



**EDUCACIÓN POPULAR Y APRENDIZAJE TRANSFORMACIONAL COMO PROPUESTA
DE FORMACIÓN DOCENTE PARA EDUCADORES/AS DE JÓVENES Y ADULTOS/AS**
**POPULAR EDUCATION AND TRANSFORMATIONAL LEARNING AS A PROPOSAL FOR
TEACHER TRAINING FOR EDUCATORS OF YOUNG PEOPLE AND ADULTS**

Natalia Kompen-Ceballos¹

 <https://orcid.org/0000-0003-0278-362X>

Universidad Academia de Humanismo Cristiano

Recibido: 15 de abril de 2019

Aceptado: 28 de agosto de 2019

Publicado: 10 de septiembre de 2019

Resumen: *El presente artículo exhibe antecedentes y reflexiones respecto de las necesidades formativas de educadores/as en Educación de jóvenes y adultos/as en el caso actual de Chile, y el caso de una propuesta educativa en particular el Diplomado en Educación de Jóvenes y Adultos/as Formación Integral del Sujeto en la Perspectiva de la Inclusión Social emancipadora 2018, de la Escuela de Pedagogía Básica de la Universidad Academia de Humanismo Cristiano. Esta experiencia se plantea como posibilidad de una superación epistémica respecto al enfoque tradicional – recio técnica- planteándose desde la Educación popular, en convergencia con aportes del Aprendizaje transformacional. Para indagar en esta propuesta, se analiza el discurso de los/as estudiantes desde un enfoque cualitativo emergiendo así categorías, en función de las cuales se evalúa los impactos formativos de esta propuesta.*

Palabras claves: *Educación de Adultos, Programa de formación de docentes, Escuela Nocturna.*

Abstract: *This article presents background and reflections regarding the educational needs of educators in youth and adults in the current case of Chile, and the case of an educational proposal in particular the Diploma in Education of Young People and Adults Integral Formation of the Subject in the Perspective of the emancipating Social Inclusion, of the School of Basic Pedagogy of the University Academy of Christian Humanism. This experience is considered as a possibility of an epistemic overcoming with respect to the traditional approach - strong technique - arising from popular education, in convergence with contributions of transformational learning. To investigate this proposal, the discourse of the students is analyzed from a qualitative perspective, thus emerging categories, according to which the formative impacts of this proposal are evaluated.*

Keywords: *Adult Education, Teacher education curriculum, Night schools.*

¹ Académica, Universidad Academia de Humanismo Cristiano, Santiago, Chile. Magister en Educación mención en Gestión Escolar y Liderazgo Transformacional, Universidad Academia de Humanismo Cristiano, Chile. e-mail: nataliakompenceballos@gmail.com.

Introducción

Para abordar el problema de las necesidades formativas de educadores/as en Educación de jóvenes y adultos/as, es necesario dar cuenta del estado actual de la educación de personas jóvenes y adultas en Chile, considerando sus dilemas y ambigüedades. En este contexto, se problematizarán las lógicas que sustentan el actual sistema de educación, abriendo la discusión en torno a los nuevos horizontes epistémicos que se puedan configurar y definiendo el problema que se busca atender en el presente trabajo.

Así, como primer antecedente a tener en consideración, hay que señalar que la educación de personas jóvenes y Adultas (en adelante EPJA) se desarrolla en Chile a través de seis modalidades: Modalidad flexible, Modalidad regular, Modalidad en contextos de encierro, Plan de Alfabetización, Validación de estudios y Reinserción escolar (MINEDUC, 2018). Estas modalidades cuentan con un curriculum propio, distinto al de la educación básica y media (primaria y secundaria para algunos países de Latinoamérica). Según datos estadísticos, el 71,1% del total de los estudiantes tiene 22 años o menos (PNUD, 2017), lo cual pone de manifiesto la necesaria pregunta respecto del fracaso de la escuela o los motivos que pudieran explicar este fenómeno.

