

EDUCACIÓN DE ADULTOS EN CHILE

Educación de Adultos en Chile. Alcances y Perspectivas

Francisco Javier Morales Aguilera

Resumen

Este artículo propone una mirada reflexiva en torno a la educación de adultos en Chile. Dicho enfoque implica una consideración de los aspectos teóricos que han definido conceptualmente este campo de la enseñanza, pero también de un recuento histórico de su trayectoria institucional en el país. Estos objetivos se complementarán con el relato de la experiencia profesional que como docente tuvimos en un liceo de adultos de la capital durante los años 2009 y 2010. De esta forma se intenta exponer una mirada académica del fenómeno sin desechar el acercamiento profesional que a este respecto tuvimos, y que en definitiva, permitirá ensayar algunos desafíos y proyecciones sobre este tipo de educación en el mediano y largo plazo.

Palabras clave: educación de adultos - historia - experiencia docente - proyecciones.

Summary

This article proposes a reflexive prospect about adult education in Chile. This approach considers the theoretical aspects that have defined conceptually this field of education and make an historical recounts of its institutional tradition in the country. These objectives will be complemented by the account of our professional experience as teacher in an adult's lyceum of the capital during the years 2009 and 2010. Thus attempts to expose academic insights of the phenomenon without discard the professional approach that

we had in this regard, and which ultimately allow to test some challenges and future projections on this type of education in the medium and long term.

Keywords: Adult's education - History - Teacher's experience - Prospects.

A modo de introducción: aproximaciones conceptuales sobre educación de adultos

La evolución de la terminología técnica y disciplinaria en este ámbito educativo no parece haber obviado, a través del tiempo, ciertos conceptos o ideas matrices. Y si bien la educación de adultos se generalizó en Europa recién a mediados del siglo XIX, el concepto de “educación en la vida” o a lo largo de ésta ya estaba presente en la Grecia de Platón: “*Y al crecer en edad -nos dice el filósofo- cuando el alma comienza a alcanzar la madurez, hay que intensificar los ejercicios que correspondan a ésta (a la filosofía)*” (Platón, 2007: 321 Libro, VI). Desde entonces, la idea o noción de educación permanente se ha ido adecuando a los cambios y transiciones políticas, sociales y económicas más trascendentales de la historia.

En plena Revolución Francesa, Condorcet ensayaría algunas reflexiones en torno a estos aspectos, al señalar elementos como la universalidad de la educación, sus alcances y la cobertura que aquella debía tener, resaltando, sobre todo, la idea de que la instrucción debía ser durante la vida: “*Cuanto más queráis que los hombres ejerzan ellos mismos una porción más extensa de sus derechos, cuanto más deseéis, para alejar todo dominio del menor número... más debéis esforzaros también por extender la instrucción*” (Condorcet, 2001: 257). A decir verdad, los preceptos y énfasis defendidos por Condorcet estuvieron ciertamente permeados por esa racionalidad tan propia de la ilustración, y por una no menos importante cuota de pasión y extremismo que era la tónica en la Francia revolucionaria de fines del siglo XVIII.

Décadas más tarde, y cuando los estados nacionales lograron cristalizarse en Europa occidental, o al menos cuando pudieron desplegar una red burocrática e institucional en sus territorios, el sistema educacional se expandió con celeridad. Pero al mismo tiempo, los problemas de cobertura y acceso escolar fueron una realidad que surgió casi en paralelo. De allí que la necesidad de una educación permanente de la población se presentase como un requerimiento igual de importante que la instrucción formal. En la práctica, fue en Dinamarca donde aparecieron las primeras escuelas dirigidas hacia población adulta y a aquellas personas que no podían insertarse en un establecimiento tradicional (OCDE, 2005).

Así surgieron, a mediados del siglo XIX, las *escuelas populares* nacidas en función de un doble objetivo. Por una parte, prestar un servicio tanto en las comunidades locales como a nivel país, y por otro lado, ayudar en la formación de conciencia política y social en sectores del campesinado danés. Rápidamente, el ejemplo de las *escuelas populares* se expandiría por gran parte de Europa, en especial en la zona norte y países escandinavos.

Desde entonces, la educación de adultos adquirió cierta relevancia -en cuanto a políticas y programas específicos- de parte de las autoridades, principalmente en países del viejo continente. En el resto del mundo occidental, y más específicamente en América Latina, observaremos una dinámica distinta, enfocada, para ese entonces, en ampliar y extender la cobertura escolar del sistema educativo formal. Como sabemos, este último proceso se llevó a cabo gracias al rol dinamizador y ejecutor del Estado, el que, para mediados del siglo XX, intentaba expandir al máximo los alcances de sus políticas sociales, lo que no solo se reflejó en el ámbito educativo sino que también en esferas como vivienda, salud, previsión, etc. (para el caso chileno: Arellano, 1985; Correa et al, 2000 y Larrañaga, 2010). En esta línea, los programas y políticas enfocados hacia la educación de adultos, en este espacio geográfico, fueron más bien escasos, apenas se lo entendía como un apéndice del sistema educativo formal, aún cuando se impulsaran ciertas iniciativas.

Solo a principios de la década de los setenta la noción de educación a lo largo de la vida alcanzaría mayor notoriedad. Así se ensayarían, por ejemplo, propuestas conceptuales que reconocían la necesidad de que las personas recibieran y dedicaran tiempo suficiente a la formación en todas las etapas de su vida (UNESCO, 1972; OCDE, 1973), es decir, como un camino permanente dentro del complejo y trascendental proceso de formación cultural. A propósito se señalaba por ejemplo: "...La piedra angular del sistema es la educación de adultos. Ocupa un lugar de tal importancia en un sistema de educación permanente, que a veces se confunden los dos conceptos... [Pero] limitar la educación [permanente] a la parte post-escolar, es ignorar completamente su verdadero sentido, ya que la característica esencial de un sistema de educación permanente es que no tiene interrupciones sino siempre continuidad e integración, especialmente entre el período escolar y post-escolar, entre la escuela y la educación de los adultos. Lo que es esencial es que la escuela se abre sobre el mundo de los adultos, prepara a los jóvenes para la vida adulta, de la cual la educación es una dimensión intrínseca" (Hummel, 1977: 54).

