en cuanto a condiciones, apoyos y oportunidades, reproduciendo a nivel escolar la violencia y desigualdad que las aqueja en la vida social.

Segundo, que EPJA nace como una respuesta educativa para estas estudiantes que sufren el abandono de un sistema que privilegia un orden neoliberal, individualizante y productivista, que excluye a todas quienes no siguen su ruta al éxito demarcada. Este escenario constriñe y cuestiona el rol y función que tiene la modalidad, pues son múltiples los desafíos que enfrenta y frente a los cuales no existe una respuesta homogénea del entramado estatal-institucional.

Tercero, que es a través de una respuesta contrahegemónica situada, colectiva, vincular, posicionada desde una perspectiva de justicia y de cuidados para todas, que se puede responder al abandono escolar generado por el sistema educativo hegemónico.

Cuarto, que en EPJA se ensayan y experimentan cotidianamente estas respuestas contrahegemónicas. En este sentido, la modalidad se instala precisamente donde el Estado ha dejado de cumplir su función de garante del derecho a una educación digna e igualitaria. Son las actoras que trabajan día a día en estos establecimientos, quienes enfrentan contrahegemónicamente y asumen personalmente los costos de un sistema educativo formal estructuralmente desigual, doliente y expulsor.

Éstas fueron las principales conclusiones de esta investigación, las cuales dan cuenta del Abandono Escolar y su procesamiento en EPJA considerando el nivel individual, escolar y de política pública. Así también, estos evidencian aquellas experiencias, significados y prácticas que van configurando el proceso de AE, pero que, a la vez, ofrecen un lenguaje de posibilidad para la transformación socioescolar (Giroux, 2003; Freire, 1973). A continuación, profundizaremos en aquellas reflexiones y orientaciones que emergieron a lo largo de las distintas fases de la investigación, para discutir qué ruta de transformación podemos elaborar desde el marco de la justicia social y el cuidado.



## 7. Discusión y Conclusiones

### 7.1. Nadie nos va a echar de más, nadie nos quiso ayudar de verdad

*Es otra noche más, de caminar. Es otro fin de mes, sin novedad.  
Mis amigos se quedaron igual que tú. Este año se les acabaron, los juegos, los doce juegos.  
Únanse al baile, de los que sobran. Nadie nos va a echar de más, nadie nos quiso ayudar de verdad.  
Nos dijeron cuando chicos, Jueguen a estudiar. Los hombres son hermanos, y juntos deben trabajar.  
Oías los consejos, los ojos en el profesor. Había tanto sol sobre las cabezas.  
Y no fue tan verdad, porque esos juegos al final, terminaron para otros con laureles y futuros  
Y dejaron a mis amigos pateando piedras.  
Únete al baile de los que sobran. Nadie nos va a echar de más, nadie nos quiso ayudar de verdad.  
Hey, conozco unos cuentos sobre el futuro. Hey, el tiempo en que los aprendí, fue el más seguro.  
Bajo los zapatos, barro más cemento. El futuro no es ninguno, de los prometidos en los doce juegos.  
A otros le enseñaron secretos que a ti no. A otros dieron de verdad esa cosa llamada educación.  
Ellos pedían esfuerzo, ellos pedían dedicación ¿Y para qué? Para terminar, bailando y pateando piedras.  
Únete al baile, de los que sobran. Nadie nos va a echar de más, nadie nos quiso ayudar de verdad.  
(El Baile de los que Sobran, Los Prisioneros, 1986).*

Al igual que las trayectorias educativas de quienes llegan a la EPJA -yo, como una más-, en esta investigación también he experimentado una serie de cambios, giros y torceduras, en la experiencia de comprender el abandono escolar desde una perspectiva sistémica y desde la justicia social. Al igual que quienes sufren la invisibilización de la modalidad, en esta investigación también he experimentado la exclusión y la aproximación al dolor que han sufrido las estudiantes, las docentes y las comunidades educativas EPJA.

En este esfuerzo por identificar y analizar conjuntamente los factores individuales, escolares, normativos, y los significados, experiencias y prácticas relacionadas al AE en EPJA, consideramos que hoy comprendemos un poco más el fenómeno. Por lo mismo, nos gustaría ahondar en algunos de los hallazgos que más nos remueven, pues reflejan lo que significa el abandono escolar y nos permiten dimensionar las diferencias que existen dentro del sistema educativo. Y es que para algunas estudiantes la experiencia educativa es agradable, como un juego con opciones de futuro. Para otras es una debacle, una experiencia que les excluye y les deja pateando piedras, lejos de un proyecto de vida prometido y que no se alcanza. Y para la mayoría, se transita en esta escala de grises planteadas que componen la experiencia escolar (Dubet & Martucelli, 1998; Jackson, 2010).

Con esta metáfora del “Baile de los que sobran”, canción de la banda chilena Los Prisioneros, es que deseamos comenzar el bloque final. Este relato de la canción da cuenta de una experiencia real, que afecta a un *gran* grupo de personas. Nos referimos a quienes cargan con la negación de un futuro debido a las desigualdades del sistema educativo, que reproduce vulnerabilidad y exclusión social. Para los términos de esta tesis, esta metáfora la asociamos al abandono escolar del sistema educativo, pues recoge la emocionalidad y experiencia de nuestras participantes. Por lo mismo, ahora pasamos a discutir algunos puntos que consideramos cruciales, como es el significado asociado al abandono escolar en EPJA, los mecanismos por los que operan y sus efectos.

En cuanto a significados asociados al AE, las estudiantes cargan con el peso de personificar o encarnar ese indicador, esa cifra que destaca que son ellas quienes “fracasan” dentro del sistema educativo. Pasan por alto aquellos factores que explican su salida de la escuela y que no están determinados por ellas (Thureau, 2019). De este modo, se autorresponsabilizan del fenómeno. Han adquirido un discurso que *no les es propio*, pero que *les expropia* de su derecho educativo, negando el papel y la responsabilidad de las condiciones inherentes al sistema (Bonal & Tarabini, 2010).

Los relatos, las experiencias y las narraciones son crueles, pues dan cuenta de cómo el sistema educativo opera y desecha a quienes no cumplen con sus requisitos y exigencias. No se brindan las mismas oportunidades a todas las personas, existen grupos privilegiados y otros que -siempre- son excluidos. El sistema reproduce la desigualdad en la que se sustenta y de la que obtiene la garantía de un determinado orden social estratificado (Augustyn & Jackson, 2020; Ponce et al., 2021). Porque no podemos olvidar un cuestionamiento elemental: ¿quién quiere fracasar? ¿quién desea ser excluido y sufrir los perjuicios que esto conlleva? ¿quién desea quedar ajeno al futuro prometido y preferir *patear piedras*? Realmente estas son preguntas reflexivas antes que resolutivas, reflejando que el proceso de construcción en que se elabora el abandono escolar es complejo y sensible. Este asunto deviene aún más complejo cuando reflexionamos sobre las consecuencias que arrastra en la construcción de identidad y la subjetividad de las estudiantes.

Es totalmente comprensible que la lectura y significación para las estudiantes sea de autorresponsabilización y culpabilidad sobre el AE, pues quedan en un plano de aceptación del contexto, de los propios actos, cuestión altamente funcional al modelo impuesto por el sistema. Es decir, ellas aceptan las consecuencias negativas y la salida del sistema educativo producto de su comportamiento, de su desarrollo y de sus resultados de aprendizaje, quedando el modelo incuestionado. Escenario opuesto conlleva aceptar que es el sistema el que te excluye, te oprime y te abandona, quedando en un plano macro y ajeno al rango de acción y de respuesta del nivel individual.

La asimilación de esta cruda realidad solo vulnera más a las individuos, aumentando exponencialmente el dolor, el trauma y la desvinculación con todo el sistema. Situación de mayor riesgo todavía, sería alcanzar ese nivel extremo de exclusión, en donde la noción *nadie nos va a echar de más, nadie nos quiso ayudar de verdad* se materializa. Esto carga con emociones que evocan escenarios donde no se pudo hacer algo, o donde algo fue negado, donde hubo consciencia de la exclusión y se erosionó continuamente la esperanza (Coronado & Pírela, 2020; Garcés, 2020). Ejemplo de esto sería el recuerdo y la vergüenza por no saber suficiente, por no poseer ciertas características asociadas a la buena estudiante (físicas, económicas, conductuales); por ser pobre, migrante y no dominar la lengua o los códigos culturales dominantes; por no pertenecer a ningún lugar y por pasar desapercibida; o por intentar soñar y que de inmediato te nieguen ese escenario como una posibilidad. Son muchos más los ejemplos que solo evidencian lo difícil que es cargar con la experiencia de abandono escolar para las estudiantes, con las etiquetas que les marcan y excluyen. Y por lo mismo, lo arduo que es desmarcarse de ellas. Ahora, no podemos reducir la comprensión solo a niveles individuales e identitarios, dejando de lado lo social y la lucha por el reconocimiento y la justicia para estos colectivos (Fraser, 2008).

Que las actrices que enfrentan el AE en la EPJA -como son docentes y equipos directivos- lo signifiquen como un efecto del sistema educativo, ya nos posiciona sobre esta otra perspectiva. Esta lectura es de carácter crítico, pues reconocen los modelos imperantes y estructurantes de un sistema correspondiente a una lógica neoliberal que genera el abandono escolar y lo perpetúa en el tiempo. Desde esta comprensión, se genera un cambio considerable para el desarrollo de la investigación sobre el origen y consecuencias del AE.

Con estas premisas, en primer lugar, se acoge a las personas y se comprende el no reconocimiento que han sufrido por parte del sistema. De hecho, se entiende que el abandono escolar no se da en EPJA, sino que se origina en el sistema educativo formal/hegemónico y perdura en el tiempo. Por tanto, no conciben que el abandono escolar se da en la modalidad. Esto quiere decir, que si las estudiantes salen de estas escuelas, su acción no se concibe como abandono, por el contrario, ante esta situación se activan una serie de protocolos y acciones para brindar la oportunidad de retorno y así terminar la educación obligatoria. En EPJA, la salida de una estudiante se considera como un evento o un hito circunstancial y frente a la que se aplican medidas -e incluso esperas- remediales. En el fondo, en EPJA hay una comprensión distinta -y, quizás más importante, una voluntad distinta- frente a las idas y venidas del estudiantado en la institución.

Así, se desarrolla una flexibilización ante la comprensión de las trayectorias, el abandono educativo, los traumas, dolores y cargas que llevan las estudiantes. Por tanto, existe la convicción que aún ante las salidas, se debe seguir en vínculo, entregando apoyo, y brindando nuevas oportunidades para que retomen y terminen los estudios tantas veces como sea necesario. Frente a esta noción, la educación para jóvenes y adultos se autodefine como el espacio que intenta responder y transformar el fenómeno. Por tanto, se deja de hablar de abandono escolar *en* EPJA, para hablar sobre el abandono educativo *que sufren quienes llegan a* EPJA. Así también, se entiende que la educación tiene diferentes sentidos para las personas, con diversos ritmos y rutas, dibujando y reconociendo la importancia de las trayectorias educativas diversas.

Otra temática que deseamos abordar es sobre las formas en las que opera el abandono y que se va sedimentando en la cotidianidad del sistema educativo regular. No podemos negar que hay factores a nivel individual que inciden en el AE, pero tampoco podemos caer en la tentación de reducirlo y explicarlo mayoritariamente bajo estos parámetros. En las experiencias relatadas, se identifican factores que sí dependen del sistema como es la estructuración del modelo educativo y ordenación del progreso académico, siendo este donde nos detendremos. El tránsito por la escuela como experiencia es sumamente diverso, son variados los itinerarios y rutas que se elaboran en su marco. El abandono escolar comienza a operar cada vez que alguien se acerca a los márgenes de lo permitido. Cuando

la sujeta se aproxima a estos bordes, pareciera ser que otro elemento ejerce una fuerza *centrífuga* que, en vez de atraerles hacia el centro del sistema, les empuja y eyecta con mayor intensidad hacia la periferia. De esta forma, las trayectorias educativas parecieran debilitarse y quebrarse, difuminándose a tal punto de desaparecer.

Otro mecanismo por el cual opera el abandono escolar tiene que ver con el currículum, oculto y explícito. El privilegio de ciertos saberes, contenidos y disciplinas, dirigidos para el manejo de los códigos de ciertos grupos -en detrimento de otras posibilidades igualmente válidas- evidencia el interés por reproducir el acceso y la negación de ciertos saberes y disciplinas para todas las personas. Es allí donde la educación tributa al macrosistema. Se suma a esto los propios mecanismos de evaluación, que miden de forma estandarizada sin acoger las características y necesidades de las estudiantes. No se presta atención a las diferencias, por tanto, aumentan las desigualdades. Por último, encontramos que existe una conducción hacia el pronto ingreso al mundo laboral, con una especialización muchas veces en niveles básicos. Esto redundaría en la obtención de sueldos más bajos y de posiciones socialmente subordinadas, en desmedro de la calidad de vida.

Estos son algunos de los principales mecanismos que podemos identificar en que opera el AE. Se pueden reconocer grietas que comenzaron con un quiebre sutil y errático, pero que se van definiendo y ensanchando. Estas divergencias que reaparecen reiteradamente en los resultados de esta investigación doctoral ponen de manifiesto el proceso de construcción de un marco de comprensión del AE más abarcador.

Nos referimos a la exclusión, fenómeno global reproducido por modelos socio-institucionales y educativos precarios, formas generalizadas de opresión. En su análisis podemos reconocer los itinerarios de exclusión, donde se ha reglado el perfil de la estudiante excluida y el camino que ha de seguir (Karsz, 2004). Se ha definido de manera rígida el culto a la productividad, reducida a resultados exitosos y pautados de manera estandarizada. Se castiga históricamente, estructuralmente, y globalmente a las mismas de siempre, ya sea por motivos de clase, género o nacionalidad/etnicidad, entre otros de los marcadores históricos de la exclusión. Por ello, en realidad, el abandono escolar se convierte en un mecanismo por el cual opera la exclusión social, atravesando la frontera de la institucionalidad educativa y expandiéndose en todas direcciones. Y es que no estamos

hablando de cualquier exclusión, estas estudiantes se exponen a la exclusión social, mucho más radical, profunda y devastadora.

Este fenómeno de la exclusión es paradójico. Afecta y excluye a personas que están dentro del sistema, empujándoles hacia las afueras. Sin embargo, al mismo tiempo necesita que formen parte de su estructura. En términos concretos, no es que se les excluya completamente, pues eso no resulta funcional. El sistema necesita que ciertos grupos estén fuera de los principales circuitos, de aquellos más céntricos, dominantes y privilegiados, sin que ello signifique su descuelgue absoluto de las órbitas periféricas. Pues, por definición, no puede existir tal centro sin una periferia. Por lo mismo, es que les empuja hacia sus afueras, es decir, el sistema desea que estén excluidas *en* y no *de* la sociedad. Así, genera y reproduce una diferencia, una constante amenaza, una “pedagogía informal” de la precariedad (Giroux et al., 2022). Este les recuerda a sus miembros que, si no se siguen sus reglas, acontece un castigo, una sanción o una acción punitiva que se conoce lo pueden observar, está dentro de sus dominios. Además, esto permite tener sometido a un grupo de personas a funciones precisas, a puestos de trabajos denigrados, o que no son las más deseados en términos de empleabilidad, productividad, desarrollo y calidad de vida.

