

Experiencias de abandono escolar y prácticas contrahegemónicas en la Educación para jóvenes y adultos: El caso de Chile y España.

Experiences of school dropout and counterhegemonic practices in Youth and Adult Education: The case of Chile and Spain.

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

Resumen: El abandono escolar (AE) es un proceso complejo que genera vulneración y exclusión social. La Educación Para Jóvenes y Adultos (EPJA) constituye frecuentemente el lugar de transformación de esta realidad, aun cuando se implementa con escasos recursos y capacidades de base. A través de un estudio de caso cualitativo en Chile y España, buscamos identificar experiencias y prácticas educativas que buscan revertir el abandono escolar. Como resultado, se reconocieron relatos de estudiantes frente a las experiencias de exclusión educativa, y de docentes sobre las formas de confrontación del AE. Finalmente, se discute si estas experiencias y prácticas constituyen expedientes contrahegemónicos y modos alternativos de vinculación pedagógica como respuesta 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, we sought to identify educational experiences and practices that seek to reverse SD. We

* Chilena. Coautora. Estudiante de doctorado, Pontificia Universidad Católica Valparaíso y Universidad Autónoma de Barcelona. Correo electrónico 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. 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. ORCID: [0000-0002-4015-8393](https://orcid.org/0000-0002-4015-8393).

**** Chilena. Coautora. Profesora titular de la escuela de Psicología, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Correo electrónico 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.

recognized students' accounts of experiences and traumas of educational exclusion, and teachers' accounts of experiences of exclusion and AE, being counter-hegemonic practices and alternative ways of banding, a response to an excluding neoliberal educational order.

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

Recibido: 15 mayo 2023 Aceptado: 21 septiembre 2023

Introducción:

La educación es un derecho^{1 2} que, desde un enfoque de inclusión y equidad, se torna un factor de fortalecimiento para el desarrollo de una ciudadanía crítica y activa³. Sin embargo, sus desafíos han sido múltiples históricamente. Uno de ellos es el relacionado con las condiciones desiguales en los apoyos para que sus estudiantes⁴ puedan transitar por el sistema educativo y culminar la educación obligatoria. En la práctica, esto se traduce con frecuencia en la salida prematura de la escuela de un grupo significativo de estudiantes^{5 6}. Este fenómeno es conocido como abandono escolar (AE) y constituye un proceso complejo que da cuenta de la falla estructural del sistema escolar a nivel político y local, así como de la falta de una respuesta contingente ante la diversidad de sus estudiantes⁷.

Como lo ha reportado la investigación previa, 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 padecen⁸. Asimismo, se ha demostrado que el abandono escolar afecta particularmente al estudiantado de sectores vulnerables, los grupos históricamente desfavorecidos o las comunidades socialmente sub-representadas. Actualmente, a nivel mundial, son más de 244 millones de niños, niñas y adolescentes que han acabado fuera del sistema educativo regular⁹. Cifra que ha ido en aumento producto de las brechas de desigualdad causadas por la pandemia de COVID-19¹⁰, como es el caso de Chile y España quienes alcanzaron el 17% y el 14% respectivamente.

¹UN, *Declaración Universal de los Derechos humanos*. (Asamblea General de las Naciones Unidas, 1948),10.

²ONU, *La Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible: una oportunidad para América Latina y el Caribe* (Santiago, 2015).

³UNESCO, *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>

⁴Para esta investigación se utilizará un lenguaje inclusivo, definido en femenino.

⁵María 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).

⁶Aina Tarabini, *La escuela no es para ti: el rol de los centros educativos en el abandono escolar* (Barcelona: Octaedro, 2018).

⁷Carlos 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).

⁸EUROSTAT, *Lifelong learning statistics* (2017)

http://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/Lifelong_learning_statistics

⁹UN, «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>

¹⁰Gisela Untoiglich y Graciela Szyber, *Las promesas incumplidas de la inclusión: Prácticas desobedientes* (Buenos Aires: Noveduc, 2020).