A partir de los años noventa observaremos una suerte de redefinición del concepto de educación de adultos. Nuevamente tanto la UNESCO (1996) como la OCDE (1996) se explayarían sobre este tipo de enseñanza al postular que la educación es un proceso que -ahora sí- tendría lugar a lo largo de toda la vida y no durante un período específico. Es decir, se intentaba consolidar una noción de educación constante y transversal a los ciclos etario-educativos formales de las personas.

Otras aproximaciones conceptuales sobre este tipo de enseñanza fueron desarrolladas por autores que remarcaron ideas en torno al proceso de reflexión crítica que los alumnos de este nivel debían desarrollar. Al respecto, Mezirow sostiene que: "*Más allá del objetivo inmediato de ayudar a los adultos a desarrollarse, alcanzar y producir, la educación de adultos tiene el compromiso colateral y a menudo más importante de contribuir a que los discentes expliciten, elaboren y actúen sobre las perspectivas y premisas... sobre las que se basa su actuación, logros y productividad*" (citado en Sáez y Escarbajal, 1998: 33).

Pero las redefiniciones contemporáneas del concepto, en particular aquellas que provienen de la OCDE, deben entenderse desde los intereses sectoriales y económicos que están detrás de algunas de las políticas educacionales de las últimas décadas, pues, aunque la idea de educación continua y a lo largo de la vida fue una elaboración conceptual importante, no es menos cierto que el interés por tener un contingente laboral instruido y con nuevas capacidades técnicas -más que reflexivas y críticas- responde a los requerimientos de una sociedad eminentemente neoliberal, centrada más en el consumo y la eficiencia que en una construcción societal democrática y justa.

Si echamos un vistazo al desarrollo y vigencia del concepto de educación permanente en la actualidad, observaremos que este se ha rearticulado en torno a dos ideas o procesos esenciales. En primer término, se ha vinculado al surgimiento de lo que se ha denominado “sociedad del conocimiento”, en donde determinados procesos informativos y ciertos saberes, que antaño parecían restringidos a personas y disciplinas específicas, se lograron divulgar y popularizar con notable rapidez entre la población mundial, debido fundamentalmente al avance de las tecnologías informáticas. En segundo lugar, el aumento en la esperanza de vida de las personas durante las últimas décadas ha implicado una reformulación en los alcances y propósitos de las políticas educacionales, sobre todo en nivelación y en completar estudios primarios y secundarios¹.

De este modo, el surgimiento de una sociedad del conocimiento y el aumento en la expectativa de vida de la población representan desafíos interesantes para la educación de adultos. Sobre todo, en lo que respecta al desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje bajo un contexto en que los saberes se han globalizado y mediatizado fuertemente. En esa línea, la educación de adultos ya no se enfrenta a estudiantes carentes de todo conocimiento o desvinculados de su entorno social y comunicacional, pues aquéllos, en un número importante, saben cómo insertarse en las dinámicas tecnológicas actuales. De otro lado, segmentos cada vez más amplios de población adulta (de 45 años y más) han renovado su interés por completar los estudios regulares, cuestión que ha implicado focalizar y redefinir las políticas sectoriales sobre este tema.

Cabría suponer entonces, que las aproximaciones conceptuales sobre este tipo de enseñanza han estado siempre vinculadas al contexto epocal, aún cuando su labor, en tanto instrucción sistemática de las personas, se haya considerado en un rango menor dentro del sistema educativo en general.

De todas maneras, la permanencia de dos o tres ideas nodales sobre educación de adultos -formación a lo largo de, o, para toda la vida- parecen ser las elaboraciones conceptuales más sustanciales y de más antigua data a este respecto. Pareciera, a nuestro entender, que esta situación sería el reflejo de un proceso de readecuación y confluencia entre el concepto y el medio social de acuerdo a las directrices contextuales que han predominado en cada etapa

¹ Según el Censo del año 2002 en Chile, 4.245.398 personas de entre 15 a 65 años no habían completado los 12 años de escolaridad obligatoria, es decir, cerca de la mitad de la población adulta no tiene estudios completos (Revista de Educación, 2009).

de la historia. Y así como la *educación a lo largo de la vida* equivalía a una idea de universalidad e igualdad social en Condorcet, este mismo concepto fue entendido, casi dos siglos después, como una instancia para suplir carencias formativas y ayudar a constituir agentes laborales capacitados y funcionales a una sociedad de mercado y del conocimiento.

La educación de adultos en Chile: alcances históricos

Las primeras referencias sobre educación de adultos en Chile datan de mediados del siglo XIX. Ellas se refieren a dos escuelas nocturnas fundadas, una en Santiago, en 1845, y la otra en Valparaíso, en 1848. En el primer caso, se trató de una iniciativa privada concretada por la Cofradía del Santo Sepulcro perteneciente al Convento de San Agustín. Esta escuela, según nos cuenta Soto: *“fue financiada por Pedro Palazuelos durante diez años ‘y’ allí se enseñó aritmética, geometría y dibujo a unos treinta alumnos por año”* (2000: 118). En el caso de la escuela nocturna de Valparaíso, su origen respondió a una iniciativa de carácter estatal, orientado hacia sectores obreros -fundamentalmente artesanos- que vivían en esa zona. Conviene agregar que en este período no solo observaremos iniciativas en torno a implementar espacios físicos para la instrucción formal, puesto que también existieron propósitos que buscaban acercar la “ciencia” al bajo pueblo. Prueba de ello fueron las denominadas Conferencias Populares (Oviedo, 1935: 14) que desde 1874 se realizaban con cierta periodicidad (una vez al mes por lo menos) en Santiago y Valparaíso. Allí, algunos notables hombres de ciencia, entre ellos el doctor Allende Padín, ofrecían charlas sobre diversas temáticas, como higiene, alcoholismo, salubridad, etc.