Peligrosa comprensión la de la exclusión que incluye, o más bien, que integra a estos grupos en su periferia, pues le siguen siendo funcional a su orden y estructura. Diversas perspectivas refieren a este fenómeno en apariencia paradójica. Algunos comentan los beneficios que este modelo arrastra, pues es un reciclaje, una reacomodación *dentro* del sistema, para aquellos que no han podido seguir las normas para evitar la exclusión (Bauman, 2015). Sin embargo, esto neutraliza la brutalidad elemental de los sistemas sofisticados y complejos que produce (no)personas residuales en cantidades industriales (Sassen, 2004). Desde otras perspectivas, encontramos la dicotomía de lo normal y lo anormal, donde prevalece el rechazo del primer grupo -considerado homogéneo y privilegiado-, que oprime al segundo -considerado como lo minoritario y diferente-. Batalla histórica entre los que *están y son* de la sociedad, versus los que *están y no son* de la sociedad (Becker, 2018). Es así como la exclusión concierne a personas impedidas, subjetiva y objetivamente de volverse por entero humanos, en condiciones iguales y bajo los mismos derechos que el resto de sus congéneres.

Uno de los marcos generales que engloba a este fenómeno, es el entendimiento de la gestión social del paradigma inmunitario, donde incluidos y excluidos son dos polos de un mismo continuum, del cual, en uno de ellos, siempre hay una (pequeña) parte del otro. Espósito (2011), utiliza la analogía de la inmunización para definir la introducción de algún elemento dañino pero necesario sobre un sistema, con la finalidad de inoculación y mantenimiento de la comunidad. Así, mediante la incorporación de aquello opuesto y que deseamos excluir, se conserva un determinado orden y una cohesión mayoritaria. Se controlan de esta forma los diversos dispositivos, funcionamientos y clases dentro del marco social, manteniendo la comunidad y a aquel excluido que nunca formará total parte de ella.

La idea de Espósito (2011) en el marco educativo, aterrizado en los modos que opera el abandono escolar y por tanto, la exclusión social, nos permite entender tanto el proceso de su construcción como su propia finalidad. Existe un mecanismo por el que la población es gobernada, gestionada, organizada y ordenada según diversos aspectos, frecuentemente persiguiendo los fines propios de un orden capitalista (Baleriola, 2023).

Al menos en parte, esto explica el miedo y la invisibilización a EPJA, pues nos recuerda constantemente el peligro a ser excluidos, el castigo que se ejecuta y cómo -de manera más fácil de la que creemos- se pueden trancar los itinerarios vitales (Untoiglich & Szyber, 2020). ¿Cómo no va a dar miedo la exclusión en un contexto neoliberal como el que vivimos? Si constantemente nos muestra lo que podríamos ser, tener, consumir y lo que no, etiquetando e incluso patologizando a toda aquella que no va por el camino del éxito. Así se gobiernan nuestras conductas, relaciones y subjetividades (Michelson, 2020).

Para evitar esta imagen que, a pesar de ser extremadamente reduccionista no deja de ser mayoritariamente hegemónica, debemos ser conscientes que los procesos de integración y de exclusión no son neutros, ni en lo ideológico, ni en lo político, ni en lo práctico. Para su comprensión hemos de considerar el contexto en diálogo con aquellos mecanismos por los que opera el abandono escolar y, por tanto, la exclusión. Solo así podremos avanzar en enfrentar sus efectos, como también establecer vías para lograr posibles soluciones. Entre ellas, hemos identificado las siguientes:

O bien, aceptar el marco y consecuencias de la exclusión en la sociedad, expresadas en el AE y en las trayectorias educativas. Esta estrategia permite seguir siendo parte del sistema, con un carácter eminentemente dócil, adaptativo y de sometimiento al sistema. Mientras que las emociones asociadas por abordar serían las del trauma, el dolor y la vergüenza.

Por el contrario, adoptar una perspectiva de lucha y reivindicación ante la exclusión y la opresión, experimentando y enfrentando constantemente los mecanismos de violencia y segregación por los que el sistema intentará neutralizar, suprimir y excluir a las mismas de siempre. Aquí las emociones por abordar serían las de ira, frustración, malestar e incluso la violencia en sus múltiples expresiones.

O bien, un camino de transformación dialogante con una resistencia a la exclusión y a su poder, optando por una liberación en los márgenes establecidos, en el cual se puede imaginar y construir una práctica alternativa a pesar de la represión constante. En este sentido, no se quiere ser incluida, sino que ser reconocida en igualdad de condiciones y con la posibilidad de seguir operando en la otredad y alternatividad. Donde las emociones por abordar y gestionar sería la de creación, de positividad y transformación, con una resignación a los efectos positivos y adversos del sistema, donde la adaptación y negociación pueden ser la clave.

Escoger una es un ejercicio sumamente difícil, cada una tiene pros y contras, y seguramente la realidad sería mucho más compleja en su implementación, pues no hablamos de blancos o negros. Aun así, ante una escala de grises, nos ofrecen algunos posibles caminos de comprensión, abordaje y transformación. Según el paradigma de la inmunidad, la EPJA sería el espacio de abandono generalizado mediante los diferentes dispositivos inmunitarios. Aquel lugar que recibe a quienes dañaron los resultados y expectativas de un modelo educativo. Ante este paradigma, emerge de forma espontánea desde los resultados de esta investigación, una resistencia y contrahegemonía en las prácticas cotidianas que dan respuesta al AE y que exigen mayor análisis, reflexión, sistematización y socialización. Ante este escenario, avanzaremos a discutir las estrategias, las experiencias y prácticas que se dan en EPJA ante el AE para identificar las rutas de acción que se abren frente a nosotras.



## 7.2. En eixe context arriba una mestra rebel, decidida, valenta

*Dos i dos són quatre, quatre i dos són sis, Escola reglada i frustrada, No parles, ni jugues si no tens permís,  
La creu, la sotana i la vara, Conjuguem presents imperfectes, Li restem la "x" al futur, Castrem a les feres als  
centres, força de treball del segle XXI. Hem planificat les conductes, No deixem ja marge per la creació,  
Dibuixem futurs plens de dubtes, Ni somnis, ni jocs, ni improvisació, infàncies al contenidor, 10 hores al dia,  
un temps que era or, Esclaus d'un estat opressor, Perdona a tu poble señor*

*Mare mare, que jo no vull tornar a resar i callar quan ens manen.  
Pare pare, jo volia somiar i volar i allà ens tallen les ales  
Contrabandista de verbs clandestins, escampant el verí.  
Pobles vius i senders infinits, Quin gust sentir-la parlar, Si del carrer i el corral és l'ama  
I ara hi ha un poble que brama en un idioma proscrit,*

*I en eixe context arriba una mestra rebel, decidida, valenta  
La infància en disputa és conquesta, El dictador mor, es comenta, Tenebres s'emporta el difunt,  
Canviem els costums, morta l'obediència. Trenquem el rosari, cremem els apunts, Davant del futur, la  
innocència. Arriba l'expedient disciplinari, Volem que memoritzen l'oració i l'abecedari.  
Horaris estrictes i un pati ben delimitat Centre penitenciari de cristians. Vinguem l'alcalde, la guàrdia,  
inspectors, A defendre l'absurd, a donar-li lliçons  
No van poder, mai no podran, d'aquella mestra, Hui som alumnat avantatjat!*

*Mare mare, que jo no vull tornar a resar i callar quan ens manen.  
Pare pare, jo volia somiar i volar i allà ens tallen les ales  
Contrabandista de verbs clandestins escampant el verí. Pobles vius i senders infinits.  
Quin gust sentir-la parlar  
Si del carrer i el corral és l'ama. I ara hi ha un poble que brama en un idioma proscrit.*

*Contrabandista de verbs clandestins escampant el verí. Pobles vius i senders infinits.  
Quin gust sentir-la parlar. Si del carrer i el corral és l'ama. I ara hi ha un poble que brama.  
Contrabandista de verbs clandestins escampant el verí Pobles vius i senders infinits.  
Quin gust sentir-la parlar. Si del carrer i el corral és l'ama.  
(La Mestra, ZOO. 2017)*

Las crisis en educación son representaciones de las crisis en el mundo, donde existen conflictos, luchas, deseos, límites y posibilidades que definen a cada cultura según su contexto y momento histórico (Giroux & McLaren, 2011). Hoy estamos viviendo nuevas crisis en el sistema educativo, recordemos que esta investigación se realizó en medio de una pandemia, donde se extremaron las desigualdades y aumentaron las brechas sociales, económicas y educativas. Pareciera que la crisis educativa se ha tornado crónica, cuasi fenómeno inherente a la escolarización en tiempos posmodernos o biopolíticos (Collet & Grinberg, 2022).

Además, estamos en un mundo que está viviendo guerras y conflictos armados, que atentan con la continuidad de la vida y de la existencia (Díez-Gutiérrez & Bernabé Martínez, 2021). A estas consecuencias del actuar (in)humano, se suma la emergencia climática que nos

enrostra la fragilidad que supone un mundo no sostenible, y lo lejos que estamos de revertir sus efectos (Haraway, 2020). Ante este contexto, algunas crisis nuevas emergieron, otras se dejaron de lado o se han agudizado, como fue el caso del abandono escolar. Pero hay un factor transversal ante estos variados escenarios de crisis: la vulneración y afectación a los mismos grupos de siempre. Aquellos guetizados que sufren la exclusión del sistema, pero que siguen siendo parte de este.

Hemos intentado analizar críticamente este panorama, pero no queremos reducirlo solo a una reflexión teórica desprovista de aperturas ético-políticas. Por ello, en esta investigación nos hemos situado desde un enfoque de pedagogías críticas (Apple, 2013; Giroux, 2013; Gurpegui & Mainer, 2013) y de justicia social (Fraser, 2008, 2012). Por tanto, creemos en la posibilidad de transformación, cargada de esperanza, de agenciamiento y cuidado. Ante este escenario, este apartado final lo comenzamos con la letra de ZOO, banda valenciana que ha escrito una canción inspirada en una docente en particular, que representa a muchas más. Una docente que ante una escuela reglada, punitiva, doliente y excluyente decide proclamarse y defender los derechos de las estudiantes, su identidad, lenguaje y cultura.

Esta canción además nos refleja la cotidianeidad de las prácticas en la escuela que marcan las trayectorias educativas, los quiebres que alejan del sistema, aquellas disociaciones con un modelo opresor que no permite la expresión, la recreación, la creación y el juego.

Normativas y ordenamientos que se asemejan a un centro penitenciario, controlador y castigador, que va destruyendo de a poco los sueños de futuro de las estudiantes, para moldear personas idóneas y funcionales a un determinado orden político-económico y su consecuente moral disciplinaria (Foucault, 2009).

Sin embargo, volvemos a recuperar a esa docente, que emerge y se enfrenta al modelo bajo diversas estrategias. Esa *intelectual transformadora* que cuestiona la distribución del conocimiento, de los recursos y de los ordenamientos, y que lucha por la emancipación (Giroux, 2003; Giroux & McLaren, 2011). Esta imagen es recurrente, pues todas tenemos una representación de a quién corresponde esta docente en nuestras propias trayectorias socioeducativas. Con igual admiración y añoranza, todas nosotras la reconocemos como un referente, quien alzó la voz y también sufrió los perjuicios y mecanismos de exclusión del sistema que busca neutralizar estas expresiones. En los resultados también lo hemos

expuesto, constatando la emergencia de una identidad docente particular que lleva a cabo prácticas contrahegemónicas (Huenulef-Delgado & Vargas-Cárdenas, 2021), que busca construir una educación más humana y humanizadora (Carabantes y Contreras-Salinas, 2020). Se enfrentan así a una lógica managerial y neoliberal, para operar desde la flexibilización, la ética, los cuidados y el cariño acerca de *otro* modo de hacer pedagogía y de entender la educación (Lynch et al., 2015). Una educación con y para aquellas personas periféricas, *centrifugadas* por el sistema educativo regular.

Sin embargo, problemas como el abandono escolar no se pueden resolver solamente con la acción de una persona aislada, o con la responsabilización y carga a un determinado colectivo, como pueden ser las docentes de EPJA. Las prácticas que responden al AE deben ir acompañadas de innovación, renovación y reflexión constante sobre preguntas como: ¿por qué y para qué aprender? ¿qué y cómo les hará sentido estos contenidos a las estudiantes? ¿cómo llevamos a cabo un proceso de aprendizaje que se separe de un adoctrinamiento, que interrumpa la dominación hegemónica y que tienda a la emancipación intelectual? y, si es posible, social. ¿Cómo determinado aprendizaje les llevará a su autonomía y bienestar? ¿cómo nos adaptamos a los nuevos cambios para enfrentar la exclusión? ¿cómo se lucha ante el reconocimiento de la modalidad ante la experiencia de abandono? Quizás son muchas más las preguntas por realizar, así también, variadas las respuestas. Sin embargo, estas buscan dar cuenta del *cómo* del proceso formativo, de la ética, del vínculo y de la estructura que se quiere construir para atender problemáticas profundas del sistema escolar.

Frente a esto, Garcés (2020) nos invita a pensar cómo queremos ser educadas, cuestionando el posicionamiento de la aprendiz, que no se reduce a la sola imagen de la estudiante clásica, de determinada edad y comportamiento. En este sentido, la identidad de aprendiz reivindica a todas las figuras en el proceso educativo. Nos llama a que seamos receptivas, recíprocas, que comprendamos que el aprendizaje se consigue entre iguales, asumiendo la común inteligencia de todos (Rancière, 1997). De esta forma la emancipación de las estudiantes se elabora a través de la noción de aprender a pensar por una misma y con otras, superando estructuras verticales, de poder e incluso tiránicas (Arendt, 1996). Y es que necesitamos transitar por el aprendizaje a lo largo de la vida como condición de la

humanidad, necesitamos aprender a vivir juntas y a juntas vivir (Garcés, 2020), o en palabras de Braidotti, “estamos-(todos)-metidos-en-esto-juntos-pero-no-somos-uno-y-lo-mismo” (Braidotti, 2020, p. 28). De ahí la relevancia de llevar esta experiencia a todas las personas de las comunidades educativas, incluyendo a quienes hemos definido en esa otredad excluida. Por lo mismo, es que la EPJA tiene un rol relevante, pues *permite* la posibilidad de creer, de soñar, de poder hacer algo para revertir la exclusión a la que todas estamos expuestas. Aunque algunas más que otras.