Ahora bien, respecto de cómo se expresa la atención por parte del Estado a este segmento educativo, encontrando expresiones de intereses formativos que superan la mera escolarización, como es el caso de la misión declarada para EPJA:

Nuestra misión es proporcionar oportunidades para completar estudios a

personas jóvenes y adultas, que por distintas razones no iniciaron o debieron abandonar su trayectoria educativa. De acuerdo con esto y con el convencimiento de que cada persona puede aprender a lo largo de toda la vida, la Coordinación Nacional de Educación para Personas Jóvenes y Adultas busca asegurar a todas las personas que se encuentran en esa situación la oportunidad de acceder a un sistema educativo de calidad, adecuado a sus intereses, características y necesidades, a través de procesos educativos de calidad y pertinencia, que promuevan la formación integral y permanente de las personas. (MINEDUC, 2018)

En contraposición a lo expresado en la misión, en la Visión se explicita un interés orientado a la certificación, por tanto, el propósito que se infiere es el de la nivelación por sí sola, como vemos en el siguiente párrafo:

Nuestra visión consiste en garantizar oportunidades adecuadas a sus intereses, necesidades y características, a jóvenes y adultos a través de diferentes servicios educativos y procesos de examinación, de manera que puedan iniciar o completar su trayectoria educativa y obtener la certificación de estudios de acuerdo con la normativa vigente. (MINEDUC, 2018)

Ahora bien, esta intencionalidad de atender a las necesidades e intereses puede verse reflejada en las últimas modificaciones a la EPJA. En ésta, se realizan diferenciaciones en torno a si se trata de educación científico humanista / educación técnica, modalidad regular, además de que se profundizan objetivos y se incorporan en algunas modalidades asignaturas como Inserción laboral, convivencia social, consumo y calidad de



vida e Informática. (Decreto Supremo N°239, 2004)

De esta forma, se plantea aquí una ambigüedad respecto de qué se entiende por educación integral y cómo se produce una discontinuidad entre lo que, por una parte, se expresa en la misión, y por otra, lo que se pone de manifiesto en la visión. De esta forma, surge la pregunta ¿cómo se aborda la formación de los docentes que trabajan en educación de EPJA en función de la misión señalada?

En este sentido, aun cuando no se declara por parte del Ministerio de Educación un perfil docente para EPJA, se elabora sin embargo un perfil docente que toma como referencia dos investigaciones realizadas a partir de entrevistas y focus group, en el cual se evidencian debilidades y fortalezas que los docentes EPJA declaran propias de su quehacer pedagógico:

Como debilidades en sus prácticas declaran:

- a) “El escaso tiempo que dedican a la planificación de sus clases, de modo que el trabajo resulte más motivador, pertinente e interesante para los alumnos.
- b) La utilización de métodos de enseñanza inadecuados y rutinarios que dificultan, muchas veces, la comprensión de los contenidos.
- c) El estilo de trabajo individualista que impide aprender unos de otros, compartiendo estrategias de enseñanza exitosas.
- d) Las bajas expectativas con que se presentan a sus estudiantes, respecto de las posibilidades que ellos tienen de aprender efectivamente.” (MINEDUC, 2012)

Así mismo, como fortalezas plantean:

a) “El compromiso afectivo con los estudiantes, expresado a través de la cercanía y el apoyo incondicional en los momentos difíciles de su vida.

b) Su esfuerzo por ser maestros de sus alumnos, ya que sienten que su palabra es tomada en cuenta y valorada por los estudiantes.

c) La generación de un clima de confianza y respeto, propicio para el aprendizaje.” (MINEDUC, 2012).

Los resultados de estas investigaciones manifiestan una necesidad evidente de atender a las particulares necesidades de este nivel educativo, desde la formación de sus docentes, emergiendo así la necesidad de plantearnos desde las universidades, el cómo ofrecer programas de formación para docentes en EPJA que atiendan a las necesidades actuales a las que se ve enfrentada la EPJA, considerando el nuevo perfil etario de este nivel y la necesidad que se evidencia por parte de los docentes de buscar nuevas propuestas y metodologías. Se plantea aquí entonces la necesidad de mirar nuevos enfoques para la formación para docentes en EPJA, de mirar a sus necesidades y contextos, como señala Osorio (2013):

(...) de articular la escuela con los proyectos del entorno y las comunidades vinculadas a su quehacer. De esta forma se expresa su perfil público y su carácter catalizador de dinámicas que contribuyan a la inclusión y al bienestar en todas sus dimensiones —tangibles e intangibles— incluyendo los propósitos de una vida saludable, el autocuidado, la intervención activa en la gestión de los espacios destinados al tiempo



libre, la protección del medio ambiente, la participación ciudadana a través de actividades artísticas, deportivas y de asociatividad, según intereses comunes a nivel local (Osorio, 2013, p.62).