Al iniciarse el siglo XX, la educación de adultos tuvo como contexto general el problema del analfabetismo, fenómeno que se insertaba dentro de un marco mayor como lo fue la crisis social en el cambio de siglo (Reyes, 2005: 32-41). La educación de los obreros, que en su mayoría carecían de los estudios mínimos, fue abordada más bien desde iniciativas personales o, en algunos casos, desde organizaciones sociales -mancomunales, sociedades de resistencia, mutuales, etc.- que velaban por el bienestar y organización de las clases populares. No resultó extraño que a medida que la prensa obrera fue creciendo en importancia y difusión, su “público objetivo” deba hacer un esfuerzo por instruirse -alfabetizarse- para estar en sintonía con el lenguaje, discursos y códigos de esos medios de información. Estamos en presencia, pues, de procesos básicos de instrucción, casi artesanales, de mucho esfuerzo y compañerismo: *“En las sociedades mutuales -nos cuenta un historiador- recibirán, muchas veces, el conocimiento de las primeras letras. Recabarren, a principios de siglo, hizo de la educación de los obreros, uno de los pilares de su acción. En los sindicatos funda escuelas y pide y cuenta con la ayuda de sus compañeros y hombres progresistas provenientes de otras clases. Los estudiantes de la universidad fiscal han de destacarse en esta noble tarea”* (Ortiz, 1985: 118). En este marco, la educación de obreros no solo proveía de una instrucción formal en cuanto a estudios regulares, sino que también se

decantaba hacia procesos de instrucción asociados a otras dinámicas y saberes (Oviedo, 1935).

Desde otro ángulo, resulta importante resaltar el rol de las clases dominantes con respecto a la educación de los sectores populares. En ese sentido, aquellas no fueron del todo indiferente en lo que dice relación a la instrucción de este último grupo. Según nos comenta Núñez (1982), era para la burguesía resultaba importante que los segmentos proletarios tuvieran un nivel de instrucción adecuado (denominado curiosamente *educación popular*) que les permitiera salir de la ignorancia, pues de este modo se evitaba la influencia de algunas posturas extremistas (como socialismo o anarquismo) al interior de las filas obreras. Es decir, para los sectores dominantes la educación era proyectada en virtud de su utilidad para mantener el orden y la paz social.

Recién en 1920 la educación básica de adultos quedó consagrada dentro de un marco reglamentario formal, gracias a la dictación de la Ley de Instrucción Primaria Obligatoria². Ese año nacieron las denominadas escuelas primarias para adultos, las que adoptarían dos formatos: escuela suplementaria, para aquellos adultos que sabían leer y escribir pero que tenían estudios incompletos, y la escuela complementaria, para aquellos alumnos analfabetos. Además de sus propósitos más inmediatos, estas escuelas establecieron un programa que buscaba proporcionar un oficio manual de acuerdo al sexo de cada estudiante (PIIE, 1984).

Los alcances y resultados de este primer ensayo formal de educación de adultos fueron algo disímiles. Si bien una política de carácter pública como esta se hacía necesaria, y como vimos, sus propósitos se articularon en lograr suplir al máximo las deficiencias del sistema educativo, en algunos casos significó una deserción importante de alumnos, ya que muchos de ellos no fueron atendidos con la suficiente dedicación o tiempo en su proceso de aprendizaje. Conviene recalcar, que para entonces no existía mayor especialización profesional de los maestros para trabajar con personas adultas. Eran los mismos profesores del sistema tradicional que, en jornadas horarias distintas, enseñaban a personas adultas.

Sería esta la orientación predominante en lo que a educación de adultos se refiere durante la primera mitad del siglo XX. Los énfasis estuvieron dirigidos en suplir las carencias de las personas que no habían podido cursar la enseñanza básica, lo que en términos estructurales significaba derrotar o disminuir al máximo posible la tasa de analfabetismo existente. Todos estos énfasis, como es de suponer, guardaban una estrecha relación con las directrices educacionales y epistémicas que emanaban desde instituciones y organismos extranjeros, como la UNESCO y la OCDE.

Conviene destacar también dentro de los procesos históricos verificados en los primeros años del siglo XX, y asociados a la educación de adultos, al menos dos ideas importantes. Primero, que la educación de los sectores populares no fue proyectada exclusivamente –desde ese mismo sector– en función de suplir

² Anteriormente, en 1863, ya se había establecido reglamentariamente la creación de algunas escuelas básicas de adultos, aunque con desiguales resultados en su matrícula y asistencia (Soto, 2000: 119).

ciertas carencias formativas, pues también se buscaba proporcionar instrucción práctica orientada al trabajo. Igualmente resulta oportuno señalar que en caso de que los mismos segmentos populares no pudieran proporcionar la educación requerida, esta sería provista por el sistema central (el Estado) o bien se delegaría en otro tipo de organizaciones como los partidos políticos o sindicatos (Núñez, 1982: 15 -18). En segundo lugar, cabría resaltar la “preocupación” de las clases dirigentes por instruir a los sectores proletarios, aún cuando dicha intención tuviera como propósito último la mantención del orden social, evitando así la cooptación que de aquéllos podrían hacer algunos sectores políticos más refractarios a dicho orden.