La escuela sigue siendo el espacio de disputa en torno al saber, sus implicaciones sociales y sus consecuencias a nivel individual, escolar y político (Coronado, 2020; hooks, 2021). Pero, en esta disputa de pensarnos la escuela y de pensarnos la EPJA debemos reconocer que estamos todas implicadas. Es decir, expertas y no expertas, aprendices y no aprendices, quienes están dentro, marginadas, afuera y a través del sistema educativo. Se debe considerar a todas como partes de una reflexión y una lucha colectiva para construir una escuela común que no deje a nadie por fuera de sus puertas. Si se desea perseguir una educación emancipatoria (Freire, 1973) -declaraciones recogidas en esta tesis-, se deben desarrollar las capacidades para poder pensar y poner en práctica los saberes. Esto se consigue mediante el descubrimiento particular e individualizado de procedimientos más eficaces, de adaptaciones de tareas y requerimientos para alcanzar los objetivos personales y colectivos (Skliar, 2012). Para esto es crucial trabajar con otras, aprender de otras y colaborar. No podemos caer en simulacros de colectividad, en la acción de hitos aislados, que no aterrizan en las prácticas concretas y en la institucionalización de estas (Garcés, 2020; Najmanovich, 2020).

Un pensamiento crítico que es también desobediente, así nos oponemos a lógicas individualistas y competitivas, asumimos riesgos para la construcción de *otros* espacios educativos y acogedores (Untoiglich & Szyber, 2020). Desde las pedagogías críticas, la diferencia no se exotiza, ni se demoniza la otredad. Por lo contrario, la diferencia, la etiqueta y la exclusión se sitúa en su especificidad, para proporcionar elementos que establezcan relaciones y prácticas culturales para el aprendizaje transformador (McLaren & Giroux, 1998).

De aquí emerge como marco de comprensión unas pedagogías otras, esencialmente transgresoras (hooks 2022a). En ellas, se asume que la experiencia de aprendizaje se ve gratificada cuando hay interacción y preocupación por conocerse entre todas las actoras del espacio educativo. La educación, entonces, adquiere un énfasis netamente comunitario e igualitario, que se interesa por la diversidad de voces, de historias y trayectorias socioeducativas. Solo así podremos reconstruir una experiencia que deje atrás el miedo, la vergüenza, el dolor y el trauma del abandono (Slee, 2012). Y es que a la base de este tipo de pedagogías críticas y alternativas se evidencia que la vulnerabilidad nos es común. Por tanto, transparentando colectivamente esta exposición al otro, podemos arriesgarnos a intercambiar ideas y a forjar vínculos significativos, incluso en instituciones que previamente hicieron daño (hooks, 2021).

Dentro de esta pedagogía otra, hooks (2022a) además menciona la importancia de las emociones y de la corporalidad en el proceso de aprendizaje. En ellos se da expresión a la comunicación profunda y al vínculo genuino: una sonrisa, un gesto cariñoso, un abrazo, crea un espacio de confort y cuidado más complejo y fuerte que las palabras. En la cultura dominante en que se obliga a permanecer distantes, el contacto es un acto de reconocimiento, y por tanto, de resistencia (hooks, 2021; 2022b). Pero también es un acto de transformación. Por ello como se ha evidenciado en los resultados de esta tesis, en EPJA este vínculo reflejado en la expresión emocional y corporal puede ser interpretado como una práctica contrahegemónica, donde las estudiantes, primeramente, vuelven a ser personas, dignas de afecto y cuidado. En breve, se rehabilitan como sujetas de derecho. Por ello, podemos concluir que, en esta modalidad educativa, las relaciones de amor, cuidado y solidaridad se transforman en acto político y sociocultural de resistencia y justicia (Lynch et al., 2007; 2015).

Desde este marco inicial, es que en un segundo momento se podrán impartir estrategias pedagógicas críticas y transformadoras, que buscan aprender nuevas formas de pensar y saber fuera -incluso en contra- de la cultura dominante (Segato, 2018). También enarbolando estas premisas se puede dar un aprendizaje que empodera a las personas a través de una combinación de cuidado, compromisos, responsabilidad, respeto y confianza (Untoiglich, 2020). Así, el desarrollo de las competencias y habilidades de las estudiantes

se ve mejorada, porque cuando se da un marco de cuidado, se responden a las necesidades y preocupaciones concretas de las personas. Además, se reafirma el bienestar emocional individual y colectivo, donde el giro afectivo impone la seguridad e integridad de las personas (Zembylas, 2019). En el fondo, si algo caracteriza a la EPJA, es la puesta en el centro del diálogo, el reconocimiento y los afectos que vinculan de manera personal a las diversas actoras de la comunidad educativa. Entendido así, la igualdad y la justicia no constituyen un ideal abstracto y lejano, sino una experiencia concreta que tiene la potencia de mostrar las condiciones materiales y simbólicas de la exclusión y de apuntar a su transformación cotidiana a través de una pedagogía emancipadora.

### **7.3. DICTE: Hacia un Modelo Pedagógico Crítico para transformar el AE en EPJA**

Visitar, habitar y analizar la EPJA tanto en Chile como en España me ha permitido levantar significados, experiencias y prácticas alternativas, críticas y contrahegemónicas. Esto, tanto en sus contenidos y mecanismos de operación, como en su grado de compromiso con una educación entendida como un derecho público de todas (Giroux, 1998). En estos aspectos hay una apropiación y resignificación sobre el abandono escolar y de la exclusión que genera el sistema, afectando a la modalidad en su globalidad. Ahora, la evidencia de los resultados efectivamente nos muestra que hay una serie de actos e ideales de resistencia, pero también concepciones que llevan a una acción. Por lo mismo, es que considero necesario exponer algunos de los aprendizajes levantados desde la comunidad de la EPJA que pueden inspirar tanto a instituciones parecidas como al sistema educativo regular.

Para esto, hemos elaborado un modelo que se compone de cuatro pilares que constituirían la base para la transformación y respuesta al abandono escolar, desde los saberes de la modalidad. Estos corresponden a un enfoque de Derecho, Inclusión y Cuidados que protege todas las Trayectorias Educativas, de ahí sus siglas: DICTE. Estos pilares nacen de la experiencia y el saber situado desarrollado en torno a la educación para jóvenes y adultos. Sin embargo, la invitación es a la irradiación del modelo hacia el sistema educativo regular en cualquiera de los puntos que hacen de este un sistema excluyente, segregador o desigual. Pasamos a especificar esta propuesta de contribución teórica, resultado de este proyecto de investigación.

El modelo DICTE se convierte en un accionar ante el AE, pues sintetiza los principales aprendizajes obtenidos del estudio del fenómeno, desde el saber situado y contextualizado de la EPJA en Chile y en España. Es de considerar que para la elaboración de este modelo:

- a) Se reconocieron empíricamente variables relacionadas al abandono escolar en la EPJA, considerando factores a nivel escuela y sistema que reducen las probabilidades de salir de la modalidad. Esto permite actuar rápida y eficazmente para su erradicación, donde el trabajo personalizado, los espacios participativos y el contar con más financiamiento es clave.
- b) Se comprende y se aborda el AE de forma diferenciada. Desde la experiencia de EPJA, hay una concepción diferente del AE, tendiente a reconocer y validar las trayectorias educativas diversas, las que facilitan otra forma de trabajo y vinculación con las estudiantes. El AE se significa como un hito transitorio que activa estrategias de retención; la estudiante puede salir, pero luego volver a entrar. Los tiempos de latencia para definir el hito como tal son más laxos.
- c) Se reconocen prácticas pedagógicas que son exitosas en cuanto al reenganche educativo y permitan proyectar una trayectoria educativa. Estas básicamente se posicionan desde el derecho, el cuidado y el vínculo.
- d) Es necesario promover una lógica de cuidado y de bienestar para toda la comunidad educativa EPJA. Esto, para potenciar la labor que realizan y dotar así de acompañamiento y recursos al proyecto educativo que combate uno de los problemas más graves del sistema: la exclusión social.
- e) Se han generado insumos de carácter colectivo y participativo entre dos contextos sumamente diferentes, pero que enfrentan un problema global de similares comportamientos y condiciones. Esta evidencia puede ser valiosa para impulsar actividades y estrategias en esta línea, que puedan nutrir la producción de políticas educativas globales con énfasis en la EPJA.

A partir de lo expuesto, en primer lugar y como planteamiento general de este modelo, todas nos debemos reconocer como sujetas aprendices a lo largo de la vida. Esto implica que somos sujetas validas de pleno *derecho*, lo que exige que ejerzamos de manera activa un acceso permanente a la educación para todas. Así se estructura nuestro primer pilar. Pero no basta con solo estar, sino que se debe conseguir el aprendizaje participando activamente

en la construcción de la experiencia educativa. En este proceso se reconoce que todas son responsables de la formación. Así, se deja de lado un enfoque centrado sobre las estudiantes -tanto en aprendizaje como en cuidados y apoyos-, transitando a un enfoque colectivo y colaborativo de aprendizaje integral.

Este aprendizaje está orientado a la búsqueda del bienestar, la autonomía y la emancipación de todas las personas que conforman las comunidades educativas, característica que emerge desde los pilares de EPJA. Y es que no negaremos que en la escuela debe existir un orden y que existen diferencias de jerarquía y poder. Sin embargo, desde el rol que nos toca ejecutar, todas podemos contribuir a la reflexión y determinación de las dinámicas que queremos permitir y construir dentro del espacio escolar, por lo mismo, el compromiso debe ser colectivo.

El sentido de la educación desde un enfoque de derecho debe tributar hacia la libertad e igualdad, enfrentando los modelos hegemónicos que reproducen intereses mercantiles, capitalistas y neoliberales, desde los que opera el AE y la exclusión. Para esto la educación se debe entender de forma holística, humanística y colectiva, como un fin en sí misma, más que un medio para alcanzar el éxito económico, material e individual. Y es que si la promoción de *derecho* se reduce a unas pocas personas se convierte en un privilegio que no nos podemos permitir.

El ejercicio de los derechos debe ser total, no podemos ser ciudadanas de derechos de manera intermitente o mediante episodios anecdóticos, sino que debemos ser parte del espacio social, reconocidas como sujetas legítimas y válidas en todo momento. Esto toma más fuerza desde la reparación al AE. Por lo mismo, la desafección con el sistema, aquella no-pertenencia, participación no sistemática y negación sistemática de la voz, solo amenaza con perpetuar el abandono. En respuesta, la educación como derecho nos asegura estar y ser parte del proceso formativo en condición de iguales, a pesar de las diferencias con la política dominante y el modelo económico imperante. Este primer pilar del modelo DICTE avanza hacia el agenciamiento transformativo radical de todas (Vianna y Stetsenko, 2019), promoviendo al mismo tiempo un aprendizaje para todas, acompañadas y relacionadas con el entorno y territorio (Najmanovich, 2020).

Así la escuela deja de estar encerrada sobre sí misma, derribando murallas excluyentes y segregadoras, para dar cabida a la esperanza, el reconocimiento y la agencia plural. A



elaborar espacios públicos que acojan a todas las personas y que humanicen la educación en su conjunto, tal como se ha impulsado desde la EPJA. Desde esta óptica, se debe definir nuevamente a la escuela como esa *esfera pública democrática* (Giroux, 2004), que construye lo común acogiendo a aquellas que habitualmente no están representadas en su voz. Transitaremos entonces hacia una ecología de la igualdad, de la justicia y del cuidado, donde el bienestar fortalezca el aprendizaje, y el reconocimiento de la dependencia e interdependencia de todas las actoras de la sociedad (Echeita, 2019; Fraser, 2008; Lynch et al., 2015).

El segundo pilar es el de la *inclusión*, que continúa siendo un campo complejo, poliédrico e inalcanzable, compuesto por dudas, disputas y contradicciones (Ainscow, 2017). Hablamos necesariamente de inclusión porque existe la exclusión, la cual actúa a través del AE y genera una problemática que se está atendiendo en EPJA. Ya vimos la inseparabilidad de la exclusión-inclusión desde el paradigma inmunitario, producto de un ethos utilitarista y controlador del modelo neoliberal presente en el sistema educativo (Luhmann, 1996). Por lo mismo es que la inclusión se convierte en un proceso, un desafío colectivo, una vía de respuesta que se ejecuta día a día. Es en la cotidianidad de la escuela que se debe impulsar el cambio, es ahí donde se juega el porvenir del futuro, pero también de la vida misma. Aprendizaje que nos transmitieron constantemente las diversas participantes de la investigación. Se deben dejar de lado simulacros de inclusión para pasar a la acción concreta, donde no se deje a nadie atrás (Echeita, 2019) y se brinden múltiples oportunidades para terminar sus estudios obligatorios e impulsar un proyecto de futuro.

En EPJA actualmente se performan políticas y normativas, se *enactan* y actúan con y sobre los equipos directivos, las docentes y las estudiantes que no promueven necesariamente un enfoque inclusivo. Donde cada persona llega con una historia, experiencias, saberes, intereses y miedos situados en un contexto determinado que sufre la exclusión y abandono generalizado del sistema. Por lo mismo, en este segundo pilar del DICTE es donde pueden transformar esta realidad. Levantar así procesos de afirmación de todas las sujetas y construir “comunidades de confianza y afirmación” (McLaren, 1998, p. 43). Por lo mismo, es que los significados, las prácticas, el diálogo, la flexibilización, el reconocimiento, el agenciamiento, la colectividad, el vínculo y el cuidado deben posicionarse desde un enfoque inclusivo.

El tercer pilar es el de los *cuidados*, que viene a consolidarse como una gran palanca de cambio en el marco de la justicia social. Esta perspectiva no solo viene a consolidar una lucha por el reconocimiento, por la redistribución y la participación, sino que además, el giro afectivo y el cuidado se presenta como un antídoto ante la crueldad por la que ha operado el sistema. Es el vínculo humano y humanizante que no solo facilita una resistencia, sino que también permite la transformación individual y social ante la desigualdad e injusticia. Si no volvemos a confiar en las docentes, en la escuela y en qué podemos aprender, no se podrá revertir la experiencia negativa del abandono escolar. Pero para implementar esta lógica de cuidado y de afecto nos debemos preparar, nos debemos comprometer con los propósitos de proteger, acompañar y educar desde una perspectiva de derechos. En coherencia tanto con los resultados expuestos, como con los pilares previamente mencionados.

Además, en este giro hacia los cuidados y la justicia en términos de igualdad afectiva debemos legitimar este pilar en coherencia con la perspectiva de derecho y un enfoque de inclusión. Fraser (2008, 2012) ya nos hablaba de la importancia del reconocimiento a las personas y grupos vulnerados, oprimidos y excluidos. Es necesario relevar la labor que realizan sus comunidades, brindándoles los soportes para que estén en igualdad de condiciones y puedan seguir dando respuestas a las problemáticas del modelo. Se necesitan unos criterios opuestos a los que operan hoy. Si el sistema define esta otra forma de existencia y de composición, donde se aborde la subjetividad, el lenguaje, la identidad, la cultura y la historia de la EPJA, se podrá transformar el andamiaje sistémico de la expulsión y la exclusión. Estas premisas conforman la base del tercer pilar del modelo DICTE, cuidados.