Aunque menos explorado por la investigación, también es posible señalar que, a nivel sociocultural, el AE es reforzado por unas pedagogías de la precariedad¹¹ o unas pedagogías de la crueldad¹², cuyo objetivo es promover un orden educativo y moral específico: el neoliberal. A través de dichas pedagogías se intenta naturalizar las trayectorias de fracaso, al mismo tiempo que se estimula la desvinculación social e institucional respecto de quienes padecen la exclusión. De esta manera, el abandono escolar es presionado por condiciones estructurales al mismo tiempo que legitimado por una determinada cultura político-pedagógica con pretensiones hegemónicas¹³.

Frente a este fenómeno, 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 través de esta se intenta el reconocimiento, intercambio y adaptación de las propias capacidades para alcanzar la autonomía y la ciudadanía crítica¹⁴.

Es por ello que la EPJA se releva por su contribución a la justicia educativa, asumiendo la inclusión y la diversidad como un sello distintivo de su proyecto formativo. 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 precarización y abandono del sistema político, económico y educativo¹⁵ ¹⁶. 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 los déficit que debe enfrentar esta modalidad destacan: 1) la falta de recursos bajo los criterios de focalización del neoliberalismo avanzado¹⁷; 2) la desactualización o la falta de adecuación de sus currículums con las demandas sociales contemporáneas y las necesidades sociobiográficas de su estudiantado¹⁸; 3) una alta rotación de docentes que impide la proyección de los vínculos pedagógicos; 4) La escasa formación especializada de la planta docente para actuar en estos contextos específicos. 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 educativa¹⁹²⁰.

Este conjunto de déficits agudiza la problemática a la base, y es que, al no atenderse las particularidades y necesidades propias de esta modalidad, aumenta el riesgo de un nuevo y definitivo abandono escolar. Así, finalmente, el contexto precario que caracteriza a la EPJA puede incidir en una cronificación de los

¹¹ 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).

¹² Rita Segato, *Contra-pedagogías de la crueldad* (Buenos Aires: Prometeo libros, 2018).

¹³ Boaventura de Sousa Santos, *Decolonizing the university. In Knowledges Born in the Struggle* (New York: Routledge, 2019).

¹⁴ Paulo Freire, *Pedagogía de la esperanza: un reencuentro con la pedagogía del oprimido* (Buenos Aires: Siglo XXI, 1993).

¹⁵ Javier Murillo y Cynthia Duk «El Covid-19 y las Brechas Educativas», *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 14(1) (2020).

¹⁶ 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).

¹⁷ 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)

¹⁸ 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).

¹⁹ Emilio Tenti, «Dimensiones de la exclusión educativa y políticas de inclusión» *Revista Colombiana de Educación*, 54, (2008)

²⁰ 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

efectos perniciosos del sistema educativo regular y en la promoción de una cultura educativa desertora permeada por los postulados competitivos e individualistas de la gramática neoliberal²¹. Considerando todo lo señalado, la EPJA deviene un espacio imprescindible para comprender la realidad educativa de aquellos que abandonan el sistema educativo. De allí la necesidad de evidenciar lo que ocurre dentro de sus aulas y cómo se involucran valores, prácticas y subjetividades en las relaciones educativas que intentan confrontar el AE^{22 23}.

Al respecto, nuestra propuesta hipotética general consiste en afirmar que, en una de sus dimensiones, los vínculos, prácticas y experiencias cotidianas y naturales que acontecen en EPJA conforman un marco de alteridad al orden educativo hegemónico y que, desde un posicionamiento transformador, responden críticamente al fenómeno del AE. 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.

Para dar cuenta de este objetivo, el artículo se divide en 5 apartados. En el primero de ellos revisamos la literatura existente sobre abandono escolar, verificando cómo se materializa en las experiencias escolares del estudiantado más vulnerabilizado. En el siguiente acápite, exponemos los principios de la EPJA que se articulan para enfrentar el problema del AE, verificando los lineamientos bajo los cuales dichos principios pueden ser considerados como contrahegemónicos. En un tercer momento presentamos la metodología del estudio y fundamentamos la selección de los dos contextos en que fue aplicada (Chile y España). El cuarto -y principal- acápite corresponde al desarrollo de los resultados. Aquí 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, entre otras, son prácticas de resistencia que intentan, por una parte, desmontar dinámicas de expulsión y fracaso propias del sistema educativo regular; y, por otra, enfrentar los valores del orden educativo neoliberal que hace circular socialmente una determinada pedagogía de la precariedad y la crueldad²⁴. En el penúltimo apartado discutimos los resultados a la luz de los planteamientos teórico-políticos expuestos previamente. Para ello, inscribimos un conjunto de interacciones y saberes desarrollados en EPJA como expresión de una praxis de resistencia contrahegemónica derivadas de una crítica ante una situación alienante o de deshumanización^{25,26}. Finalmente, en el último subcapítulo, concluimos sintetizando los principales resultados e interpretaciones desarrolladas en el artículo.