A mediados de los sesenta, los objetivos antes descritos parecieron cambiar. En 1965 se crearon los Centros de Educación Media y Comunitaria (CEMCO) orientados no solo a suplir las carencias formativas de las personas, puesto que la educación de adultos, en su conjunto, fue proyectada dentro de una óptica mayor, a saber: que ésta debía vincularse a los procesos productivos y económicos en curso, los que, como sabemos, respondían a las directrices de un programa de gobierno de amplia transformación social. *“La incorporación activa y creadora del adulto a la comunidad -reza un documento oficial de la época- se entiende como su participación conciente en las etapas del proceso de desarrollo”* (Ministerio de Educación, 1969: 3). De esta manera se reforzarían los programas de capacitación técnico-profesional gracias a la colaboración de instituciones como INACAP o DUOC. Así: *“En el primer año de gobierno, se realizó un plan gigantesco de construcción de escuelas y de capacitación de profesores. Al mismo tiempo se crearon diversos liceos de educación vespertina y nocturna. En lo referente a la calificación de mano de obras, en el Instituto Nacional de Capacitación (INACAP) se dio formación técnica a decenas de miles de personas”* (Sepúlveda, 1996: 73).

Es inevitable no referirse a la influencia que tuvieron, en el marco de las transformaciones que sufría la educación de adultos durante los sesenta, los escritos y metodologías del educador brasileño Paulo Freire. Como se sabe, éste debió abandonar su país natal a consecuencia del golpe militar de 1964, refugiándose en Chile hasta comienzos de los setenta. En nuestro país, Freire colaboraría activamente en algunos planes de alfabetización mediante la puesta en práctica de su conocido “método psicossocial” (Castro, 1977: 74-79). Dichas prácticas, como es de suponer, se complementaron casi a la perfección con los énfasis cristiano-progresistas que imperaban en algunos sectores del gobierno demócratacristiano, y que buscaban, como ya se ha señalado más arriba, integrar al estudiante a los procesos de cambio que se estructuraban en el país. De allí que, por ejemplo, se vinculara fuertemente la puesta en práctica de la reforma agraria con las políticas de alfabetización rural, de modo de dotar al campesino de las herramientas que le permitieran incorporarse más cabalmente a dicho proceso. En cierta manera, la “educación liberadora” -tan en boga durante los sesenta- fue proyectada no como una práctica autónoma y alejada de la realidad, sino como un complemento de las transformaciones sociales, políticas y económicas en curso.

Junto con los cambios en la orientación y objetivos que debía tener este tipo de enseñanza, la educación de adultos fue revestida de un estatus legal

diferente, pues hasta entonces aquella se normaba bajo las mismas directrices que regulaban a la educación diurna y tradicional. Así, el Ministerio de Educación Pública, mediante el decreto 148 del año 1968, reorganizó este tipo de enseñanza, tanto en su currículum -de mayor contenido y complejidad- como en su extensión operativa e institucional (Ministerio de Educación, 1969).

Fue en este contexto en donde surgiría el concepto o idea de *educación para el trabajador*, marcando una distancia ostensible con la noción de *educación-recuperación* que había estado tan presente en décadas anteriores. Como es de suponer, esta reorientación sobre el rol de la educación de adultos en el país sería reforzada bajo el gobierno de la Unidad Popular, al iniciarse los setenta. De este modo, el estudiante, permeado por el contexto político de entonces, estará vinculado tanto a los procesos productivos que se desarrollaban como a la conducción del cambio social: “*Es por eso que anhelamos -señaló el Presidente Allende- una nueva sociedad, con nuevos valores. Y ello ha de salir del proceso revolucionario que ha de hacerse crisol en el grande y atrayente e inquietante anhelo de una reforma educacional que prepare al hombre nuevo para la nueva sociedad y las nuevas tareas*” (Allende en Ministerio de Educación, 1971: 8).

Lo relevante de todo esto es que la educación de adultos, como ya se ha mencionado, adquirió una identidad más propia, mucho más activa, vinculada al medio social y a los procesos políticos que se originaban en Chile por esos años. En otras palabras, estamos en presencia de un estudiante activo y muy probablemente conciente de su protagonismo social. De hecho, algunos de los énfasis del proyecto denominado Escuela Nacional Unificada (ENU) e impulsado a partir del primer semestre de 1973, apuntaban en esa dirección, y más específicamente en concretar una “formación armoniosa” de las personas, desarrollando el trabajo social, las aptitudes, la solidaridad y la creación de una conciencia nacional libre y soberana (Informe ENU, citado en Castro, 1977: 135-136). Todo ello, a decir verdad, significó una reactualización del concepto de educación permanente, sobre todo en la perspectiva de la comprensión del cambio social y de la participación activa de los trabajadores para concretarlo. Sin embargo, todos estos esfuerzos -teóricos y prácticos- por transformar la educación chilena cambiarían radicalmente luego del golpe militar de 1973.

Haciendo eco de los énfasis que la nueva administración cívico-militar quiso impulsar en el ámbito educacional -a la luz de una matriz ideológica autoritaria y de perfil económico neoliberal- y en particular en el sistema de adultos, cabría recordar dos hechos paradigmáticos: primero, la clausura de varios programas de capacitación industrial y campesina impulsados por el Estado; y segundo, la lamentable destrucción, en algunos centros académicos, de parte del material desarrollado por Paulo Freire y conocido como el método psico-social de educación. En paralelo a estas medidas, la reformulación de programas y formatos relativos a la enseñanza de adultos -como por ejemplo, el nuevo plan de estudios aprobado en marzo de 1975 y proyectado bajo nuevas directrices ideológicas- fue también algo característico en esa época. Según Castro, los programas de capacitación social vigentes en la educación de adultos hasta 1973, “ *fueron total y sistemáticamente abolidos en todas*

las acepciones del término, al igual que varios establecimientos pequeños, privados y universitarios” (1977: 227).