Respecto de estas nuevas necesidades, y frente la escasa oferta académica en educación para educadores/as de EPJA y es preciso plantearse desde dónde pensar las propuestas formativas para los/as docentes, educadores/as y dar la discusión respecto de cuáles son las posibilidades.

En este sentido, emergen algunas preguntas: ¿Cuál es el sistema de creencias y sentidos comunes bajo el cual se ha desarrollado el pensamiento occidental, articulador de los supuestos educativos hegemónicos? ¿Cuáles han sido los preceptos bajo los cuales se ha validado el concepto de conocimiento? ¿Será posible reinventar y transformar nuestra relación con el conocimiento? ¿Cuál es la pertenencia de esta discusión respecto de una propuesta formativa académica para educadores de personas jóvenes y adultas? Responder a estas preguntas parece distante de una respuesta concluyente, sin embargo se intenta aquí reflexionar respecto a ellas.

Buscando Desde Donde Construir una Nueva Propuesta Formativa

Comenzando por comprender que existe un sistema de creencias y un universo simbólico que configura la construcción de la realidad y, por tanto, que constituye el suelo nutricional desde donde se responde el cómo educar y bajo qué sentido hacerlo. Reconociendo que en el panorama chileno y latinoamericano el paradigma dominante en los supuestos educativos está

representado por la racionalidad científica que ha servido como modelo desde el cual se han configurado referentes culturales externos y ajenos a nuestra propia historia, creando un corpus de verdades, lógicas y conocimientos validados por una trayectoria de dominación cultural y colonial, las cuales se constituyen en el poder hegemónico.

La eficacia y continuidad de este paradigma se explica, efectivamente, en la noción de hegemonía que, según Apple, citando a Williams, corresponde a:

(...) un cuerpo completo de prácticas y expectativas; nuestra asignación de energía, nuestro entendimiento ordinario del hombre y su mundo. Es una serie de significados y valores que, en la medida en que son experimentados como prácticas, aparecen como recíprocamente confirmantes. Constituye así un sentido de la realidad para la mayoría de las personas de una sociedad, un sentido de lo absoluto porque se experimenta (como) una realidad más allá de la cual a la mayoría de los miembros de una sociedad le es muy difícil moverse en la mayoría de las áreas de sus vidas. (Apple, 2008, p.16).

Bajo esta noción de lo hegemónico, se puede distinguir entonces una mirada y racionalidad respecto de las prácticas pedagógicas y la formación docente orientadas en función de formar seres racionales, carentes de contexto, con una trayectoria de saberes válidos en cuanto legitimados por el paradigma predominante. Todo esto configura los contornos de una educación bancaria, en la que el educando no toma parte de su



aprendizaje, ya que la práctica pedagógica se centra en la enseñanza en lugar de centrarse en el aprendizaje. Una educación en la que, como sostiene Freire, a los sujetos, “la narración los transforma en vasijas, en recipientes que serán llenados por el educador [...] de esa manera la educación se convierte en un acto de depositar, en la que los educandos son depositarios y el educador depositante” (Freire,2017, p.55).

Entendemos esta metáfora de la educación bajo la proyección de la lógica del paradigma cartesiano, ya que la relación entre los sujetos está atravesada por un solipsismo irrenunciable, en tanto que el educador representaría el estandarte de la racionalidad como única forma válida de acceder al mundo, donde los principios de reconocimiento, inclusión, diversidad y justicia no tienen espacio ni cabida. En efecto, una de las más nefastas consecuencias del paradigma cartesiano es la eliminación de toda otredad como elemento constitutivo del proceso de conocimiento del mundo.