Experiencias educativas y de exclusión: hitos que conducen al Abandono escolar

La EPJA, desde sus sentidos como modalidad educativa, constituye un espacio formativo que busca el reconocimiento de las personas, de sus experiencias sociales y educativas previas, para conseguir una

²¹ 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).

²² 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).

²³ Michael Apple, *Can education change society?* (Routledge: New York, 2013).

²⁴ Rita Segato, *Contra-pedagogías de la crueldad* (Buenos Aires: Prometeo libros, 2018).

²⁵ 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).

²⁶ Pablo Neut, Raquel Miño y Pablo Vargas, «¿Existe un contra-currículum oculto? Resistencias y vincularidades en la experiencia escolar del estudiantado chileno». *Revista Izquierdas*, 51, (2022).

transformación socioeducativa y biográfica²⁷ del estudiantado. Bajo este enfoque, *la experiencia* representa el soporte o pilar axial sobre el que descansa todo el proceso formativo. Esta induce un proceso activo de producción de una realidad vivenciada y que dota de intencionalidad, de dirección, y de sentimiento a lo experimentado²⁸. La experiencia, por tanto, es aquello que, sedimentado en la trayectoria vital, marca la construcción de la sujeta y la constituye como tal²⁹. Se desarrolla tanto en 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 cotidianidad de la escuela.

Además, para comprender integralmente la experiencia educativa, es importante tomar en cuenta las condiciones de educabilidad en que se desarrolla. Dichas condiciones están dadas 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)^{30 31}.

Es en estas experiencias concretas donde se encuentran los elementos que configuran el AE en el sistema educativo regular. De acuerdo con la literatura, este es un proceso acumulativo en el tiempo donde ciertos hitos generan oposición a determinadas formas que se dan en la experiencia escolar cotidiana y que son evaluadas por algunas estudiantes como opresivas y violentas. A través de este proceso acumulativo, ellas descubren con resignación que la escuela no responde a sus inquietudes y necesidades³². Es más, que las violenta, estigmatiza y, en el fondo, anula como personas³³.

La investigación ha revelado que dichos hitos se relacionan con^{34 35}) rendimiento educativo - estigmatización por no seguir el ritmo de aprendizaje de pares, no obtener calificaciones de aprobación, repetir un grado, etc.³⁶³⁷; 2) transiciones en el sistema que involucran cambiar entre niveles significativos de la trayectoria educativa -paso entre primaria/básica a secundaria/media, los que muchas veces conllevan desplazamientos físicos, mayor número de docentes, nuevo grupo de pares,

²⁷ Paulo Freire, *Pedagogía del oprimido*. (Buenos Aires: Siglo xxi, 1973).

²⁸ Peter Berger y Thomas Luckmann, *La Construcción Social de la Realidad*. (Madrid: Amorrortu, 2003).

²⁹ Carlota Guzmán, C., y Claudia Saucedo, C.L. «Experiencias, vivencias y sentidos en torno a la escuela y a los estudios: abordajes desde las perspectivas de alumnos y estudiantes». *Revista mexicana de investigación educativa*, v. 20, n.67, (2015).

³⁰ 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).

³¹ Xavier Bonal y Aina Tarabini, *Ser pobre en la escuela. Hábitus de pobreza y condiciones de educabilidad*. (Barcelona: Miño y Dávila, 2010).

³² Pablo Neut, Pablo Rivera y Raquel Miño, «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).

³³ Kathya Araujo, *Habitar lo social. Usos y abusos en la vida cotidiana en el Chile actual*. (Santiago, Lom., 2009).

³⁴ 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).

³⁵ Jaime Portales., Liliana Cortés., y Hans Peters, «Desescolarización, exclusión educativa y el desafío del reingreso escolar en Chile». *Revista Saberes Educativos*, (3), (2019).

³⁶ 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).