La atención de las nuevas autoridades estuvo puesta más bien en facilitar el acceso y cobertura del sistema educativo que en desarrollar otro tipo de políticas o programas para este tipo de enseñanza. En relación a lo primero y con el objetivo de cumplir aquellos propósitos se implementaron las denominadas Estrategias de Desarrollo Económico-Social, enfocadas, como ya se enunció, en la ampliación y consolidación de la cobertura escolar. De igual modo, la denominación de las unidades educacionales de adultos sufrió modificaciones. A fines de los setenta, las Escuelas Integradas de Adultos pasaron a llamarse Centros Integrados de Adultos, contabilizando, para 1981, un total de 15 establecimientos de este tipo a lo largo del país (PIIE, 1984).

En lo concerniente a la reglamentación legal que definió los marcos y objetivos de la educación de adultos, no se puede obviar el decreto 215 de 1984, probablemente uno de los que ha tenido mayor repercusión y vigencia en esta área. Este precepto, junto con reformular los planes, programas y normas vigentes hasta entonces, introdujo un cambio adicional estableciendo que el alumno cursara en dos años lectivos la enseñanza media, obteniendo al final de dicho proceso su licencia secundaria. En términos prácticos, esta innovación suponía acortar la permanencia de los adultos en los establecimientos, pues cada semestre cursado en la enseñanza de adultos equivalía a un año completo en la educación media formal.

Por su parte, la educación técnico-profesional de adultos, asimilada con mayor importancia desde 1965, también sufrió algunas modificaciones. Sus objetivos de antaño -vincular al trabajador al proceso de cambios y transformaciones- fueron desplazados desde mediados de los setenta por intereses marcadamente mercantiles, enfocados en las necesidades y demandas reales de los agentes, sobre todo privados, de la economía nacional. Así por ejemplo, se traspasaron escuelas técnico-profesionales fiscales a corporaciones privadas que a partir de entonces las administrarían bajo nuevos criterios.

Podría decirse, en definitiva, que los cambios implantados por el régimen militar en el conjunto del sistema educacional de adultos se enfocaron en dos direcciones. Primero, lograr modificaciones en materia reglamentaria y curricular acorde a las nuevas directrices institucionales; y segundo, que el sistema educativo fuera útil a las transformaciones productivas en curso para insertarlo dentro de un sistema económico de mercado. De hecho, Gómez es bastante enfático sobre este aspecto, al señalar que: *“El sistema educativo nacional quedó así enteramente sometido a la lógica mercantil y del ‘capitalismo educativo’ y legalmente sellado por la Ley N° 18.982 Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE), dictada en marzo de 1990, un día antes que terminara la dictadura militar” (2010: 385).*

Para comienzos de los noventa, y bajo un nuevo contexto político (Cox, 2003: 16-22), los desafíos que representaba la educación de adultos -en la perspectiva de la entrada que se hacía como comunidad en la sociedad del conocimiento- fueron abordados en torno, tres ideas centrales. Cada una de

ellas, por cierto, asumiendo las incipientes transformaciones que en Chile y el mundo se comenzaban a verificar.

La primera apuntó a que el proceso educativo lograra relacionarse directamente con las situaciones de vida de los alumnos, una especie de aprendizaje basado en las experiencias cotidianas. Así, se intentó vincular la realidad social a los procesos educativos que tenían lugar al interior de la escuela, al tiempo que las necesidades materiales, e inclusive emocionales de los alumnos, también debían encontrar algún nivel de receptividad al interior de los establecimientos.

No fue extraño entonces que en este marco se incorporaran al curriculum de Enseñanza Media asignaturas como convivencia social, consumo y calidad de vida, en el caso del primer nivel medio; e inserción laboral y tecnologías de la información para segundo nivel. Dichas materias, denominadas en algunos centros como ramos complementarios, tienen la misma equivalencia que las asignaturas tradicionales; cuentan con un programa de estudios específicos, tienen el mismo número de evaluaciones e igual número de horas lectivas. La única diferencia podría ser su extensión, pues cada una de aquellas tiene una duración semestral, además de no necesitar la rendición de un examen final para ser aprobada.

Lógicamente, los objetivos de estas nuevas asignaturas se enfocaron en vincular la realidad social, laboral y material del alumno con su entorno más próximo. convivencia social, por ejemplo, busca mejorar las relaciones interpersonales de los estudiantes con sus pares y sus familias, mientras que consumo y calidad de vida les proporciona algunas herramientas básicas para que logren desenvolverse como consumidores responsables y críticos. Las asignaturas de segundo nivel medio en tanto -inserción laboral y TICS- buscan dotar al alumno de capacidades jurídico-administrativas y tecnológicas para desenvolverse de forma óptima en el mundo del trabajo, realidad que algunos alumnos ya viven casi a plenitud. Según los énfasis del Estado: *“Una educación para jóvenes y adultos en los tiempos actuales debe ser una enseñanza de calidad, que considere las necesidades de las personas en relación con la vida y el trabajo. Los contenidos deben estar vinculados con las diversas esferas y etapas en que se desarrolla la vida de cada estudiante”* (MINEDUC, 2008: 4).

En paralelo a dichas modificaciones curriculares se situaron algunas experiencias de educación no formal dirigidas a la población joven-adulta del país. Estas se enfocaron en proporcionar ciertas herramientas prácticas (a modo de cursos de distintas especialidades) que permitieran una inserción laboral más adecuada de aquellos segmentos poblacionales que carecían de niveles suficientes de instrucción. No lejos de estas experiencias se situaron otras en torno a colectividades locales o de base, que desde la autogestión financiera y organizacional, montaron numerosos centros de estudios (como preuniversitarios populares) con el propósito de ayudar a niños, jóvenes y adultos en completar y complementar sus estudios.