Por último, el cuarto pilar corresponde a la concepción de las *trayectorias educativas*, las que se deben comprender y legitimar en su diversidad, tanto en tiempo como en forma y destino. Estos aspectos refieren a la estructura y composición que el sistema educativo debe generar -legitimar y avalar- para que las estudiantes puedan elaborar su propio recorrido formativo. Es así como desglosamos el contenido del pilar de las trayectorias educativas, orientación que emerge desde la experiencia de la EPJA ante el AE:

**Tiempo.** En la pluralidad de las trayectorias educativas diversas se acoge a todas quienes no siguen los ritmos establecidos de formación, escapando de la temporalidad monocrónica del sistema educativo regular. Para esto, es necesario una flexibilidad que considere la diversidad en los ritmos que tardamos en aprender y adquirir ciertas competencias. Así mismo, es necesaria una reelaboración subjetiva del *dar* tiempo para actividades de diálogo, escucha, recreación, formación de vínculo y trabajo personalizado con las diversas actoras de la comunidad educativa. Esto es aplicable tanto para estudiantes, como para docentes y equipos directivos, pues se necesita institucionalizar espacios y recursos para llevar a cabo esta práctica. Así se favorece la permanencia en el espacio educativo para alcanzar resultados de aprendizaje. Asimismo, se debe aceptar que existen hitos en la vida que pueden generar una pausa en el proceso formativo (embarazos, enfermedades, oportunidad laboral, necesidad de cuidar a otros, etc.), y que lo importante es brindar múltiples oportunidades para acoger a las estudiantes. En este sentido, la edad no debe ser un indicador que restrinja los tránsitos e itinerarios formativos. Este limita la oportunidad de las estudiantes para habitar espacios educativos que les pueden hacer sentido y que les permitan terminar su educación obligatoria. E incluso, dar continuidad formativa postobligatoria.

**Forma.** Las trayectorias educativas no son teóricas ni lineales para la mayoría de la población estudiantil. Por lo mismo, es que se deben apoyar las transiciones tanto entre niveles educativos, como en sus formatos y modalidades. Estas formas que dibujan las trayectorias educativas están condicionadas por los contextos a nivel macro, meso e individual, en vínculo con la elaboración de una identidad y una trayectoria vital idiosincrática. Ante estas delimitaciones, el sistema educativo, en sus diferentes modalidades, debe garantizar una gama de oportunidades que acompañe los cambios individuales y sociales. No puede ser que, ante un mero traslado físico y espacial de las personas, las condiciones garantes del proceso educativo, los recursos, los apoyos y las profesionales varíen al punto de poner en riesgo la continuidad de los estudios. En este sentido, se debe permitir reelaborar con facilidad y proyección una ruta de aprendizaje acorde a las necesidades y particularidades de cada persona. Una trayectoria más próxima a una figura rizomática que rompe la unidireccionalidad de la lógica lineal formal.

**Destino.** El sistema educativo ha impuesto una meta final que conlleva una acepción monosémica del éxito educativo. Se privilegia la certificación de ciertos niveles educativos estructurado por saberes socialmente legitimados y de códigos disciplinarios particulares. Sin embargo, estos no siempre son viables, ni despiertan el interés de las estudiantes. Y es que al tener solo dos puntos de salidas como polos opuestos entre éxito-fracaso, también demarcamos a quienes abandonaremos y excluirémos. Identificar que existen diferentes destinos amplía los significados del éxito educativo -y la propia definición de *lo educativo*-, donde se permite la emergencia de un modelo alternativo para impulsar otras metas dentro del espacio formativo. Por lo mismo, es que debemos promover el reconocimiento y la validez de otros saberes y niveles formativos, coherentes con un mundo cambiante, tecnológico y que cuente con todas nosotras, en nuestra diferencia y particularidad. Aquí, lo común deja de entenderse como algo homogéneo y monolítico y, en cambio, se abre paso al reconocimiento de una pluralidad -de saberes, intereses, trayectorias, etc.- constituida desde la igualdad.

Así, para el reconocimiento de las diversas trayectorias educativas también se deben revalidar los diversos puntos en que se originan estas rutas, pues el destino será más o menos largo, más fácil o difícil según al grupo al que pertenezcamos. Para esto, conocer y vincularse con las personas es clave, pues permitirá atender las diferencias y trazar una ruta formativa acorde a los intereses de las personas, y así promover su autonomía, su desarrollo integral y su emancipación.

Ahora, somos conscientes que este modelo es, en esencia, modificable en su aplicación a nivel contextual. Por ello, en su diseño, elaboración e implementación -si es que realmente se logra la transformación socioeducativa hacia la que propende-, siempre encontraremos un nuevo desafío, un nuevo escenario, algo por adaptar, cambiar y considerar. A pesar de su estado como declaración de intenciones, sí podemos reconocer que es un proceso asintótico. Y, por tanto, ya se ha iniciado. En efecto, como hemos revelado en los resultados, las comunidades educativas de la EPJA ya lo están haciendo en la cotidianeidad de sus prácticas pedagógicas, y eso solo nos llena de esperanza. Por lo mismo, se constituye en un imperante socializar un modelo que nace desde la experiencia y saber de quienes están respondiendo al abandono educativo. Esto desde una modalidad que ante todo

pronóstico logra revertir una realidad compleja, con pocos recursos, con una historia de exclusión e invisibilización.

Claramente quedan desafíos pendientes que pueden iluminar futuros proyectos e investigaciones, como el abordaje de género o de otros marcadores significativos (nacionalidad/etnicidad, clase, capacidades diferentes, etc.) en el abandono escolar. La evidencia revela la preponderancia de estas adscripciones en el fenómeno de estudio. Otra línea interesante es sobre las prácticas docentes, particularmente sobre cómo apoyar y potenciar la labor que se está desarrollando en la EPJA para responder al abandono escolar. Para esto, la socialización de sus acciones, el trabajo colectivo, en red y con otras, puede iniciar un nuevo movimiento didáctico, metodológico y de evaluación pertinente y adecuado a esta modalidad educativa.

#### **7.4. Coda para la Transformación del Abandono Escolar**

Aproximarnos al abandono escolar ha sido una experiencia dura, dolorosa, de mucho aprendizaje, pero también de comprensión sobre la crueldad del sistema. Este proceso conllevó reconocer cómo en mi experiencia particular operan mecanismos/conceptos que utilizaba y que promovían -o, al menos, invisibilizaban- la exclusión. Algunos de estos ejemplos están en cómo inicialmente hablaba de deserción, para pasar a hablar posteriormente de abandono educativo. En este ejercicio el lenguaje claramente incidía en una construcción de la realidad, donde implícitamente seguía responsabilizando a las estudiantes antes que al sistema de su situación de exclusión. También, cómo en algún momento pasé de querer dar voz (con toda la resonancia cuasi-colonialista que esta fórmula expresa) a las actoras de la comunidad EPJA a comprender que el problema no era que no hablaran (de allí el dar voz), sino, que no eran escuchadas. Desde un rol -incipiente- en el mundo académico, no dimensionaba la construcción colaborativa de la comprensión del fenómeno desde abajo, orientado a interrumpir el consenso hegemónico. En el fondo, pasar del dar voz al escuchar y reconocer su voz (ya existente) me exigía una posición de igualdad y de legitimidad al saber de otras, precisamente aquellas que quería develar en mi investigación.

El giro en torno a la cuestión de la voz me llevó a transitar desde una subyacente posición crítica en torno a las estudiantes porque no culpaban al sistema de su abandono, hacia una

posición de empatía y comprensión del dolor y el trauma que portaban. Esto condujo a un aprendizaje sobre la exigencia de cuidado, empatía, reconocimiento, asistencia y vínculo para desarrollar una sensibilidad en la aproximación al fenómeno, y recién desde allí ver la complejidad y consecuencias del abandono escolar.

En el fondo, lo que quiero destacar es mi trayectoria interna que, al mismo tiempo, incidió en una modificación de mis presupuestos teóricos de base. Cambiar de posicionamientos, como fue comenzar a hablar solo de facilitadores y obstaculizadores sobre el AE en la EPJA, a comprender el entramado complejo de la exclusión educativa. Esto conllevó distinguir sus orígenes, sus mecanismos de funcionamiento, así como las consecuencias que conlleva. Implicó identificar la profundidad de los rastros que deja el abandono escolar en las personas, y de lo mucho que se pueden perpetuar en el tiempo. La fuerte carga emocional que suponía trabajar en estos temas y con estas personas -y el vínculo que íbamos recreando- me inducía frecuentes estremecimientos internos. En ocasiones quería intentar transformar el sistema, construir esa receta perfecta y mágica de transformación, para chocar con un muro de realidad que me permitió reconocer la labor y práctica cotidiana que ya se lleva a cabo en la EPJA para responder al AE. Claramente este es el inicio. Seguramente, en un tiempo reconozca más significados, más experiencias y prácticas e igualmente seguiré intentando acompañar a las comunidades educativas que en su día a día enfrentan el AE, la invisibilización y las consecuencias de la exclusión.

En este andar inspirado a comprender el abandono escolar en la educación para jóvenes y adultos, tanto en Chile como en España, hemos podido identificar factores individuales, escolares y políticos que explican como se va construyendo un proceso que lleva a que estudiantes deban dejar la escuela. Reconocimos las diferencias en cuanto a significados entre estudiantes y docentes y profesionales de la escuela en EPJA, como se comparte tanto una experiencia previa en el sistema educativo regular, como también, prácticas contrahegemónicas que buscan responder al abandono escolar. Construimos un modelo inspirado en las orientaciones de mejora sistematizadas del propio saber de la modalidad. Así se pudo dar respuesta a cada uno de los objetivos específicos. En cuanto a las hipótesis elaboradas para la fae cualitativa pudimos aceptar todas las hipótesis de investigación. Si bien se explica en su mayoría el fenómeno por características a nivel individual, la escuela

tiene un poder de acción y transformación. Respecto a los supuestos que guiaron la fase cualitativa, podemos agregar que es necesaria una lectura sistémica y compleja del fenómeno, reconociendo las voces de las actoras de estas comunidades educativas. Esto delimita una aproximación a la experiencia particular de estas personas, tanto en su vínculo con el sistema educativo regular y en la EPJA. Son mayores las similitudes y convergencias, donde una perspectiva de justicia social implementada en las prácticas cotidianas de la modalidad permite transformar las trayectorias educativas y revertir una experiencia de abandono escolar.

Como limitaciones de esta tesis, encontramos que el conjunto de dispositivos de aproximación metodológicas no se pudo aplicar de igual manera en ambos contextos, siendo necesario poder avanzar en una medición sobre el fenómeno de la EPJA en el contexto español. Al ser además un estudio por compendio de artículos esto conlleva inevitablemente a que existen diferencias en cada trabajo. Producto del propio devenir y evolución de la investigación, algunos elementos, concepciones, posicionamientos y resultados de temporalidades posteriores no están presentes de manera transversal. Por lo mismo, es tan valiosa la síntesis e integración de resultados, pues en ella se actualizan ciertos recursos que intentamos hilar de manera coherente en la comprensión del abandono escolar.

Respecto a la implementación en diferentes contextos, nos posicionamos desde las convergencias y de la transmisión de aprendizajes a macro escala. Sin embargo, en ambos contextos se debe avanzar en obtener más información sobre la modalidad y sobre su acción, con el fin de apoyarles en la estrategia y proyecto que se están levantando para su desarrollo. Esto debe ser acompañado de una fase cualitativa, en donde se construya con la propia comunidad los diagnósticos y las orientaciones de mejora. Como vimos, son ellas las personas expertas y más capaces de lidiar y transformar esta realidad para responder al abandono escolar desde sus contextos y características locales. Por último, se reconoce como limitación que a nivel de estudiantes, no se pudo acceder a personas que salieran desde EPJA, siendo un grupo de actoras claves para la comprensión cabal del fenómeno. Aun así, se pudo contar con la participación de estudiantes que habían dejado la modalidad, pero que al momento de llevar a cabo la investigación se encontraban nuevamente

matriculadas y asistiendo a EPJA.

En cuanto a las líneas investigas a las que se puede dar apertura, encontramos cuatro ejes que pueden ser interesantes por profundizar y que dialogan con el modelo DICTE. La primera, tiene que ver con el enfoque de derecho en la EPJA. Se requiere hacer seguimiento al proceso en que se revoca la exclusión social y en particular a los cómo, tanto en estudiantes como profesionales. Esto para dar mayor fuerza a estrategias, experiencias y buenas prácticas que se implementan en la modalidad. De esta forma, se puede profundizar en la comprensión sobre prácticas de resistencia, contrahegemónicas y de reivindicación dentro del espacio escolar, considerando como protagonistas a las actoras de estas comunidades educativas.

La segunda línea de investigación refiere al enfoque inclusivo sobre la gestión de la diversidad de las estudiantes en EPJA, en cuanto se transforman un protector ante el abandono escolar. Por lo mismo, sería interesante ahondar sobre las diferencias de género, de nacionalidad y etnia que se están llevando a cabo en la EPJA, para reparar experiencias de trauma y dolor producto de la exclusión.

En cuanto a cuidados, se torna relevante profundizar en las pedagogías otras, específicamente en las prácticas de cuidados que se llevan a cabo en la comunidad. Esto implicaría una actualización de los modelos operantes en la EPJA, en cuanto a metodologías, didácticas y formas de vinculación dentro del espacio escolar, dirigidos al trabajo con grupos vulnerables que se pueden replicar en otros espacios educativos.

Finalmente, respecto a trayectorias educativas, si entendemos que el aprendizaje es a lo largo de la vida se puede dar continuidad tanto a las rutas que dibuja, como a los espacios educativos que genera. Por tanto, se debe hacer seguimiento a quienes salen de la EPJA, como también, profundizar en las adaptaciones que debe realizar o que realiza la modalidad, para ajustarse a las nuevas demandas formativas y de aprendizaje de la sociedad.