³⁷ Tabata Contreras-Villalobos y Enrique Baleriola. «Educación para jóvenes y adultos: visibilizando diversas trayectorias educativas». *Revista de Psicología*, 40(1), (2022).

etc.^{38 39}; 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) gestión punitiva de la convivencia e inexistencia de un clima escolar que promueva el buen trato y la participación⁴⁰.

De estos estudios se deduce que, para una porción significativa de las estudiantes, las trayectorias educativas reales no son lineales, alejándose profundamente del diseño o la proyección teórica planteada a nivel institucional, político o normativo⁴¹. Es más, frecuentemente estas estudiantes se desplazan entre movimientos emergentes, no planificados, o rupturas que reflejan los cambios que se viven durante la experiencia educativa^{42 43}. 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 las exigencias esperadas por los estándares productivos y mercantilistas que priorizan la optimización del capital humano^{44 45}.

La exclusión, por tanto, atraviesa los sistemas educativos⁴⁶. Esta no solo hace referencia al acceso a determinadas condiciones y espacios de aprendizaje, sino también al desarrollo de procesos de guetización, aislamiento y estigmatización sobre determinados centros educativos, incluyendo en este juicio a sus docentes y estudiantes⁴⁷. Esto ocurre con mayor peso y profundidad 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.

En breve, la figura de la estudiante de EPJA se relaciona con: 1) desigualdades sociales y económicas de grupos estigmatizados y marginados en función de su estatus socioeconómico y cultural, su etnicidad o nacionalidad y su género⁴⁸; 2) el bajo desempeño académico asociado en el discurso social y educativo hegemónico, genera un daño en la autoconfianza de las estudiantes 3) las vivencias de situaciones de bullying, vulneración de derechos y/o maltrato⁴⁹; o 4) un nivel descendido de conocimientos, un

³⁸ Aina Tarabini y Judith Jacovkis «¿Qué conocimiento para quién? Itinerarios escolares, distribución del conocimiento y justicia escolar». *Revista e-Curriculum*, 17(3), (2019).

³⁹ Maribel García y Albert Sánchez, «La heterogeneidad del abandono educativo en las transiciones posobligatorias: itinerarios y subjetividad de la experiencia escolar». *Papers: revista de sociologia*, 105(2), (2020).

⁴⁰ Francisco Miranda «Abandono escolar en educación media superior: conocimiento y aportaciones de política pública». *Sinéctica*, (51) (2018).

⁴¹ Oscar Dávila, Felipe Ghiardo, y Carlos Medrano, *Los desheredados. Trayectorias de vida y nuevas condiciones juveniles*. (Valparaíso: CIDPA, 2005).

⁴² Flavia Terrigi «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).

⁴³ Javier Morentín 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).

⁴⁴ 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).

⁴⁵ 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).

⁴⁶ Saul Karsz. «La exclusión: Bordeando sus fronteras. Definiciones y matices». (Madrid: Gedisa, 2004)

⁴⁷ 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).

⁴⁸ 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).

⁴⁹ 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).

lenguaje empobrecido y unas experiencias educativas negativas producto del miedo al fracaso, les obstaculiza adquirir nuevos aprendizajes. Es en este marco de exclusión y vulneración es que la EPJA busca potenciar la formación y la educación de quienes han sido expulsadas del sistema educativo regular. Pero ahora, intenta un desarrollo integral que incluye aspectos no cognitivos y que no están orientados para una formación mercantilista o productiva, sino en la construcción de una persona autónoma y con capacidad de agencia⁵⁰.

Justicia y resistencias desde un modelo contrahegemónico

La EPJA emerge como una respuesta de resistencia, que se expresa a través de una trayectoria educativa disidente. Busca el reconocimiento y la visibilización de aquellas experiencias locales y particulares de vulneración en el sistema educativo hegemónico, así como su reversión en un nuevo espacio formativo caracterizado por la re-vinculación y el cuidado. Para construir este otro modelo educativo, la literatura ha destacado como eje relevante de la EPJA el levantamiento de vínculos significativos entre las agentes de la comunidad educativa⁵¹. Esto permitiría desarrollar una nueva experiencia educativa a través de dinámicas que promueven la confianza, estimulando la capacidad de todas 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. Se enmarcan en la formulación de redes de complicidad, orientadas por los principios de la justicia social⁵². En esta línea, los casos de Chile y España son claves, dado sus modelos que en la actualidad están implementando, donde se ve la tensión entre enfoque neoliberales y de justicia en la EPJA, mostrando progresos, pero también matices grises en su desarrollo^{9 10 22}.