Una segunda idea en torno a la educación de adultos, y desarrollada a partir de los noventa, tuvo relación con que este tipo de enseñanza debía ser vista como un instrumento esencial para superar la condición de pobreza en que se encontraba un número importante de personas. Tal objetivo se impulsaba

en razón de las inquietantes cifras de pobreza en que se encontraba Chile al comenzar esa década, cuestión que incluso parecía contradictoria a la luz de las cifras macroeconómicas que el régimen militar heredaba a la nueva administración. Con todo, la pobreza fue una realidad indesmentible en esa época, por lo que los programas y recursos estatales se enfocaron en paliar y revertir esa situación.

En ese marco, la educación parecía jugar un rol clave, y más específicamente la educación de adultos. En la medida en que las personas en situación de pobreza, y que además evidenciaban déficits educativos, pudieran contrarrestar esas carencias se abrirían las oportunidades de aspirar a mejores empleos, aumentar sus ingresos y por ende, mejorar su calidad de vida, aún cuando fuese un proceso lento y de cambios graduales, complementados además por otro tipo de políticas sociales. Podría decirse que este tipo de enseñanza fue entendida como un verdadero vehículo de movilidad social, en el sentido de ayudar en la consecución de los propósitos explicitados más arriba.

La última idea sobre la educación de adultos desarrollada en los noventa, consistió en dotar a esta área de la enseñanza de un cuerpo normativo más específico y funcional a la nueva realidad que vivía el país. De este modo se insertaron, como ya se dijo, nuevas asignaturas y se tendió a una mayor especialización de los maestros que trabajan en este tipo de establecimientos, sobre todo mediante cursos de perfeccionamiento que algunas universidades, en su mayoría privadas, comenzaron a dictar. De igual forma, a comienzos de la década ya referida, se impulsó la creación de los Centros de Educación Integral de Adultos (CEIA) que buscaban aglutinar en su seno a las distintas modalidades de enseñanza adulta existentes en el país, y también extender su jornada de atención al horario diurno.

Desde otro ángulo, la educación de adultos no pudo obviar, en este nuevo contexto, un tema aún pendiente, como es el alto porcentaje de personas que no han terminado sus estudios regulares. Para esto se debieron destinar los recursos y medios necesarios con el fin de contrarrestar los efectos que dicha problemática generaba. En lo concreto, se fundaría el año 2002 el programa Chile Califica, con la misión de establecer un sistema de formación permanente para cumplir con las metas de cobertura y mejoramiento de la calidad (Ministerio de Educación, 2009: 7).

En lo medular, la educación de adultos parece haber sufrido, a lo largo del siglo XX, transformaciones de forma más que de fondo. Tradicionalmente, como ya se expresó, este tipo de enseñanza fue vista como la instancia para revertir carencias educacionales de la población, e independientemente de los énfasis que cada gobierno quiso imprimirle a esta área, sus objetivos siempre fueron de una u otra forma proyectados en esa dirección. Recién en los últimos años se han hecho esfuerzos por dotarla de un corpus reglamentario y académico más funcional a sus objetivos. Aunque ciertamente, falta una discusión conceptual y curricular de envergadura para consolidar esos propósitos.

En forma paralela a dichos cambios, los últimos años han sugerido una puesta en escena, por parte de las autoridades, más próxima a los desafíos que implica la entrada a una sociedad del conocimiento más dinámica y en

constante cambio. Y ello no solo implica avanzar en cambios curriculares o de financiamiento, sino también poner atención en problemáticas (como la regularización de estudios en la población adulta) que al calor de los avances tecnológicos parecían superadas, pero que aún persisten de manera importante.

Aproximaciones sobre educación de adultos desde una experiencia personal

A comienzos de 2009 fui contratado para desempeñarme como profesor de historia en el Liceo de Adultos Luis Gómez Catalán de la comuna de Estación Central. Lo que en principio iba a ser un reemplazo de apenas un mes, se extendería por dos años. Las reflexiones que siguen a continuación intentarán reflejar, de la forma más rigurosa posible, esa experiencia.

Lo primero en llamar mi atención fue que la idea de educación de adultos que, como comunidad, nos habíamos formado, y denominada socialmente como “la nocturna” por su ubicación horaria, había cambiado radicalmente. El liceo en el cual comenzaba a desempeñarme tenía tres jornadas distintas -mañana, tarde y noche- para atender a los alumnos, además de hacer extensiva su oferta académica hasta la educación general básica, en el caso de los alumnos que presentasen estudios incompletos en ese nivel. Una carga horaria como la descrita requería, ciertamente, de una infraestructura adecuada, y más aún de un personal numeroso y bien capacitado. Estas exigencias estaban presentes cuando sus dependencias habían, pertenecido a una escuela básica ubicada en la misma cuadra. En todo caso, las condiciones materiales eran sencillas, pero suficientes para atender un contingente importante de personas.

El número de alumnos que se matriculaba cada año fue realmente sorprendente. Cerca de 500 estudiantes, contando las tres jornadas horarias, estaban inscritos en los registros del establecimiento al iniciarse el año escolar. Prontamente se me hizo saber la causa de tan alto número de personas: ya no se exigía, que el alumno trabajase para poder cursar la educación de adultos, es decir, se podía recibir a cualquier persona que tuviera sus estudios incompletos, independiente de si se desempeñaba en un trabajo remunerado o no.