## 8. Referencias

- Acuña, V. (2016). Situación y desafíos post 2015 de la Educación de Jóvenes y Adultos en Chile en el marco de las metas del programa mundial de la Educación para Todos. *Revista Educación de Adultos y Procesos Formativos*. Facultad de Educación, Universidad de Playa Ancha.
- Aguilar, A., & Ramos, N. (2019). Relación entre los grupos etarios y la deserción escolar en los estudiantes de la Institución Educativa Centro de Educación Básica Alternativa “Mariscal Cáceres” de Tacna 2018. <http://hdl.handle.net/20.500.12773/11430>
- Ainscow, M. (2015). The index for inclusion. In M. Ainscow (Ed.), *Struggles for equity in education* (pp. 85-95). Routledge.
- Ainscow, M. (2017). Haciendo que las escuelas sean más inclusivas. *Revista de Educación Inclusiva*, 5 (1), 39-49. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4105297.pdf>
- Alías, A. S., & Sánchez, M. J. (2013). Exclusión social: Fundamentos teóricos y de la intervención. *Trabajo Social Global - Global Social Work: Revista de Investigaciones en Intervención Social*, 3(4), 133-156. <https://doi.org/10.30827/tsg-gsw.v3i4.952>
- Allison, M. A., & Attisha, E. (2019). The link between school attendance and good health. *Pediatrics*, 143(2), e20183648. <https://doi.org/10.1542/peds.2018-3648>
- Althusser, L. (2016). *Sobre la reproducción* (vol. 87). Ediciones Akal.
- Álvarez, C., & San Fabián, J. L. (2013). Perspectivas para comprender la relación entre la teoría y la práctica en la formación del profesorado. *Enseñanza & Teaching: Revista Interuniversitaria de Didáctica* 31(1). <https://revistas.usal.es/tres/index.php/0212-5374/article/view/11603>
- Amitay, G., & Rahav, G. (2018). Attachment and pedagogical relevant practices as elements of a successful alternative school through the narratives of its students. *Psychology in the Schools*, 55(10), 1239-1258. <https://doi.org/10.1002/pits.22200>
- Angrosino, M. (2012). *Etnografía y observación participante en investigación cualitativa* (vol. 3). Ediciones Morata.
- Ángulo, F. (2016). Lo público y lo privado en Educación. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 30(1).
- Apple, M. (2013). *Can education change society?* Routledge.
- Araújo, H., Macedo, E., Magalhães, A., & Rocha, C. (2020). Una mirada al abandono escolar prematuro en Portugal: Realidades, contextos y prácticas. *Educatio Siglo XXI*, 38(2 Jul-Oct), 109-130. <https://doi.org/10.6018/educatio.414651>
- Arranz Núñez, B., Barros Díez, A., González Avión, S., & Pajero Alonso, A. I. (2018). Las condiciones de éxito con adolescentes afectados por el fracaso escolar. *Temas De Educación*, 23(2), 312-328. <https://revistas.userena.cl/index.php/teduacion/article/view/1020>
- Arendt, H. (1996). ¿Qué es la libertad?. *Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política*, 155-184.
- Asnong, C., Fellmeth, G., Plugge, E., Wai, N. S., Pimanpanarak, M., Paw, M. K., ... & McGready, R. (2018). Adolescents' perceptions and experiences of pregnancy in refugee and migrant communities on the Thailand-Myanmar border: a qualitative study. *Reproductive Health*, 15, 1-13.

- Augustyn, M., & Jackson, D. (2020). An intersectional look at the “Rush to adulthood” Considering the role of gender, race and sex in the link between precocious transitions and adult antisocial behavior. *Youth & Society*, 52(1), 3-26. <https://doi.org/10.1177/0044118X177252>
- Austés, M. (2004). Tres formas de desligadura. En S. Karsz (Coord.), *La exclusión: Bordeando sus fronteras. Definiciones y matices*. Gedisa.
- Bäckman, O. (2017). High school dropout, resource attainment, and criminal convictions. *Journal of Research in Crime and Delinquency*, 54(5), 715-749. <https://doi.org/10.1177/0022427817697441>
- Baleriola, E. (2023). Biopolítica: De Foucault a la vida molecularizada. En J. Román & F. Tirado (Eds.), *Formas de lo político en el Siglo XXI: Claves para la comprensión del poder* (pp. 23-46). Universidad Tecnológica Metropolitana.
- Ball, S. J. (2008). The legacy of ERA, privatization and the policy ratchet. *Educational Management Administration and Leadership*, 36(2), 185-199.
- 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*, 4(9), 13. <https://revistaelectronica.unlar.edu.ar/index.php/agoraunlar/article/view/506/448>
- Bauman, Z. (2015). *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. Editorial Gedisa.
- Bean, T. W., & Dunkerly-Bean, J. (2020). Cosmopolitan critical literacy and youth civic engagement for human rights. *Pedagogies: An International Journal*, 15(4), 262-278. <https://doi.org/10.1080/1554480X.2019.1706524>
- Beck, M., & Wiium, N. (2019). Promoting academic achievement within a positive youth development framework. *Norsk Epidemiologi*, 28(1-2), 79-87. <https://doi.org/10.5324/nje.v28i1-2.3054>
- Becker, H. S. (2018). *Outsiders: Hacia una sociología de la desviación*. Siglo XXI Editores.
- Berger, P., & Luckmann, T. (2003). *La construcción social de la realidad*. Amorrortu.
- Berlanga Ramírez, M., & Juárez-Hernández, L. G. (2020). Paradigmas de evaluación: Del tradicional al socioformativo. *Diálogos Sobre Educación. Temas Actuales en Investigación Educativa*, 11(21). <https://doi.org/10.1177/1741143207087772>
- Bernstein, B. (1985). Hacia una teoría del discurso pedagógico. *Revista colombiana de educación*, (15).
- Bernstein, B. (1989). *Clases, códigos y control I* (vol. 1). Ediciones Akal.
- Bernstein, B. (1998). *Pedagogía, control simbólico e identidad*. Morata.
- Bien, A., & Selland, M. (2018). Living the stories we tell: The sociopolitical context of enacting teaching stories. *Teaching and Teacher Education*, 69, 85-94. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.10.005>
- Bolívar, A. (2005). Equidad educativa y teorías de la justicia. REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 3(2), 42-69. <https://revistas.uam.es/reice/article/view/5555>
- Bonal, X. (2003). Una evaluación de la equidad del sistema educativo español. *Revista de Educación. Revista de Educación (Madrid)*, 330(Apr 2003), 59-82. <https://ddd.uab.cat/record/167564>
- Bonal, X., & Tarabini, A. (2010). *Ser pobre en la escuela: Habitus de pobreza y condiciones de educabilidad*. Miño y Dávila.
- Bonal, X., & Tarabini, A. (2016). Being poor at school: Exploring conditions of educability in the favela. *British Journal of Sociology of Education*, 37(2), 212-229. <https://doi.org/10.1080/01425692.2014.924394>

- Bonal, X., & Pagès, M. (2019). Les polítiques educatives d'atenció als centres escolars socialment desfavorits: Anàlisi i propostes. En A. J. Riera (Dir.), *Reptes de l'educació a Catalunya. Anuari 2018*. Fundació Bofill.
- Boudon, R. (2003). Beyond rational choice theory. *Annual Review of Sociology*, 29(1), 1-21. <https://doi.org/10.1146/annurev.soc.29.010202.100213>
- Bourdieu, P., & Passeron, J. C. (2003). *Los Herederos: Los estudiantes y la cultura*. Siglo XXI.
- Bourdieu, P., Passeron, J. C., Melendres, J., & Subirats, M. (1977). *La reproducción: Elementos para una teoría del sistema de enseñanza* (vol. 1). laia.
- Bowman, M. A. (2019). La formación para el trabajo en la educación de jóvenes y adultos. *Educación de Jóvenes y Adultos*, 94.
- Bracchi, C., Kaplan, C., & Aizencang, N. (2021). Políticas para acompañar a las y los estudiantes y sus trayectorias educativas en pandemia: Hacia una pedagogía del cuidado socioafectivo. *Voces de la Educación*, Número Especial, 193- 205.
- Braidotti, R. (2020). *El conocimiento posthumano* (vol. 302680). Gedisa.
- Briscioli, B. (2017). Aportes para la construcción conceptual de las “trayectorias escolares”. *Actualidades Investigativas en Educación*, 17(3), 609-639.
- Bronfenbrenner, U. (1991). *Ecología del desarrollo humano*. Paidós Ibérica.
- Burnay, N. (2013). Aménagement des fins de carrière: entre reconfiguration des temps sociaux et transformations normatives. *SociologieS*.
- Calvo, C. (2021). *La escolarización como homogeneizadora de las diferencias en aprender para transformar(nos) miradas colectivas desde la educación de personas jóvenes y adultas*. Nueva Mirada Ediciones.
- Camacho, M. (2016). *Fracaso escolar y abandono educativo temprano en Educación Secundaria Obligatoria: Un estudio integrado*. Universidad de Huelva.
- Camors, J. (Coord.), Cordano, M. N., Camejo, M., Turnes, G., & Rodríguez, E. (2020). *Educación de personas jóvenes y adultas: Un campo específico en debate*. Universidad de la República.
- Campero, C., & Zúñiga, N. (2017). Las tareas pendientes en materia de políticas dirigidas a la EPJA en América Latina: Aportes del ICAE a la VI CONFINTEA+6. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, 39(2), 144-159.
- Canales, M. (2006). *Metodologías de investigación social: Introducción a los oficios*. LOM.
- Carrasco, S., Pàmies, J., & Narciso, L. (2018). Abandono escolar prematuro y alumnado de origen extranjero en España:¿ un problema invisible?. *Anuario CIDOB de la Inmigración*, 212-236.
- Casal, J., Pareja, R. M., & García, M. (2011). Pasado y futuro del estudio sobre la transición de los jóvenes. *Papers: Revista de Sociología*, 1139-1162.
- Castel, R. (2001). Empleo, exclusión y las nuevas cuestiones sociales. En *Desigualdad y globalización: Cinco conferencias* (pp. 15-24). Facultad de Ciencias Sociales.
- Castel, R. (2014). Los riesgos de exclusión social en un contexto de incertidumbre. *Revista Internacional de Sociología*, 72(Extra\_1), 15-24.
- Castel, R. (2015). *Las trampas de la exclusión: Trabajo y utilidad social* (edición ampliada). Topía Editorial.
- Castellví, P., Lucas-Romero, E., Miranda-Mendizábal, A., Parés-Badell, O., Almenara, J., Alonso, I., & Alonso, J. (2017). Longitudinal association between self-injurious thoughts and behaviors and suicidal behavior in adolescents and young adults: A

- systematic review with meta-analysis. *Journal of Affective Disorders*, 215, 37-48. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2017.03.035>
- Castillo, D. Espinoza, O., & González, L. E. (2013). Deserción en la educación primaria: Una mirada desde la perspectiva de la equidad y la cohesión social. En *Políticas públicas para fomentar la equidad y la cohesión social en el sistema educacional: Escenarios, dilemas y desafíos* (pp. 68-88).
- Castillo-Sepúlveda, J., Gálvez-Ramírez, M., & Bywaters-Collado, F. (2021). Objetos proposicionales: Una política organizacional mediada por documentos. *Quaderns de Psicologia*, 23(2), e1614-e1614.
- Carabantes, E., & Contreras-Salinas, S. (2020). Educación humanizada para una democracia humanamente democrática. *Revista Educación*, 44(1), 584-597.
- Cavalli, S. (2007). Modèle de parcours de vie et individualisation. *Gérontologie et société*, 30123(4), 55-69.
- CEMUL-OEA-DINEA (1972). *Centro Multinacional de Educación de Adultos*.
- CLADE. (2022). *No dejar a nadie atrás: El rol central de la Educación de personas jóvenes y adultas en la implementación de la Agenda 2030*.
- Coll, C. (2017). *La personalización del aprendizaje escolar*. Ediciones SM.
- Collet, J., & Grinberg, S. (2022). *Hacia una escuela para lo común: Debates, luchas y propuestas*. Ediciones Morata.
- Comisión Europea 2011. El Portal de la Unión Europea. Disponible en: <http://europa.eu/rapid/pressReleasesAction.do?reference=ECA/06/9&format=HTML&aged=0&language=ES&guiLanguage=en#fn2>
- Consejo Europeo y Comisión Europea (2015). Informe 2015 sobre el estado del sistema educativo: Curso 2013-2014.
- Comisión Europea/EACEA/Eurydice (2017). *La educación para la ciudadanía en el contexto escolar europeo – 2017*. Informe de Eurydice. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones de la Unión Europea. DOI: <https://doi.org/10.2797/90329>
- Contreras-Salinas, S., & Pavelic, M. A. R. (2020). Los microlenguajes: una forma de aportar a la relación educativa con las infancias y juventudes en el marco de las pedagogías del sur. *Revista Educación*, 613-621.
- Contreras-Villalobos, T., López, V., Baleriola, E., & González, L. (2023). Dropout in youth and adult education: A multilevel analysis of students and schools in Chile. *Frontiers in Psychology*, 14, 1163088. <https://10.3389/fpsyg.2023.1163088>
- Contreras-Villalobos, T., & Baleriola, E. (2022). Educación para jóvenes y adultos: Visibilizando diversas trayectorias educativas. *Revista de Psicología*, 40(1), 73-96. <https://doi.org/10.18800/psico.202201.003>
- Contreras-Villalobos, T., López, V., & Lalueza, J. L. (2023). Significados de docentes de educación para jóvenes y adultos en Chile y España sobre el abandono escolar. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 31(59). <https://doi.org/10.14507/epaa.31.7526>
- Contreras-Villalobos, T., Baleriola, E., & Opazo, H. (2022). Precarización de la educación para jóvenes y adultos: La configuración de políticas educativas en el contexto neoliberal chileno. *Foro de Educación*, 20(2), pp. 13-38. <http://dx.doi.org/10.14516/fde.994>
- Coronado, J. L., & Pírela, R. A. V. (2020). Niveles de resiliencia y estrategias de afrontamiento: Reto de las instituciones de educación superior. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 23(3).