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 confronta cotidianamente a los principios y valores de la estandarización y el mercado del orden educativo neoliberal.

En este sentido, las bases del modelo EPJA recién expuestas constituyen, al menos en una de sus dimensiones, una expresión de resistencia contrahegemónica, pues, sus resultados permiten rehabilitar la capacidad de agencia, desnaturalizando las dinámicas de exclusión⁵³ propias del sistema educativo formal. Al respecto, y de acuerdo a Scott⁵⁴, las teorías de la hegemonía pueden ser clasificadas en fuertes y débiles. Las teorías fuertes son aquellas que sostienen la existencia de una adhesión absoluta de los grupos subordinados a la ideología dominante en todos sus alcances. Por su parte, las teorías débiles de la hegemonía suponen un convencimiento de las subordinadas respecto a la naturalidad del orden

⁵⁰ Alejandro Paniagua. «Programas de segunda oportunidad. ¿Qué funciona para mejorar el retorno educativo y las transiciones al trabajo de las y los jóvenes?» *Fundacio Bofill* (2022).

⁵¹ Tabata Contreras-Villalobos, Verónica López y José Luis Lalueza. «Significados de docentes de Educación para jóvenes y adultos en Chile y España, sobre abandono escolar». *Education Policy Analysis Archives*, 31 (2022).

⁵² 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).

⁵³ Henry Giroux, y Peter McLaren, *Sociedad, cultura y educación*. (Buenos Aires: Miño y Dávila Editores, 2011).

⁵⁴ James Scott. *Los dominados y el arte de la resistencia*. (México DF: Tlalaparta, 2018)

social o la inevitabilidad de la posición individual. Es decir, estas se limitan a inhibir -por poco “realistas”- la posibilidad de transformación individual y social.

Es en este último plano que la acción de la EPJA constituye una resistencia contrahegemónica. En efecto, si, como vimos en el primer apartado, las dinámicas estructurales de expulsión educativa generan procesos de estigmatización, naturalización e individualización de la responsabilidad respecto del AE (“las que abandonan son las que no se esfuerzan y que no tienen capacidades como el resto de sus compañeras”), entonces la desnaturalización del fracaso escolar y la rehabilitación de los procesos formativos en la EPJA revelan a los actores educativos que el AE no es inevitable (no es “natural”) y que las estudiantes pueden ser las agentes de su propia construcción como sujetas sociales. La EPJA, en este sentido, mueve los límites de lo que es “realistamente” posible de acuerdo al mandato hegemónico (aquel que personaliza el “fracaso” y el abandono como una consecuencia inevitable de sujetas no “adaptadas” o “incapacitadas” para asumir el desafío escolar). Para verificar la plausibilidad de esta propuesta, se llevó a cabo un estudio de casos en dos contextos nacionales que pasamos a detallar y fundamentar en el siguiente apartado.

Método

El presente trabajo, de corte cualitativo⁵⁵, se enmarca en un estudio de caso múltiple realizado en Chile y España. La particularidad del caso en Chile se debe a que en este existe un sistema educativo con brechas de desigualdad sumamente altas, amparado en un marco profundamente neoliberal. En este sentido, el sistema educativo chileno representa un caso paradigmático a nivel global respecto a su orientación por lógicas de mercado⁵⁶. En la práctica, esto ha supuesto una precarización de la modalidad EPJA, despojándola de recursos y de apoyo a pesar de que atiende a una población altamente vulnerable. Por su parte, España se convierte en caso ya que vive problemas de segregación importante, donde la población joven, migrante y vulnerable es la más afectada por el AE. En efecto, este es el segundo país de la UE con la tasa más alta de abandono escolar⁵⁴. Sus políticas hacen hincapié en el rápido ingreso al mundo laboral y al paro laboral de la población joven, sin embargo, muchos centros de la modalidad no tienen reconocimiento estatal y reciben insuficientes recursos económicos para brindar las oportunidades educativas.