De esta realidad se derivaban algunas consecuencias trascendente. En primer lugar, se reciben alumnos que optan por este sistema como una alternativa al sistema tradicional de enseñanza. Como se sabe, las exigencias formales en un liceo de adultos son mínimas en comparación a un establecimiento regular; se puede asistir con ropa de calle y el uso de aros, maquillaje y otros elementos queda a criterio de los mismos alumnos. Más aún la flexibilidad horaria y académica -solo cursan seis asignaturas por semestre- parecen aspectos altamente valorados y atractivos para ellos. De modo que en muchos casos se reciben alumnos que simplemente no quieren seguir cursando su enseñanza media en un colegio formal y optan por una educación que les reporta, ciertamente, una exigencia menor en varios planos.

Al iniciarse los años académicos, y en el transcurso de los dos primeros meses, lograba identificar claramente el perfil y las motivaciones de los

alumnos que llegaban a nuestro liceo. Establecí tres grupos de acuerdo a estas características. Estaban, en primer término, aquellos que efectivamente deseaban completar sus estudios. Se trataba por lo general de personas adultas, de más de 30 años, que por distintas razones no habían terminado la enseñanza media. En muchos casos, estos alumnos se planteaban su ingreso al liceo como un verdadero desafío, ya sea para cumplir con sus estudios o como una gratificación personal; una suerte de logro que se alcanzaba en la adultez. Normalmente este tipo de estudiantes se matriculaba en la tercera jornada, es decir, aquella que se extendía entre las 18:30 y las 22:30 hrs., puesto que la mayoría de ellos trabajaban.

Un segundo grupo lo conformaban aquellos alumnos más jóvenes, de entre 19 y 25 años, que en general habían perdido solo un par de años en la enseñanza media, ya sea por enfermedad, repitencia u otros problemas. Este segmento, al igual que el caso anterior, también demostraba interés por terminar su enseñanza media, sobre todo en la perspectiva de proseguir estudios superiores.

Un tercer y último grupo estaba integrado generalmente por alumnos muy jóvenes, de entre 16 y 18 años, que no demostraban mayor interés en terminar sus estudios. Se notaba que asistían por obligación, pues sus padres o familiares los persuadían de ello cada tanto. Comúnmente no prestaban atención, faltaban reiteradamente a clases y tanto profesores como autoridades teníamos constantes problemas disciplinarios con ellos. Quizá los problemas más graves en relación a los comportamientos de este grupo, y de los que pude ser testigo directo, tenían que ver con la violencia -verbal y física- que existía entre sí mismos, así como robos y problemas en el consumo y abuso del alcohol y las drogas. No está de más recalcar los problemas que dichos estudiantes tenían en sus propios hogares -violencia doméstica, familiares procesados por la justicia, pobreza material, carencias afectivas, etc.-, cuestión que indudablemente repercutía en sus comportamientos al interior del establecimiento. En algunos casos, se trataba de menores que procedían de hogares del SENAME y que se encontraban en situación de riesgo social.

En cuanto a la práctica pedagógica al interior del aula, esta se desarrollaba con relativa tranquilidad, lo que se hacía más evidente en los cursos en donde predominaba la gente adulta. Por otro lado, los criterios evaluativos y curriculares son bastante similares a los de la enseñanza formal, aunque siempre están enfocados en la perspectiva de asimilar los contenidos entregados a la experiencia social y personal del alumno, además de otorgarles las herramientas necesarias para que puedan desenvolverse en el ámbito laboral.

Ahora bien, hubo otro fenómeno que llamó mi atención y también la de otros profesores. Este dice relación con el alto número de alumnos que van desertando del establecimiento a lo largo de los dos semestres. Fue sorprendente constatar que cursos inscritos con cerca de 40 alumnos en marzo, terminaban con 15 ó 20 estudiantes al finalizar el año. Las razones para explicar tan asombrosa merma eran variadas. Desde alumnos que por razones de indisciplina debían abandonar el liceo, aunque representaban un porcentaje menor, hasta aquellos que se “aburrían”, según el testimonio de sus pares, y no les interesaba seguir

asistiendo a clases. Otro número de alumnos se veía enfrascado en problemas judiciales o de violencia entre compañeros y también debía abandonar.

Según se nos hizo saber por parte de las autoridades, la deserción era un problema constante en el establecimiento, por lo que se comenzaron a desarrollar programas y políticas enfocadas en revertir dicha situación. Así por ejemplo, se contó con la colaboración del programa APIS, de atención psicológica para los jóvenes, además de la contratación de asistentes sociales que, en visitas periódicas a los domicilios de los alumnos, podían constatar las dificultades y carencias del entorno más cercano al estudiante. Como se aprecia, eran medidas básicas e importantes, pero que hasta mediados del 2009 no se habían implementado aún, y que en el corto plazo comenzaron a rendir sus primeros frutos.

A la hora del balance general, creo que la experiencia vivida al interior de un liceo de adultos fue atractiva y también desafiante. El mosaico etario con el que uno se encuentra, las historias de vida de los alumnos -algunas de ellas desgarradoras- y por cierto, las anécdotas y los momentos de esparcimiento y recreación -como las visitas al teatro, las jornadas de reflexión, el compartir con el resto de los profesores, etc.- conforman un cuadro interesante y complejo desde el punto de vista profesional.

A modo de conclusión: Proyecciones futuras sobre educación de adultos

Resulta difícil extrapolar, científicamente, una experiencia profesional a una realidad más amplia y de mayor alcance como el sistema educativo en general. Sin embargo, la experiencia profesional permite conocer, desde una dimensión práctica, el funcionamiento y los alcances de aquel sistema. Por ello, las proyecciones que se ensayan a continuación, provenientes de una vivencia individual, intentarán servir de reflexión para una mirada más general sobre este tipo de enseñanza en Chile.

