
archivos analíticos de políticas educativas

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



aape | epaa

Universidad de San Andrés y Arizona State University

Volumen 31 Número 59

23 de mayo 2023

ISSN 1068-2341

Significados de Docentes de Educación para Jóvenes y Adultos en Chile y España, sobre el Abandono Escolar¹

Tabata Contreras-Villalobos

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

Verónica López

Pontificia Universidad Católica de Valparaíso
Chile



José Luis Lalueza

Universitat Autònoma de Barcelona
España

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Los Docentes ante el Abandono Escolar en EPJA

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Metodología

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

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

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

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

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

Resultados

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

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

Significados de Abandono Escolar

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Desafíos a la Identidad Docente en EPJA dentro del Sistema Educativo

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Discusión

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Referencias

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

- Carrasco, A., González, P., & Barraza, D. (2021). Prácticas de liderazgo medio en coordinadores/as de tercera jornada de la educación de personas jóvenes y adultas en Chile. *Psicoperspectivas*, 20(2). <https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol20-issue2-fulltext-2330>
- Carrasco, S., Pàmies, J., & Narciso, L. (2018). Abandono escolar prematuro y alumnado de origen extranjero en España: ¿Un problema invisible? En J. Arango, E. Sánchez, R. Mahía & D. Moya (Eds), *Anuario CIDOB de la Inmigración y asilo, en el centro de la arena política* (pp. 212-236).
- Cassany, D. (2006). *Tras la línea*. Anagrama.
- CONFINTEA VII. (2022). *Consulta subregional, camino a CONFINTEA VII, UNESCO*. Recuperado de https://es.unesco.org/sites/default/files/agenda-evento-consulta-confintea_vii_28-07-2021_0.pdf
- Contreras-Villalobos, T., & Baleriola, E. (2022). Educación para jóvenes y adultos: Visibilizando diversas trayectorias educativas. *Revista de Psicología (PUCP)*, 40(1), 73-96.
- Contreras-Villalobos, T. A., Escudero, E. B., & Muñoz, H. S. O. (2022). Precarización de la educación para jóvenes y adultos. La configuración de políticas educativas en el contexto neoliberal chileno. *Foro de Educación*, 20(2), 13-38.
- Cornejo, R. (2018). Repensar el trabajo docente en el Chile actual: Una necesidad para la psicología educacional. En F. Leal (Coord), *Procesos y actores: claves para el asesoramiento psicoeducativo. Temas en Psicología Educacional. Contribuciones para la formación de especialidad* (pp. 263-296). Noveduc.
- Cornejo, R., Araya, R., Vargas, S., & Parra, D. (2021). La educación emocional: paradojas, peligros y oportunidades. *Revista Saberes Educativos*, 6, 01-24. <https://doi.org/10.5354/2452-5014.2021.60681>
- De la Cruz Flores, G., y Matus, D. (2019). ¿Por qué regresé a la escuela? Abandono y retorno escolar desde la experiencia de jóvenes de educación media superior. *Perfiles Educativos*, 41(165), 8-26.
- Díaz, K., & Osuna, C. (2020). Percepción de los docentes sobre el abandono escolar y su práctica en el aula en bachilleratos tecnológicos de Baja California. Diálogos sobre educación. *Temas Actuales en Investigación Educativa*, 11(20).
- Echeita, G. (2019). *Educación inclusiva. El sueño de una noche de verano*. Octaedro.
- Espinoza, O., González, L. E., Castillo, D., & Neut, S. (2019). Condicionantes de la retención estudiantil en “escuelas de segunda oportunidad” en Chile. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 17(2), 1-27. doi:10.11600/1692715x.17201
- Espinoza, O., González, L. E., Sandoval, L., Loyola, J., McGinn, N., & Castillo, D. (2020). Investigating the major factors that contribute to satisfaction with university formation in psychology and teaching in Chile. *Journal of Marketing for Higher Education*, 1-17. <https://doi.org/10.1080/08841241.2020.1807447>
- European Commission (2003). *The role of the universities in the Europe of knowledge*. Author.
- Fernández-Lasarte, O., Goñi, E., Camino, I., & Zubeldia, M. (2019). Ajuste escolar y autoconcepto académico en la Educación Secundaria. *Revista de Investigación Educativa*, 37(1), 163-179.
- Flick, U. (2012). *Introducción a la investigación cualitativa*. Morata.
- Fornasari, M. (2018). *La universidad como espacio ético del cuidado. Del anonimato al reconocimiento del estudiante*. En H. Maldonado y M. Fornasari (Comps.), *Aprender en escenarios universitarios complejos*. Brujas.
- Fraser, N. (2008). La justicia social en la era de la política de identidad: Redistribución, reconocimiento y participación. *Revista de Trabajo*, 4(6), 83-99.
- Fraser, N. (2012). *Escalas de justicia*. Herder.
- Freire, P. (1986). *La educación como práctica de la libertad*. Siglo XXI.
- Freire, P. y Macedo, D. (1989). *Alfabetización: Lectura de la palabra y lectura de la realidad*. Paidós.
- Garcés, M. (2020). *Escuela de aprendices*. Galaxia Gutenberg.

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

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

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

Sobre los Autores

Tabata Contreras-Villalobos

Pontificia Universidad Católica de Valparaíso y Universitat Autònoma de Barcelona

Tabata.contreras@pucv.cl.contreras@pucv.cl

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

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

Verónica López

Pontificia Universidad Católica de Valparaíso

Veronica.lopez@pucv.cl

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

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

José Luis Lalueza

Universitat Autònoma de Barcelona

JoseLuis.Lalueza@uab.cat

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

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

archivos analíticos de políticas educativas



Volumen 31 Número 59

23 de mayo 2023

ISSN 1068-2341



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

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

Por errores y sugerencias contacte a Fischman@asu.edu

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