- Creswell, J. (2009). *Mapping the field of mixed methods research*. SAGE Publications.
- Creswell, J., & Plano Clark, V. (2018). *Designing and conducting mixed methods research*. Third.
- Curran, M., & Montes, A. (2022). *L'abandonament escolar prematur a Catalunya: Radiografia de la situació actual*. Fundació Jaume Bofill.
- Dávila, O., Ghiardo, F., & Medrano, C. (2005). *Los desheredados: Trayectorias de vida y nuevas condiciones juveniles*. CIDPA.
- De la Cruz, G., & Matus Ortega, D. I. (2019). “¿ Por qué regresé a la escuela?” Abandono y retorno escolar desde la experiencia de jóvenes de educación media superior. *PEL Perfiles Educativos*, 41(165), 8-26
- Dennison, C. (2020). Dropping out of college and dropping into crime. *Justice Quarterly*, 1-27. <https://doi.org/10.1080/07418825.2020.1740296>
- Díaz, K., & Osuna, C. (2020). Percepción de los docentes sobre el abandono escolar y su práctica en el aula en bachilleratos tecnológicos de Baja California. *Diálogos Sobre Educación*, 11(20).
- Díaz, O. Campos, J. Guajardo, D., & González, L. (2016). Evaluación de los programas de reescolarización en Chile: La perspectiva de los estudiantes. *Educação e Pesquisa*, 42(4), 969-986. <https://doi.org/10.1590/s1517-9702201605142856>
- Díez Gutiérrez, E. J., & Bernabé Martínez, C. (2021). La libre elección educativa neoliberal frente a la concepción de la educación como un bien común y público. *Revista de Educación*.
- Doll, J. J., Eslami, Z., & Walters, L. (2013). Understanding why students drop out of high school, according to their own reports: Are they pushed or pulled, or do they fall out? A comparative analysis of seven nationally representative studies. *Sage Open*, 3(4), 2158244013503834.
- Du Bois-Reymond, M., & López Blasco, A. (2004). Transiciones tipo yo-yo y trayectorias fallidas: hacia las políticas integradas de transición para los jóvenes europeos. *Revista de Estudios de Juventud*, 65(04), 11-29.
- Dubet, F. (2004). *Gobernabilidad de los sistemas educativos en América Latina*. IIPE-Unesco, Sede Regional Buenos Aires.
- Dubet, F., & Martuccelli, D. (1998). En la escuela. *Sociología de la Experiencia Escolar*, 1, 9-11.
- Duschatzky, S., & Corea, C. (2002). *Chicos en banda*. Paidós.
- Dussaillant, F. (2017). Deserción escolar en Chile: Propuestas para la investigación y la política pública. *Análisis-Centro de políticas públicas Facultad de Gobierno UDD*, 18.
- Echeita, G. (2019). *Educación inclusiva: El sueño de una noche de verano*. Octaedro
- Elias, N. (1987). On human beings and their emotions: A process-sociological essay. *Theory, Culture & Society*, 4(2-3), 339-361.
- Escudero Muñoz, J. M. (2012). Formas de exclusión educativa. *Cuadernos de Pedagogía*.
- Espinoza, O., Castillo, D., González, L., & Santa Cruz, J. (2014). Educación de adultos e inclusión social en Chile. *Psicoperspectivas*, 13(3), 69-81.
- Espinoza, O., González, L., 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.
- Espinoza, O., González, L. E., Sandoval, L., Loyola, J., McGinn, N., & Castillo, D. (2020). Investigating the major factors that contribute to satisfaction with university



- formation in psychology and teaching in Chile. *Journal of Marketing for Higher Education*, 1-17. <https://doi.org/10.1080/08841241.2020.1807447>
- Esposito, R. (2011). *Immunitas: The protection and negation of life*. Polity.
- Estalayo, P., Hernández, F., Lozano-Mulet, P., & Sancho, J. (2022). Ética y pedagogías de los cuidados en escuelas de Barcelona: Posibilidades, cuestionamientos y resistencias. *Revista Izquierdas*, 51, 1-23.
- ET2020. Marco estratégico de educación y formación 2020. Recuperado de: <https://www.educacionyfp.gob.es/mc/redie-eurydice/espacio-europeo-educacion/contexto-politico/antecedentes/et2020.html>
- European Commission. (2003). *The role of the universities in the Europe of knowledge*. European Union.
- EUROSTAT. (2017). *Lifelong learning statistics*. <http://ec.europa.eu/eurostat/>
- Failache, E., Salas, G., & Vigorito, A. (2018). Desarrollo en la infancia y trayectorias educativas de los adolescentes. Un estudio con base en datos de panel para Uruguay. *El Trimestre Económico*, 85(337), 81-113.
- Falabella, A., Cortázar, A., Godoy, F., González, M. P., & Romo, F. (2018). Sistemas de aseguramiento de la calidad en educación inicial: Lecciones desde la experiencia internacional. *Gestión y Política Pública*, 27(2), 309-340.
- Fernández-Lasarte, O., Goñi, E., Camino, I., & Zubeldia, M. (2019). Ajuste escolar y autoconcepto académico en la educación secundaria. *Revista de Investigación Educativa*, 37(1), 163-179.
- Ferrándiz, J., Gutiérrez, P., & Villasante, T. (2019). Debatendo las metodologías participativas: un proceso en ocho saltos. *EMPIRIA. Revista de Metodología de las Ciencias Sociales*, (44), 21-45.
- Ferreira, M., Cardoso, A. P., Campos, S., Duarte, J., Guiné, R., & Pereira, A. (2022). Variáveis de contexto pessoal e acadêmico como preditores do abandono escolar. *Revista de Enfermagem Referência*, 6(1).
- Ferreira, M., Duarte, J., Abrantes, J. L., Cabral, L., Guiné, R., Campos, S., & Cardoso, A. P. (2019). Adaptação e validação para o português da Escala de Motivos de Intenção de Abandono do Ensino Superior. *Revista de Enfermagem Referência*, 4(21), 35-45.
- Finger, M., & Asún, J. M. (2001). *Adult education at the crossroads: Learning our way out*. Zed Books.
- Flenbaugh, T. K., Cooper Stein, K. S., & Carter Andrews, D. J. (2018). Necessary but insufficient: How educators enact hope for formerly disconnected youth. *Urban Education*, 53(1), 113-138.
- Flick, U. (2012). *Introducción a la investigación cualitativa*. Morata.
- Fombona Cadavieco, J., García Rodríguez, M. S., Sierra y Arizmendiarieta, B., Pascual, M. A., & Molina, S. (2019). *Inclusión social y los centros de educación de adultos en Europa*.
- Foucault, M. (2009). *Nacimiento de la biopolítica: Curso del Collège de France (1978-1979)* (Vol. 283). Ediciones Akal.
- Fraser, N. (2001). From redistribution to recognition. In *The New Social Theory Reader. Contemporary Debates*. Routledge.
- Fraser, N. (2008). La justicia social en la era de la política de identidad: Redistribución, reconocimiento y participación. *Revista de Trabajo*, 4(6), 83-99.
- Fraser, N. (2012). *Escalas de justicia*. Herder.
- Fraser, N., & Honneth, A. (2006). *¿Redistribución o reconocimiento?* Morata.

- Freire, P. (1973). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
- Freire, P. (2014). *Pedagogía de la esperanza: Un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores México.
- Freire, P., Macedo, D. P., Giroux, H. A., & Horvath, S. (1989). *Alfabetización: lectura de la palabra y lectura de la realidad*. Paidós-MEC.
- Ganuza, E., & Sintomer, Y. (2011). Democracia participativa y modernización de los servicios públicos: Investigación sobre las experiencias de presupuesto participativo en Europa.
- Garcés, M. (2020). *Escuela de aprendices*. Galaxia Gutenberg.
- Garcés, M., Miño, R., Neut, P., & Passeron, E. (2022). Reconstruir un mundo en el que valga la pena vivir: experiencias para la emancipación y la transformación desde la escuela. *Revista Izquierdas*, 51(1).
- García, M., & Sánchez, A. (2020). La heterogeneidad del abandono educativo en las transiciones posobligatorias: itinerarios y subjetividad de la experiencia escolar. *Papers: Revista de Sociología*, 105(2), 235-257.
- Garrido, I. (2015). Lucharé y lucharé y hasta que lo consiga no pararé: Una aproximación al tema del abandono escolar a través de una historia de vida. *Diálogo Andino*, 47, 133-141.
- Garrido, J., & Polanco, M. (2020). La voz de los estudiantes en riesgo de abandono escolar: Su visión sobre el profesorado. *PEL Perfiles educativos*, 42(170), 6-21.
- Giroux, H. (2003). *Pedagogía y política de la esperanza: Teoría, cultura y enseñanza*. Amorrotu.
- Giroux, H. (2004). *Teoría y resistencia en educación*. Siglo XXI.
- Giroux, H. (2013). La pedagogía crítica en tiempos oscuros. *Praxis Educativa*, 17(2), 13-26.
- Giroux, H., & McLaren, P. (2011). *Sociedad, cultura y educación*. Miño y Dávila.
- Giroux, H., Rivera, P., & Neut, P. (2022). De una pedagogía de la clausura a una pedagogía de las posibilidades: Aprender y enseñar la agencia. En P. Rivera, R. Miño & E. Passeron (Eds.), *Educación con sentido transformador en la universidad*. Octaedro.
- Giroux, H., Rivera-Vargas, P., & Passeron, E. (2020). Pedagogía pandémica: Reproducción funcional o educación antihegemónica. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(3). <https://revistas.uam.es/riejs/article/view/12199>
- Glaser, B., & Strauss, A. (2017). *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. Routledge.
- Glynn, J. R., Sunny, B. S., DeStavola, B., Dube, A., Chihana, M., Price, A. J., & Crampin, A. C. (2018). Early school failure predicts teenage pregnancy and marriage: A large population-based cohort study in northern Malawi. *PloS one*, 13(5), e0196041.
- Goicovic, I. (2002). Educación, deserción escolar e integración laboral juvenil. *Última Década*, 10(16), 11-52.
- Goldman, R. N. (2017). The emotion-focused therapeutic relationship: Genuineness, warmth, and acceptance are not neutral: Comment on Gelso and Kanninen (2017).
- González, M. (2017). Desenganche y abandono escolar y medidas de re-enganche: Algunas consideraciones. *Profesorado, Revista de currículum y formación del profesorado*, 21(4), 17-37.
- González, M., & San Fabián, J. (2018). Buenas prácticas en medidas y programas para jóvenes desenganchados de lo escolar. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 16(1), 41-60.

- González-Kopper, N. (2016). Factores sociales y educativos asociados con la deserción del estudiantado de séptimo nivel del Liceo Francisco Amiguetti Herrera, Región Huasteca Norte, durante 2012. *Revista Electrónica Educare*, 20(2), 142-162.
- Grinberg, S., & Villagrán, C. A. (2020). La reforma de la educación y sus arquitecturas: Un estudio en la cotidianidad de las escuelas. *PEL Perfiles Educativos*, 42(170), 96-113.
- GRALE, IV. (2019). Global report on adult learning and education 2016. UNESCO Institute for Lifelong Learning. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000372274>.
- GRALE III. (2016). *Global Report on Adult Learning and Education: The Impact of Adult Learning and Education on Health and Well-Being; Employment and the Labour Market; and Social, Civic and Community Life*. UNESCO Institute for Lifelong Learning.
- Guba, E., & Lincoln, Y. (1994). Competing paradigms in qualitative research. In N. Denzin & Y. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 105-117). SAGE.
- Guerrero, A. (16 dic. 2017). Educación para adultos: La cara olvidada y precarizada. *La Izquierda Diario*. <https://www.laizquierdadiario.cl/Educacion-para-adultos-la-cara-olvidada-y-precarizada>
- Gurpegui, J., & Mainer, J. (2013). La crisis de la escuela como problema: Modos de educación, crítica de la crítica y formas de resistencia. *Con-ciencia Social: Anuario de Didáctica de la Geografía, la Historia y las Ciencias Sociales*, 1, 13-26.
- Haraway, D. J. (2020). *Seguir con el problema: Generar parentesco en el Chthuluceno* (vol. 1). Consonni.
- Hegel, G. (1966). *Fenomenología del espíritu*, trad. Wenceslao Roces.
- Hirakawa, Y., & Taniguchi, K. (2021). School dropout in primary schools in rural Cambodia: school-level and student-level factors. *Asia Pacific Journal of Education*, 41(3), 527-542.
- Hochman, E., & Montero, M. (2005). *Metodología de la investigación*.
- Hogar de Cristo. (2019). *Del dicho al derecho: Modelo de calidad de escuelas de reingreso para Chile*. Dirección Social Nacional.
- Holen, S., Lødding, B., Helgøy, I., & Homme, A. D. (2020). Implementing a targeted, nationwide intervention to promote upper secondary school completion: Does it have the potential to strengthen students' achievement? *Scandinavian Journal of Educational Research*, 64(6), 869-885.
- Honneth, A. (2007). *Reificación: Un estudio de la teoría del reconocimiento*. Katz Editores.
- hooks, b. (2021). *Enseñar a transgredir: La educación como práctica de la libertad*. Capitán Swing Libros.
- hooks, b. (2022b). *Todo sobre el amor: Nuevas perspectivas*. Planeta.
- hooks, bell (2022a). *Enseñar pensamiento crítico*. Rayo Verde Editorial.
- Hubert, C., Villalobos, A., Abreu, A. B., Suárez-López, L., & Castro, F. D. (2019). Factors associated with pregnancy and motherhood among Mexican women aged 15-24. *Cadernos de Saúde Pública*, 35(6), e00142318. <https://doi.org/10.1590/0102-311X00142318>
- Huenulef-Delgado, N., & Vargas-Cárdenas, M. (2021). ¿Queremos educación que no lucre y no sexista! Movimiento feminista-estudiantil y prácticas contrahegemónicas en la historia reciente de Valdivia, Chile (2006-2018). *Revista Izquierdas*, 50, 0-0.
- Ibáñez, J. (1988). *Ideologías de la vida cotidiana*. Sendal.
- Iglesias Vidal, E., González Patiño, J., Lalueza, J. L., & Esteban Guitart, M. (2020). Manifiesto en tiempos de pandemia: Por una educación crítica, intergeneracional,



- sostenible y comunitaria. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*, 9(3), 181-198.
- Ireland, T. D. (2020). Mesmo em tempos de COVID-19, não dá para lavar as mãos de Paulo Freire. *Retratos da Escola*, 14(29), 427-441.
- Jackson, M. (2010). From anxiety to method in anthropological fieldwork: An appraisal of George Devereaux's enduring ideas. In J. Davies & D. Spencer (Eds.), *Emotions in the field: The Psychology and Anthropology of fieldwork experience*. Stanford University Press.
- Jiménez, M., Luengo Navas, J. J., & Taberner, J. (2011). Exclusión social y exclusión educativa como fracasos: Conceptos y líneas para su comprensión e investigación.
- Johnson, B., & Onwuegbuzie, A. (2004). Mixed methods research: A research paradigm whose time has come. *Educational Researcher*, 33(7), 14-26.
- Jones, R., & Abdelfattah, K. (2020). Virtual interviews in the era of COVID-19: A primer for applicants. *Journal of Surgical Education*, 77(4), 733-734.
- Julián, D. (2019). La precariedad del trabajo en las sociedades contemporáneas. *Revista Facultad Nacional de Salud Pública*, 37(2), 3-5.
- Jung, S., Lee, D., Park, S., & Hong, H. J. (2019). Subtypes of suicidal ideation in Korean adolescents: A multilevel latent profile analysis. *Australian & New Zealand Journal of Psychiatry*, 53(2), 158-167.
- Jurado, P., & Tejada, J. (2019). Disrupción y fracaso escolar: Un estudio en el contexto de la Educación Secundaria Obligatoria en Cataluña. *Estudios Sobre Educación*, 36, 135-155. <https://doi.org/10.15581/004.36.135-155>
- Kaplan, C. V., & Gómez, S. (2014). La recepción y usos de la hegemonía gramsciana en la formación de la nueva izquierda pedagógica. *Educação e Fronteiras*, 4(11), 74-94.
- Kaplan, C., & Piovani, J. I. (2018). Trayectorias y capitales socioeducativos. En A. Piovani y A. Salvia (Eds.), *La Argentina en el siglo XXI: Cómo somos, vivimos y convivimos en una sociedad desigual. Encuesta nacional sobre la estructura social* (pp. 221-263).
- Kaplan, C. (2021). La implicación afectiva en tiempos de pandemia y en la postpandemia. Educar para una sociedad de reciprocidades. *Anales de la Educación Común*, 2(1-2), 104-113.
- Kaplan, C., & Aizencang, N. (2022). Teoría de las emociones en el campo educativo: Lecturas desde mujeres. *Entramados: Educación y Sociedad*, 9(12), 7-18.
- Karsz, S. (2004). *La exclusión: Bordeando sus fronteras. Definiciones y matices*. Gedisa
- Kennedy-Lewis, B. L. (2015). Second chance or no chance? A case study of one urban alternative middle school. *Journal of Educational Change*, 16(2), 145-169.
- Kincheloe, J. L., & McLaren, P. (2008). *Pedagogía crítica: De qué hablamos, dónde estamos* (vol. 23). Graó.
- Koohi, S. (2017). College prospects and risky behavior among Mexican immigrant youth: The effects of in-state tuition policies on schooling and childbearing. *Economics of Education Review*, 58, 162-174.
- Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en investigación cualitativa*. Ediciones Morata.
- Lamas, M., & Lalueza, J. L. (2012). Apropiación de un modelo colaborativo en escuelas multiculturales con alumnado en situación de exclusión social. *Cultura y Educación*, 24(2).
- Laparra, M., Pineda, A. O., Eransus, B. P., Yruela, M. P., Ayala, V. R., Urdiola, S. S., ... & Carmona, M. T. (2007). Una propuesta de consenso sobre el concepto de exclusión: implicaciones metodológicas (1). *Revista española del tercer sector*, (5), 15-58.