En lo concerniente a los alcances y objetivos de la educación de adultos en Chile, que tradicionalmente ha sido vista como el espacio para suplir deficiencias escolares de la población, habría que analizar su vigencia institucional en los próximos 25 a 30 años. Esto como resultado de las políticas públicas que se han orientado en extender y consolidar el acceso de la población al sistema educativo tradicional. Además, la obligatoriedad de la enseñanza básica y media permitiría en el mediano plazo tener cifras más bien marginales en cuanto a personas que no han completado su período de instrucción. De modo que la supervivencia de los liceos de adultos y otros establecimientos similares estará determinada, en un futuro próximo, en relación al número de personas que no tuvieron acceso al sistema escolar, algo que según cifras oficiales parece ser un número cada vez menor de ciudadanos.

Pero la permanencia de estos establecimientos también puede ser analizada desde otra dimensión. Según pudimos advertir, algunos liceos de adultos se han transformado en el último tiempo en espacios alternativos a la

educación formal, cuestión que ha resultado bastante atractiva para un alto número de jóvenes. De manera que estos establecimientos podrían reconvertirse, en el mediano plazo, en verdaderos centros educativos ya no meramente alternativos, sino con una estructura e identidad propias. Más aún, los esfuerzos encaminados en bajar las cifras de deserción al interior de estas escuelas parecen ser decisiones que buscan, por una parte, responder afirmativamente a las políticas oficiales que elabora el Estado a este respecto, pero también, ganar un espacio y generar un modelo educativo viable y sostenido en el tiempo.

En cuanto al plano académico, la educación de adultos se ha visto reforzada por una batería de proyectos, ajustes curriculares y programas de perfección docente que el gobierno central ha impulsado a través del MINEDUC, lo que parece reforzar la idea de que este tipo de enseñanza va a ir adquiriendo un perfil propio en los próximos años. Todos estos apoyos, deberán convivir con un alumnado complejo, que en muchos casos son producto de un entorno social marginal y violento, carente de capital cultural y que en la práctica, un número no menor de ellos son analfabetos funcionales.

El desafío parece estar relacionado, en fin, con la proyección y viabilidad que tendrán estos establecimientos de cara a los próximos años, y también de cómo adecuarán sus prácticas pedagógicas, los instrumentos de evaluación, la infraestructura material y otros elementos en relación al alumnado del siglo XXI. Un escenario, a todas luces, abierto y complejo.

Referencias

- Arellano, J. (1985). *Políticas sociales y desarrollo en Chile, 1924-1984*. Santiago: CIEPLAN.
- Castro, P. (1977). *La educación en Chile de Frei a Pinochet*. Salamanca: Sígueme editorial.
- Condorcet, J. A. (2001). *Cinco memorias sobre la instrucción pública y otros escritos*. Madrid: Morata editorial.
- Correa, S., et al. (2000). *Historia del siglo XX chileno*. Santiago: Sudamericana.
- Cox, C. (2003). "Las políticas educacionales de Chile en las últimas dos décadas del siglo XX". En: Cox, C. (Ed.). *Políticas educacionales en el cambio de siglo. La reforma del sistema escolar en Chile*. Santiago: Universitaria.
- Gómez, J.C. (2010). *Política, democracia y ciudadanía en una sociedad neoliberal (Chile 1990-2010)*. Santiago: ARCIS.
- Hummel, Ch. (1977). *La educación hoy frente al mundo del mañana*. Colombia: UNESCO y Editores Voluntad.
- Larrañaga, O. (2010). "El Estado Bienestar en Chile: 1910-2010". En: Lagos, R. (Ed.). *Cien años de luces y sombras*. Santiago: Aguilar.
- Ministerio de Educación. (1969). *La educación de adultos en Chile*. Santiago.

Ministerio de Educación. (1971). *Política educacional del gobierno de la Unidad Popular*. Santiago.

Ministerio de Educación. (2008). *Programa de Estudios Sociales para Educación Media de Adultos*. Santiago.

Ministerio de Educación. (2009). *Revista de Educación*. N° 339. Santiago.

Núñez, I. (1982). *Educación Popular y Movimiento Obrero: Un estudio histórico*. Santiago: PIIE y Academia de Humanismo Cristiano.

OCDE. (1973). *Recruitment Education: A Strategy for Lifelong Learning*. Paris.

OCDE. (1996). *Lifelong Learning for All*. Paris.

OCDE. (2005). *Educación para adultos. Más allá de la retórica*. México: Fondo de Cultura Económica.

Ortiz, F. (1985). *El movimiento obrero en Chile (1891-1919)*. Madrid: Michay ediciones.

Oviedo, B. (1935). *La educación popular en Chile*. Santiago: Universitaria.

PIIE. (1984). *Las transformaciones educacionales bajo el Régimen Militar*. Vol. 2. Santiago.

Platón. (2007). *Diálogos*. Vol. IV. Madrid: Gredos.

Reyes, L. (2005). *Movimientos de educadores y construcción de política educacional en Chile. (1921-1932 y 1977-1994)*. Tesis para optar al grado de Doctora en Historia con mención en Historia de Chile. Santiago: Universidad de Chile. Disponible en la web: www.archivochile.com/tesis/09_tedulit/09tedulit0003.pdf (consultada el 16-12-2011).

Sáez, J. & Escarbajal, A. (1998). *La educación de personas adultas: En defensa de la reflexividad cívica*. Salamanca: Amaru ediciones.

Sepúlveda, A. (1996). *Los años de la patria joven: La política chilena entre 1938-1970*. Santiago: CESOC.

Soto Roa, F. (2000). *Historia de la educación chilena*. Santiago: CEPEIP.

UNESCO. (1972). *Learning to Be: The World of Education Today and Tomorrow*. Paris.

UNESCO. (1996). *Learning: A Treasure Within*. Paris.