Como objetivos se propone identificar las experiencias y prácticas educativas que buscan revertir al abandono escolar en EPJA, analizando las tramas de inteligibilidad, las experiencias, y las prácticas locales que son comunes a ambos casos⁵⁷. 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 investigación⁵⁸. 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

⁵⁵ Uwe Flick, *Introducción a la investigación cualitativa* (Madrid: Morata, 2018).

⁵⁶ Xavier Bonal y Cristian Bellei. *Understanding school segregation: patterns, causes and consequences of spatial inequalities in education*. (London: Bloomsbury Publishing, 2020)

⁵⁷ 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 emergentes». *Ámbitos. Revista Internacional de Comunicación*, 39 (2017).

⁵⁸ Barney Glaser y Anselm Strauss. *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. (New York: Routledge, 2017).

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 profundidad⁵⁹, 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 participante⁶⁰.

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 su relevancia y consistencia, 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 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 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 directivas.

⁵⁹ Manuel Canales. *Metodologías de investigación social. Introducción a los oficios*. (Santiago: LOM, 2006).

⁶⁰ Ruth Jones y Kareem Abdelfattah. «Virtual interviews in the era of COVID-19: a primer for applicants». *Journal of surgical education*, 77(4), (2020).

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, ambas prácticas orientadas 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. 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 acicatean la desvinculación con su entorno próximo, como la familia y el sistema educativo regular. Es la concatenación de estos hitos sociobiográficos los que inducen finalmente el abandono. Estos marcadores perfilan un proceso progresivo de exclusión que a las afectadas les infringe un daño que estigmatiza y cristaliza el sufrimiento⁶¹.

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 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 permanentes en las estudiantes. En los relatos recabados abundan las experiencias de traumas vividos

⁶¹ Assumpció Pié. *La insurrección de la vulnerabilidad: para una pedagogía de los cuidados y la resistencia*. (Barcelona: Edicions de la Universitat de Barcelona, 2020).

en su paso por el sistema 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).

[Mi entorno me daba a entender] 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).

Asimismo, en este proceso de desafiliación, los vínculos afectivos o las relaciones humanas que establecen las estudiantes tienden a ser débiles o poco significativas, 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. Pero los efectos de estos marcadores de exclusión no se limitan al ámbito educativo en cuanto a la desorientación o la pérdida de vínculos interpersonales, 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 que componen su entorno inmediato. 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 durante las entrevistas al punto de llegar al llanto. Tales expresiones demuestran que dichos hitos constituyen una herida que reactualizan al recordar su experiencia educativa y 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).

Las experiencias relatadas dan cuenta de cómo se estructura el andamiaje biográfico del abandono escolar a partir de una concatenación de hitos traumáticos que presionan la desvinculación relacional y educativa. Este proceso deviene un entramado complejo que da cuenta de la desafiliación con el sistema educativo regular. De esta manera, el tránsito marcado por el trauma crea un vínculo débil con la escuela y con las docentes, muchos de los cuales ejercen prácticas punitivas que igualmente son respondidas desde la violencia por parte de las estudiantes⁶² ⁶³. Son estos los elementos que deben ser abordados posteriormente en EPJA por las docentes que reciben al estudiantado desvinculado de la educación formal. Por tanto, se hace necesario conocer también los relatos y las perspectivas de estas sobre el fenómeno del AE y la revinculación educativa.

⁶² 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.

⁶³ 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.

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, en ambos países, las docentes y representantes de equipos directivos de EPJA 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.

Asimismo, también comprenden de manera crítica y empática la diversidad de trayectorias, buscando y fomentando una visión educativa desde la 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, empujando hacia fuera a un grupo determinado de personas: aquellas que han vivido los hitos revisados en la categoría anterior y que fácilmente pueden asociarse a poblaciones socialmente vulnerabilizadas. 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 esta dirección, el modelo impondría una visión punitiva y expulsora antes que una preocupada por la realidad de cada persona, la contención socio-afectiva y la apuesta por estrategias

educativas que respondan a las necesidades formativas propias de cada estudiante. 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, en esta narrativa se termina instalando la noción de que el desempeño y progreso educativo constituye un logro individual, y que, por tanto, el abandono es responsabilidad de las estudiantes, quienes normalizarían y asimilarían 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 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 en que esta se expresa. Tal 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. Ante esto, identifican a la EPJA como un espacio de resistencia y reivindicación.