- Lardier, D., Herr, K., Bergeson, C., Garcia-Reid, P., y Reid, R. (2020). Locating disconnected minoritized youth within urban community-based educational programs in an Era of Neoliberalism. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 33(4), 404-420.
- Letelier, M. E. (2019). Educación de personas jóvenes y adultas: Hacia una mayor justicia educativa. *Revista Saberes Educativos*, 3, 03-24.
- Letelier, M. E. (2021). Un currículum para la diversidad: Sentidos y desafíos en educación de personas jóvenes y adultas. En C. Calvo (Ed.), *Aprender para transformar(nos): Miradas colectivas en la educación para jóvenes y adultos* (pp. ). Nueva Mirada Ediciones.
- Levitt, H. M., Bamberg, M., Creswell, J. W., Frost, D. M., Josselson, R., & Suárez-Orozco, C. (2018). Journal article reporting standards for qualitative primary, qualitative meta-analytic, and mixed methods research in psychology: The APA Publications and Communications Board task force report. *American Psychologist*, 73(1), 26.
- Ley Orgánica 1/1990 de 3 de octubre de Ordenación General del Sistema Educativo (1990) (B.O.E. nº 238, 4 de octubre de 1990)
- López, V. (2005). *Equidad educativa y desigualdad social: Desafíos de la educación en el nuevo escenario latinoamericano*. Unesco.
- López, V., González, P., Manghi, D., Ascorra, P., Oyanedel, J. C., Redón, S., Leal, F., & Salgado, M. (2018). Políticas de inclusión educativa en Chile: Tres nudos críticos. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 26, 157. <https://doi.org/10.14507/epaa.26.3088>
- López, V., Ortiz, S., Ceardi, A., & González, L. (2022). Exclusionary discipline practices and their relation to Chilean students' perception of school climate practices. *Aggressive Behavior*, 48(5), 500-511.
- López, V., Ortiz, S., Morales, M., Urbina, C., Opazo, H., Allende, C., & Yáñez-Urbina, C. (2023). Convivencia escolar as a practice of in/exclusion in Chilean schools. *Globalisation, Societies and Education*, 1-17.
- Lorey, I. (2016). *Estado de inseguridad: Gobernar la precariedad*. Traficantes de Sueños.
- Lowe, J. (1978). *La educación de adultos: Perspectivas mundiales*. UNESCO-Sígueme.
- Lucio-Villegas, E. (2018). Las transformaciones en la educación de personas adultas: Nuevas miradas, nuevas prácticas. *Revista Lusófona de Educação*, 42, 61-62.
- Luengo Navas, J. J., & Saura Casanova, G. (2013). Nuevas formas de mercantilizar la educación. *Cuadernos de Pedagogía*.
- Luhmann, N. (1996). *Teoría de la sociedad y pedagogía*. Paidós.
- Lynch, G. (2015). *Modelos del Curso de la Vida: transformaciones y continuidades*. XI Jornadas de Sociología, Universidad de Buenos Aires.
- Lynch, K., & Baker, J. (2005). Equality in education: An equality of condition perspective. *Theory and Research in Education*, 3(2), 131-164.
- Lynch, K., Baker, J., & Lyons, M. (2015). *Igualdad afectiva: Amor, cuidados e injusticia*. Ediciones Morata.
- Machado Pais, J. (2002). Laberintos de vida: Paro juvenil y rutas de salida (jóvenes portugueses). *Revista de Estudios de Juventud*, 56(2), 87-101.
- Mahuteau, S., & Mavromaras, K. (2014). An analysis of the impact of socio-economic disadvantage and school quality on the probability of school dropout. *Education Economics*, 22(4), 389-411.

- Martínez-Garrido, C., & Murillo, F. J. (2013). El uso de los modelos multinivel en la investigación educativa: Estadísticas avanzadas para conocer y cambiar la educación en América Latina. In A. Salcedo (Ed.), *Estadística en la investigación: Competencia transversal en la formación universitaria* (pp. 41-71). Universidad Central de Venezuela.
- Martínez-Novillo, J. (2017). Dispositivos institucionales y gestión del fracaso escolar: Las paradojas de la atención a la diversidad en la ESO.
- Martínez-Novillo, J. R. (2015). *Sociología del "fracaso escolar" en España* (tesis de posgrado). Universidad Complutense de Madrid, Madrid, España.
- Maturana, H. (1997). *Emociones y lenguaje en educación y política*. Dolmen.
- McDermott, E. R., Donlan, A. E., & Zaff, J. F. (2019). Why do students drop out? Turning points and long-term experiences. *The Journal of Educational Research*, 112(2), 270-282.
- McLaren, P. (2005). *La vida en las escuelas: Reflexiones sobre la vida en las escuelas. Se forja un nuevo comienzo en una era de engaño político y grandiosidad Imperial*. Siglo XXI Editores
- McLaren, P., & Giroux, H. (1998). Escritos desde los márgenes: Geografías de identidad, pedagogía y poder. *Multiculturalismo Revolucionario: Pedagogías de Disensión para el Nuevo Milenio*, 17.
- Mduma, N., Kalegele, K., and Machuve, D. (2019). A survey of machine learning approaches and techniques for student dropout prediction. *Data Sci. J.* 18:14. doi: 10.5334/dsj-2019-014.
- Medina, C. (2020). Apuntes para una historia de la Educación de Personas Adultas. *Pedagogía Social*, 40, 211-213.
- Mena Martínez, L., Fernández Enguita, M., & Riviére Gómez, J. (2010). Desenganchados de la educación: Procesos, experiencias, motivaciones y estrategias del abandono y del fracaso escolar. *Revista de Educación*.
- Merriam, S. (2009). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. Jossey-Bass.
- Merriam, S. B. (1998). *Qualitative research and case study applications in Education: Revised and expanded from "Case study research in Education"*. Jossey-Bass.
- Messina, G. (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*, 38(1), 109-126.
- Michael, M. (2017). *Actor-network theory: Trials, trails and translations*. SAGE.
- Mikkonen, J., Moustgaard, H., Remes, H., & Martikainen, P. (2018). The population impact of childhood health conditions on dropout from upper-secondary education. *The Journal of Pediatrics*, 196, 283-290.
- Ministerio de Educación (MINEDUC, 2019). *Estadísticas de la Educación 2018*. Centro de Estudios MINEDUC, Chile.
- Ministerio de Educación [Chile]. (MINEDUC, 2016). *Medición de deserción escolar en Chile* [https://centroestudios.mineduc.cl/wpcontent/uploads/sites/100/2017/06/A2N15\\_Desercion\\_escolar.pdf](https://centroestudios.mineduc.cl/wpcontent/uploads/sites/100/2017/06/A2N15_Desercion_escolar.pdf)
- Ministerio de Educación [Chile]. (MINEDUC, 2017). *Educación de personas jóvenes y adultas*. <https://epja.mineduc.cl/>

- Ministerio de Educación [Chile]. (MINEDUC 2018). *Bases de datos oficiales*. <https://centroestudios.mineduc.cl/2018/11/28/bases-de-datos-oficiales-2018-disponibles/>
- Ministerio de Educación [Chile]. (MINEDUC, 2020). *Aprendo en línea*. <https://curriculumnacional.mineduc.cl/estudiante/621/w3-channel.html>
- Ministerio de Educación y Formación Profesional [España]. (2022). La tasa de abandono educativo temprano se mantiene estable con un 13,9% en 2022. Recuperado de: <https://www.educacionyfp.gob.es/prensa/actualidad/2023/01/20230127-aet.html>
- Miño-Puigcercós, R. (2020). Iniciativas para la igualdad y la transformación de la educación secundaria obligatoria en Cataluña. Posibilidades y tensiones. *Revista Izquierdas*, 49, 113.
- Miranda, F. (2018). Abandono escolar en educación media superior: Conocimiento y aportaciones de política pública. *Sinéctica*, 51.
- Moreno, E. A. (2002). Concepciones de práctica pedagógica. *Folios*, 16, 105.129. <https://doi.org/10.17227/01234870.16folios105.129>
- Morentin, J., & Ballesteros, B. (2018). Desde fuera de la escuela: Una reflexión en torno al aprendizaje a partir de trayectorias de abandono escolar prematuro. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 16(1), 5-20.
- Morin, E. (1994). *Introducción al pensamiento complejo*. Gedisa.
- Muñoz, S., & Acuña, V. (2013). Caracterización de los jóvenes usuarios de la educación de adultos en la Región de Valparaíso, Chile. *Sociedad Hoy*, 24, 33-47.
- Murillo, F., & Hernández, R. (2014). Liderando escuelas justas para la justicia social. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social RIEJS*, 3(2), 13-32.
- Najmanovich, D. (2020). Ni afuera ni adentro de las cajas: De la inclusión a la convivencialidad. En G. Untoiglich & G. Szyber (Comps.), *Las promesas incumplidas de la inclusión: Prácticas desobedientes*. Noveduc.
- Neut, P., & Miño, R. (2018). Construir la equidad desde los sujetos: Una propuesta al margen del discurso interpretativo dominante sobre la escuela. In *Políticas públicas para la equidad social* (vol. I, pp. 83-92). Universidad de Santiago de Chile (USACH).
- Neut, P., Miño, R., & Vargas, P. (2022). ¿Existe un contra-curriculum oculto? Resistencias y vincularidades en la experiencia escolar del estudiantado chileno. *Revista Izquierdas*, 51, 7.
- Neut, P., Rivera, P., & Miño, R. (2019). El sentido de la escuela en Chile: La creación de paradigmas antagónicos a partir del discurso de política pública, el discurso académico y la investigación educativa. *Estudios Pedagógicos*, 45(1).
- OCDE. (2012). *Promoting growth in all regions*. <https://www.oecd.org/gov/promoting-growth-in-all-regions-9789264174634-en.htm>
- ONU (2020). *Deserción escolar y educación de segunda oportunidad con enfoque de género en Chile: Metodología, buenas prácticas y recomendaciones*. <https://lac.unwomen.org/sites/default/files/2022-08/policy~1.pdf>
- ONU (2019). <https://uil.unesco.org/es/educacion-adultos/onu-recibe-al-amigo-invisible-educacion-adultos-y-los-objetivos-desarrollo>
- Opazo, A. (2017). *Trayectoria escolar de los estudiantes más vulnerables del sistema educativo chileno*. Centro de Estudios MINEDUC.
- Orozco, S. (2013). El concepto de reconocimiento en Hegel: un principio de justicia social. *Versiones*, (3).

- Ortiz, S., López, V., Valdés, R., & Yáñez, C. (2023). Comprendiendo las prácticas punitivas en la convivencia escolar en Chile: Sentidos y usos en las voces de sus protagonistas. *Revista Electrónica Educare*, 27(1), 1-21.
- Osorio, J. (2019). Nuevos paradigmas educativos e inteligencias pedagógicas arquetípicas: Reflexiones sobre el “corazón de la educación”. *Revista Pensamiento Académico*, 2(1), 119-125.
- Paniagua, A. (2022). *Programas de segunda oportunidad ¿Qué funciona para mejorar el retorno educativo y las transiciones al trabajo de las y los jóvenes?* [https://ivalua.cat/sites/default/files/2022-04/qf20\\_segundaoportunidad\\_220421.pdf](https://ivalua.cat/sites/default/files/2022-04/qf20_segundaoportunidad_220421.pdf)
- Papachristopoulou, E., Kiprianos, P., & Christodoulou, M. (2018). Fulfilling a failed dream: School dropout and second chance schools. *Journal of Advances in Education Research*, 3(2), 99.
- Parra Meroño, M. C., & Peña Acuña, B. (2012). El aprendizaje cooperativo mediante actividades participativas. *Anales de la Universidad Metropolitana*, 12(2).
- Paternina, D., & Pereira, M. (2017). Funcionalidad familiar en escolares con comportamientos de riesgo psicosocial en una institución educativa de Sincelejo (Colombia). *Revista Salud Uninorte*, 33(3), 429-437.
- Patton, M. Q. (2002). Two decades of developments in qualitative inquiry: A personal, experiential perspective. *Qualitative Social Work*, 1(3), 261-283.
- Pérez Serrano, G. (1994). Metodología cualitativa. *Retos e Interrogantes*, 1, 465.
- Perosa, G., Molina, P. I. B., & Sandoval, B. M. J. (2021). Trayectorias educativas en América Latina y el Caribe en el Siglo XXI. *Foro de Educación*, 19(2), 45-68.
- Ponce, T., Vielma, C., & Bellei, C. (2021). Experiencias educativas de niñas, niños y adolescentes chilenos confinados por la pandemia COVID-19. *Revista Iberoamericana de Educación*, 86(1), 97-115.
- Portales-Olivares, J., Cortés-Rojas, L., & Peters-Obregón, H. (2019). Desescolarización, exclusión educativa y el desafío del reingreso escolar en Chile. *Revista Saberes Educativos*, 3, 144-153.
- Prekaj, B., Velardi, P., Stilo, G., Distant, D., and Faralli, S. (2020). A survey of machine learning approaches for student dropout prediction in online courses. *ACM Comp. Surveys* 53, 1–34. doi: 10.1145/3388792
- Prieto, B. (2015). El camino desde la vulnerabilidad escolar hacia el desenganche educativo: El papel de las escuelas de segunda oportunidad en la estrategia contra el abandono educativo. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 19(3), 110-125.
- Ramírez, L., Baleriola, E., Sisto, V., López, V., & Aguilera, F. (2020). La managerialización del aula: La gramática del rendimiento desde las narrativas de los estudiantes. *Currículo sem Fronteiras*, 20(3), 950-970.
- Ramos, M. (2022). La alienación de la esperanza: el aprendizaje permanente y la educación de adultos en la política educativa europea (2000-2021). *Revista Educación, Política y Sociedad*, 7(2), 248-273.
- Ramsdal, G., Bergvik, S., & Wynn, R. (2018). Long-term dropout from school and work and mental health in young adults in Norway: A qualitative interview-based study. *Cogent Psychology*, 5(1).
- Rancière, J. (1997). Democracy means equality. *Radical Philosophy*, 29-36.