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 como en su estructura e indicadores. Es una crítica común el afirmar que el modelo educativo regular prioriza las cifras e indicadores de evaluación por sobre las personas. Por ello, en su visión, el rol del docente debe consistir en evitar nuevamente la reproducción de la 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. 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.

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 de logro de aprendizajes estandarizados. 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 acontecimientos 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 aquella cultura escolar-neoliberal 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 sociobiográfica centrada en el cuidado. 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, emergente, personalizada 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 toque 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 sientan la confianza para hablar, reflexionar en voz alta, realizar preguntas o compartir experiencias y saberes propios. En otras palabras, para retomar su agencia educativa. A su vez, les permite comprender los contenidos de las asignaturas y les incentiva a desarrollar su propio pensamiento crítico. Paulatinamente, la rehabilitación de la agencia y la nueva vinculación formativa, habilita a las estudiantes a re-construir un proyecto futuro 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 siguieron 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 complica y no pensaba que me la sacaba y me lo he sacado y ahora estoy en el grado superior (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 interpersonal 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 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 y de la capacidad agéntica de cada una. 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.

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 un verdadero derecho a la educación. 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.

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 dejen 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.

En síntesis, la EPJA es un espacio que acoge a las personas más vulnerabilizadas por del sistema educativo regular, enfrentando condiciones adversas en el plano económico, social, legal, de salud física y mental. Con todo, es la lógica del vínculo y del cuidado la que permite dar una respuesta contrahegemónica ante la cruda realidad expresada en el abandono escolar y las injusticias de la gramática neoliberal que imperan en el modelo educativo regular.

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 en los circuitos diseñados para enfrentarlo. Particularmente, nos interesaba una aproximación respaldada en las narrativas y testimonios de estudiantes y docentes de EPJA, para identificar aquellas prácticas que permitan revertir el abandono escolar, tanto en Chile como en España.

Los resultados demuestran la construcción de una experiencia particular en el sistema educativo hegemónico, que nos permiten constatar que las rutas del abandono escolar discurren por un andamiaje que naturaliza el fracaso, personaliza las responsabilidades educativas, y promueve la desvinculación y la anulación de las personas⁶⁴. La exposición a este circuito desigual, que afecta particularmente aquellos grupos más vulnerados, concatenado a hitos que van menoscabando la subjetividad de quienes son presionadas a salir del sistema educativo regular, se sedimentan en una memoria del trauma⁶⁴. Esta experiencia particular orienta y determina una gama reducida de posibles trayectorias biográficas y socioeducativas. En este sentido, 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 determinadas por un orden que les categoriza y oprime.

En lo que a 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

⁶⁴ Miriam Piani. «Huellas biográficas de experiencias educativas en la conformación de subjetividades políticas». *IE Revista de investigación educativa de la REDIECH*, 10(18), 2019,

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 resultados de este artículo dentro de la lógica del currículum oculto⁶⁵ ⁶⁶, 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 las trayectorias socioeducativas del estudiantado. En el caso particular de este trabajo, el currículum oculto opera en dirección a la desafeción de un segmento de las estudiantes. En concreto, la salida de dicho segmento del sistema de educación formal se va sedimentando a partir de una cadena de hitos (vivencia de una experiencia educativa violenta, menosprecio o indiferencia del profesorado, estigma por no seguir los ritmos de aprendizaje “estándar”, etc.) que, aunque no están directamente sancionados en el currículum explícito, tienen una expresión similar y estructural en cada una de las trayectorias estudiadas, independiente del contexto nacional del que formaban parte (chileno o español).

Ahora bien, considerando el encuadre teórico-político expuesto en la primera parte, podemos sostener que este currículum oculto, se encontraría pivotado por unas pedagogías informales que circulan en el espacio social y cuyo objetivo es la naturalización 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 crueldad¹⁶ ²⁸ y están diseñadas para sustentar una formación subjetiva -y moral- funcional al ordenamiento neoliberal. Como contrapartida a este currículum oculto basado en las pedagogías de la crueldad, la EPJA actuaría a modo de resistencia contrahegemónica en un doble sentido. Primero, al establecer los vínculos interpersonales y la responsabilidad por el otro como un eje constitutivo de su labor formativa, se enfrenta a la lógica de indiferencia social que promueven dichas pedagogías. Pero también, al rehabilitar la agencia de las estudiantes y desnaturalizar los procesos de exclusión social, se mueve el límite del discurso dominante que busca la resignación y la aceptación pasiva de la realidad social y personal por parte de las subordinadas⁵⁸.

Desde una perspectiva propiamente pedagógica, los resultados muestran que 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. A partir de los resultados, aprehendemos que en EPJA, emerge una comprensión propia que da 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.

Así, es en la cotidianeidad 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 y del colectivo, 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.

⁶⁵ Giroux, Henry. Teoría y resistencia en educación, México DF, Siglo XXI, 2004.

⁶⁶ Torres, Jurjo. El currículum oculto, Madrid, Morata, 2005.

Conclusiones

El abandono escolar, a nivel sociobiográfico, participa de un proceso estructural de expulsión trivialización del sufrimiento que es propio del orden educativo neoliberal. Este fenómeno es reforzado, a nivel ideológico-moral, por una pedagogía de la crueldad que promueve la indiferencia social ante quienes sufren sus consecuencias. La expresión descarnada de esto es la sensación de orfandad que manifiestan 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 aprecia en los relatos de profesoras y estudiantes, EPJA se instala como un lugar de rehabilitación de las sujetas, es decir, un espacio en que las estudiantes desnaturalizan su situación de exclusión, resignifican los hitos traumáticos a través de una pedagogía centrada en el cuidado, reconstruyen una trayectoria socioeducativa y, en el fondo, comienzan a re-asumir y desarrollar su capacidad de agencia.

Al respecto, los resultados nos muestran que las experiencias y prácticas desarrolladas en EPJA son complejas, incluso a veces emergen argumentos incoherentes o contradictorios respecto a las vivencias cotidianas para garantizar el cuidado y el bienestar propio: por ejemplo, reproduciendo en ocasiones la lógica competitiva del rendimiento o los castigos; al mismo tiempo que se favorece la participación en actividades más allá de lo curricular por las necesidades emergentes de cada estudiante.

Pero en última instancia, todo este proceso describe la prioridad de estudiantes y docentes de enfatizar las necesidades específicas de cada persona, exhibiendo con ello la posibilidad de escapar -incluso transgrediendo- las lógicas estandarizantes, manageriales y de rendición de cuentas que priman en la agenda del sistema educativo formal de talante neoliberal^{67 68}. En suma, representa una disposición que complejiza, cuestiona e incluso llega a confrontar la “ideología de la competencia”⁶⁹ que informa dicho sistema.

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^{16 29}. 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 profesora/estudiante, sino que se proyecta hacia la rehabilitación de una sujeta que ha sido anulada sistemáticamente en su trayectoria social y escolar. 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 en un ambiente de profundo cuidado.

Puesto en el registro que venimos desarrollando, la EPJA enfrenta las pedagogías de la precariedad y la crueldad a través de una vinculación significativa, solventada en el cuidado y en el amor y del cuidado,²⁵

⁶⁷ 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).

⁶⁸ 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.

⁶⁹ Marilena Chauí, *La ideología de la competencia. De la regulación fordista a la sociedad del conocimiento*. (Nuevos Emprendimientos Editoriales, 2018)

⁷⁰ dispuestos para transformar el relato del trauma en un lenguaje de posibilidad, de la transformación, y de la justicia social⁷¹ ⁷². En esta nueva “pedagogía de la posibilidad”, es la acción afirmativa sobre las personas la que sostiene la vinculación intersubjetiva desarrollada entre “estudiantes” y “profesores”.

En síntesis, 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.
- 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.
- Contreras-Villalobos, Tabata., López, Verónica y Lalueza, José Luis. «Significados de docentes de Educación para jóvenes y adultos en Chile y España, sobre abandono escolar». *Education Policy Analysis Archives*, 31 (2022).
- 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.

⁷⁰ Kathleen Lynch, John Baker y Maureen Lyons. *Igualdad afectiva. Amor, cuidados e injusticia.* (Madrid: Ediciones Morata, 2014).

⁷¹ Henry Giroux, *Pedagogía y política de la esperanza. Teoría, cultura y enseñanza.* (Buenos Aires: Amorrortu, 2003).

- 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». *Sinética*, (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://www.prometeo.com.ar/estadisticas-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.