- Red CIMAS. (2009). *Metodologías participativas: Manual*. Observatorio Internacional de Ciudadanía y Medio Ambiente Sostenible (CIMAS). [http://www.redcimas.org/wordpress/wp-content/uploads/2012/09/manual\\_2010.pdf](http://www.redcimas.org/wordpress/wp-content/uploads/2012/09/manual_2010.pdf)
- Richards, C. (2017). *El desafío de aprender... el desafío de enseñar. Relatos para una educación más justa*.
- Rodríguez, L. M. (2009). La educación de adultos en la historia reciente de América Latina y el Caribe. En P. L. Moreno Martínez & C. Navarro García (Coords.), *Perspectivas históricas de la educación de personas adultas*. Vol 3, N°1. U
- Rodríguez, P. (2019). *Caracterización cuantitativa de trayectorias escolares en jóvenes con algún grado de exclusión educacional*. CIAE, Universidad de Chile. [http://ciae.uchile.cl/download.php?file=noticias/00\\_1552671019.pdf](http://ciae.uchile.cl/download.php?file=noticias/00_1552671019.pdf)
- Rodríguez, P., Villanueva, A., Dombrovskaja, L., & Valenzuela, J. P. (2023). A methodology to design, develop, and evaluate machine learning models for predicting dropout in school systems: The case of Chile. *Education and Information Technologies*, 1-47.
- Román, M., & Murillo Torrecilla, F. J. (2008). La evaluación del desempeño docente: objeto de disputa y fuente de oportunidades en el campo educativo. *RIEE. Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 1 (2). 1-6.
- 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*, 11(2), 33-59.
- Rosenbaum, J. (2020). Educational and criminal justice outcomes 12 years after school suspension. *Youth & Society*, 52(4), 515-547.
- Rosenthal, R., & Jacobson, L. (1968). Pygmalion in the classroom. *The Urban Review*, 3(1), 16-20.
- Ruiz, C., Reyes, L., & Herrera, F. (2018). *Privatización de lo público en el sistema escolar: Chile y la agenda global de educación*. LOM.
- Rumbo Arcas, B. (2016). Problemas y retos de la educación de las personas adultas. *Educación*, 52(1), 93-106.
- Rumbo, B. (2006). La educación de las personas adultas: Un ámbito de estudio e investigación. *Revista de Educación*, 339, 625-635.
- Sagredo, E., & Castelló, A. (2019). Gestión directiva y clima organizacional en la educación de personas en Chile. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 19(2), 1-23.
- Salvat, P., Román, M., y García-Huidobro, J. E. (2012). Horizonte normativo para una educación justa en sociedades democráticas. Una reflexión desde América Latina. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 1(1). <https://revistas.uam.es/riejs/article/view/309>
- Sánchez, E., & Pedreno, M. (2019). Analysis of endogenous and exogenous causes of early school dropout: A qualitative research. *Educación XX1*, 22(1), 263-293.
- Santana-Hernández, R., Marchena-Gómez, R., Martín-Quintana, J. C., & Alemán-Falcón, J. A. (2018). Abandono escolar y formación docente en Educación Secundaria. *Aula Abierta*, 47(3), 365-372.
- Santander, M. S. (2022). Educación para jóvenes y adultos: Compromiso social postergado por la formación inicial docente. *SOPHIA*, 28, 9.
- Saracostti, M., Lara, L., & Sotomayor, B. (2021a). Adaptación y validación de instrumentos de medida del compromiso escolar y los factores contextuales en estudiantes de niveles iniciales de educación en Chile. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación-e Avaliação Psicológica*, 2(59), 177-190.

- Saracostti, M., Lara, L., & Miranda-Zapata, E. (2021b). Evaluación y promoción del compromiso escolar en Iberoamérica. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación-e Avaliação Psicológica*, 2(59), 77-79.
- Sassier, M. (2004). La exclusión no existe, yo la encontré. In *La exclusión: bordeando sus fronteras: definiciones y matices* (87-109). Gedisa.
- Schultz, T. W. (1961). Investment in human capital. *The American Economic Review*, 51(1), 1-17.
- Segato, R. (2018). *Contra-pedagogías de la crueldad*. Prometeo libros.
- Simons, H. (2011). *El estudio de caso: Teoría y práctica*. Morata
- Skliar, C. (2012). La infancia, la niñez, las interrupciones. *Childhood & philosophy*, 8(15), 67-81.
- Sogal, S., Balcon, M.P. y Czort, S. (2015). Resumen ejecutivo Eurydice. La lucha contra el abandono temprano de la educación y la formación en Europa: estrategias, políticas y medidas. *Revista Española de Educación Comparada*, (32), 107-150
- Stake, R. (2005). Qualitative case studies. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *The Sage handbook of qualitative research* (pp. 443-466). Sage.
- Suarez, A., & Alvarado, N. (2022). *Tipologías, dinámicas familiares y violencias en los participantes del ciclo III del programa EPJA en la corporación CES Waldorf*.
- Subirats, J., Giménez, M., & Obradors, A. (2005). *Exclusión social y políticas de inclusión: Algunos elementos sobre la realidad europea y española*.
- Sucre, F. (2016). Reinserción escolar para jóvenes vulnerables en América Latina. *Inter-American Dialogue*.
- Tarabini, A. (2018). *La escuela no es para ti: El rol de los centros educativos en el abandono escolar*. Octaedro.
- Tarabini, A. (2020). Presentación. Transiciones educativas y desigualdades sociales: Una perspectiva sociológica. *Papers: Revista de Sociologia*, 105(2), 177-181.
- Tarabini, A., & Jacovkis, J. (2019). ¿Qué conocimiento para quién? Itinerarios escolares, distribución del conocimiento y justicia escolar. *Revista e-Curriculum*, 17(3), 880-908.
- Tarabini, A., Curran, M., & Fontdevila, C. (2015). El habitus institucional: Una herramienta teórica y metodológica para el estudio de la cultura escolar. *Revista Témpora*, 18, 37-58.
- Tarabini, A., Jacovkis, J., & Montes, A. (2017). *Los factores de la exclusión educativa en España: Mecanismos, perfiles y espacios de intervención*. Comité Español UNICEF.
- Tárraga Mínguez, R., Chisvert Tarazona, M. J., García Rubio, J., & Ros Garrido, A. (2022). Escuelas de Segunda Oportunidad: Una propuesta curricular dirigida a la reconstrucción personal, al retorno educativo y la inserción profesional. *Aula Abierta*, 51(3), 265-273.
- Tedesco, J. C. (2008). Educación y sociedad justa. Educación y vida urbana: 20 años de Ciudades Educadoras, 229-238.
- Tenti, E. (2000). *Culturas juveniles y cultura escolar*.
- Tenti, E. (2008). Dimensiones de la exclusión educativa y políticas de inclusión. *Revista Colombiana de Educación*, 54, 60-73.
- Terigi F. (2014). Trayectorias escolares e inclusión educativa: del enfoque individual al desafío para las políticas educativas. En *Avances y desafíos de la educación inclusiva en Iberoamérica* (pp. 71-87).

- Terigi, F. (2007). Los desafíos que plantean las trayectorias escolares. *Paper presentado en el III Foro Latinoamericano de educación. Jóvenes y docentes. La escuela secundaria en el mundo de hoy*. Fundación Santillana. <http://www.bibliopsi.org/docs/carreras/obligatorias/CFP/educacional/erausquin/Unidad%204/Educacional%20Erausquin%20-%20%20Terigi%20-%20Los%20desafios%20que%20plantean%20las%20trayectorias%20escolares.pdf>
- Terigi, F. (2012). *VIII Foro Latinoamericano de Educación: saberes docentes: qué debe saber un docente y por qué*. Fundación Santillana. [https://www.fundacionsantillana.com/PDFs/8vo\\_foro.pdf](https://www.fundacionsantillana.com/PDFs/8vo_foro.pdf)
- Terrenghi, I., Diana, B., Zurloni, V., Rivoltella, P. C., Elia, M., Castañer, M., Camerino, O., & Anguera, M. T. (2019). Episode of situated learning to enhance student engagement and promote deep learning: Preliminary results in a high school classroom. *Frontiers in Psychology*, 10, 1415. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01415>
- Toninello, E. (2021). Lucha e institucionalización: Dos dimensiones de la justicia social como reconocimiento en el pensamiento de Axel Honneth. *Nuevo Itinerario*, 17 (2), 97-126.
- Thureau, G. (2019). Escuelas de Segunda Oportunidad en España (E2O). *En la Calle: Revista sobre Situaciones de Riesgo Social*, 44, 27-29.
- UAM (2019). Guía para uso no sexista de la lengua. <https://libros.uam.es/uam/catalog/download/1184/2068/2345?inline=1>
- UN. (2022). 244 Millones de niños y jóvenes de entre 6 y 18 años no empezarán el nuevo curso escolar. <https://news.un.org/es/story/2022/09/1513832>
- UNESCO (1948). *Declaración Universal de los Derechos humanos*. Asamblea General de las Naciones Unidas.
- UNESCO (1990). Conferencia Mundial de Educación para Todos.
- UNESCO. (1997). *Quinta Conferencia Internacional sobre Educación de Adultos. El saber adulto: Una clave para el siglo XXI*. Hamburgo, Alemania.
- UNESCO. (2009). *Sexta Conferencia Internacional sobre Educación de Adultos*. Belem, Brasil.
- UNESCO. (2015). *Recomendación sobre el aprendizaje y la educación de adultos*. [http://portal.unesco.org/es/ev.phpurl\\_id=49354&url\\_do=do\\_topic&url\\_section=201.html](http://portal.unesco.org/es/ev.phpurl_id=49354&url_do=do_topic&url_section=201.html)
- UNESCO. (2015). *Informe de seguimiento de la EPT en el Mundo. La educación para todos, 200 – 2015: Logros y desafíos*. París
- UNESCO. (2017). *El poder del aprendizaje y la educación de adultos en todo el mundo: Revisión de la sexta Conferencia Internacional de Educación de Adultos*. <https://uil.unesco.org/es/evento/revision-medio-termino-2017-confintea-vi>
- UNESCO (2019). *La ONU recibe al «Amigo invisible: Educación de Adultos y los Objetivos de Desarrollo Sostenible» en Nueva York*. <https://uil.unesco.org/es/educacion-adultos/onu-recibe-al-amigo-invisible-educacion-adultos-y-los-objetivos-desarrollo>
- UNESCO. (2020). *Global education monitoring report 2020: Inclusion and education: All means all*. <https://es.unesco.org/gem-report/report/2020/inclusion>
- UNESCO. (2022). Confintea VII: Séptima conferencia internacional de educación de adultos. <https://uil.unesco.org/es/educacion-adultos/confintea/septima-conferencia-internacional-educacion-adultos-confintea-vii>
- UNESCO/OREALC (2007). *Educación de calidad para todos: Un asunto de derechos humanos. Documento de discusión sobre políticas educativas en el marco de la II*



- Reunión Intergubernamental del Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe (EPT/PRELAC) OREALC/UNESCO.*
- UNESCO-OREALC-REDALF (1987). Alfabetización y postalfabetización en América Latina: Perfiles de proyectos y programas vigentes.
- Untoiglich, G., & Szyber, G. (Comps.; 2020). *Las promesas incumplidas de la inclusión: Prácticas desobedientes*. Noveduc.
- Valdivia, A., & Assaél, J. (2018). *Lo cotidiano en la escuela: 40 años de etnografía escolar en Chile*. Editorial Universidad de Chile.
- Valenzuela, J., Ruiz, C., & Contreras, M. (2019). Revisión de antecedentes sobre exclusión educativa: Una mirada a la deserción y repitencia escolar. *REICE Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 11(2), 33-59.
- Vasudevan, L., & Campano, G. (2009). The social production of adolescent risk and the promise of adolescent literacies. *Review of research in education*, 33(1), 310-353.
- Vaughn, M. G., Roberts, G., Fall, A. M., Kremer, K., & Martinez, L. (2020). Preliminary validation of the dropout risk inventory for middle and high school students. *Children and Youth Services Review*, 111. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2020.104855>
- Vázquez-Nava, F., Vázquez-Rodríguez, E. M., Vázquez-Rodríguez, C. F., & Ortega Betancourt, N. V. (2019). High school dropout: Association with family structure, maternal employment, and health-risk habits among female Mexican adolescents. *Journal of Child and Family Studies*, 28, 3307-3314.
- Vázquez-Recio, R., López-Gil, M., & Calvo-García, G. (2018). El currículum oculto del fracaso escolar y del abandono educativo temprano. *Razones Interseccionadas. Investigación en la Escuela*, 98, 16-30.
- Verger, A., Moschetti, M., & Fontdevila, C. (2017). La privatización educativa en América Latina: Una cartografía de políticas, tendencias y trayectorias. *Education International*.
- Vianna, E., & Stetsenko, A. (2019). Turning resistance into passion for knowledge with the tools of agency: Teaching-learning about theories of evolution for social justice among foster youth. *Perspectiva*, 37(4), 864-886.
- Villalobos, C., Treviño, E., Wyman, I., & Scheele, J. (2017). Social justice debate and college access in Latin America: Merit or need? The role of educational institutions and states in broadening access to higher education in the region. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 25, 73. <https://doi.org/10.14507/epaa.25.2879>
- Villasante, T. R. (2006). Desbordes creativos: Estilos y estrategias para la transformación social. *Política y Sociedad*, 45(1), 281-283.
- Warne, M., Svensson, Å., Tirén, L., & Wall, E. (2020). On time: A qualitative study of Swedish students', parents' and teachers' views on school attendance, with a focus on tardiness. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(4), 1430. <https://doi.org/10.3390/ijerph17041430>
- Willis, P. (2003). Foot soldiers of modernity: The dialectics of cultural consumption and the 21st-century school. *Harvard Educational Review*, 73(3), 390-415.
- Yin, R. K. (2002). *Case study research: Design and methods*. SAGE.
- Zancajo, A., & Bueno, C. (2023). *L'abandonament a 4t d'ESO: Les desigualtats en la transició a l'educació postobligatòria*.
- Zembylas, M. (2019). Intentos por discernir la compleja imbricación entre emoción y pedagogía: contribuciones del giro afectivo. *Propuesta Educativa*, 51, 15-29.

Zeng, S., Corr, C. P., O'Grady, C., & Guan, Y. (2019). Adverse childhood experiences and preschool suspension expulsion: A population study. *Child Abuse & Neglect*, 97, 104-149.