Es así como desde esta perspectiva se nos presenta la cuestión de cómo salirnos de un sistema de verdades pactadas y consolidadas a lo largo de siglos. En este punto se vuelve necesario buscar nuevos horizontes epistémicos, tanto en la formación de EPJA como en la educación en general, que nos permitan comprender nuestras prácticas como educadores/as desde un paradigma distinto y superador de aquel pensamiento que nos sitúa en la búsqueda constante de representaciones de la realidad bajo calcos de mapas que prefiguran territorios ajenos, calcos de una estructura que sobre codifica. En ese sentido, es preciso reconocernos como

trazadores/as de caminos que se conectan en la multiplicidad, como hacedoras/es de mapas y no copias de otros mapas (Deleuze, 2005). Se trata de la posibilidad de deconstruir y reconstruir el mundo con nuevas lógicas, en la que nos conectamos desde nuestras diferencias y multiplicidades, escapando de la situación de colonizadas/os, para reencontrarnos con las necesidades e intereses propios en un proceso de validación de los saberes desde allí construidos.

Así, retomando lo manifestado por Apple, se ve que el concepto de hegemonía expresa necesariamente una idea de dominación cultural, y en el caso específico de la Educación como objeto de disputa, se observa que está fuertemente atravesada por las lógicas de un saber colonizado. En este sentido, se hace necesario reconocer una nueva relación de equilibrio entre el principio de igualdad y el principio de reconocimiento de la diferencia, así como de identificar en la traducción intercultural de las diversas cosmovisiones un potencial para la creación de alianzas basadas en la comprensión del mundo. De esta forma, prepondera la necesidad de pensar en términos epistemológicos en tanto ésta, como práctica cotidiana de existencia, constituye “fuente de sentidos que configura subjetividades, permite inteligir el mundo al mismo tiempo que va construyendo a los sujetos y sujetas cognoscentes” (González, 2016, p.156). Pensando entonces, en una comprensión del mundo que supere las clásicas dificultades del pensamiento occidental y alumbre la especificidad de nuestros territorios, lo que exige pensar la emancipación social bajo esta misma amplitud (Santos Souza, 2010).



Ahora bien, respecto de la disolución del paradigma cartesiano occidental, Zemelman plantea que su identificación con lo instrumental ha permitido que se confunda razón con dominación, lo que ha servido de base a muchas discusiones escépticas respecto del papel de la razón en el proceso de emancipación del hombre. Ante esto surgiría entonces la idea de plantear dicho paradigma en función de romper con las lógicas dominantes, bajo formas que trasciendan los parámetros de una relación científica con la realidad (Zemelman, 1998), lo que

obliga abordar la historia del hombre como la historia de su razón: su empeño por construirse como sujeto buscador de contornos, transgresor de límites para alcanzar espacios de conciencia y de experiencia más vastos para apropiarse de horizontes nuevos. Y en esta dirección constatar cómo ha tropezado con muros y abierto puertas para reconocer, desde esos umbrales descubiertos, el espacio de lo establecido y aquello que permanece a su espera. Porque siempre el hombre ha sabido estar en el límite que desafía cualquier orden de lo real. (1998: 8)

De esta forma, hay que reconocer que, si se quiere encontrar alguna respuesta a la pregunta de cómo superar el esquema de pensamiento dominante, lo primero que hay que tener en claro es la necesidad de una formación gnoseológicamente divergente. Esto supone situarse más allá de lo que Dussel considera el *ethos* colonizador, aquel carácter de la pedagogía que define una ontología pedagógica como modo de dominación:

Es una causalidad óptica, que produce algo en algo. El producto (lo "conducido" ante la vista o la razón que evalúa el resultado) es un adulto formado, informado, constituido según el fundamento o proyecto pedagógico: "lo Mismo" que el padre, maestro, sistema ya es. La superación de la ontología significa abrirse a un ámbito más allá del "ser" pedagógico imperante, vigente, preexistente. Se trata de una metafísica. (Dussel, 1980, p.41).

Esta metafísica a la que hace referencia Dussel (1980) es interpretada aquí, más allá de una crítica al concepto de pedagogía como dominante y colonial, como una necesidad de encontrar nuevas distinciones, una nueva naturaleza gnoseológica desde donde entender el acto en que se establecen las relaciones de intercambio y aprendizaje. Una nueva propuesta que permita construir saberes gnoseológicamente descolonizados, orientados a su vez a dar un vuelco, a definir una acción anti hegemónica, en la que se deje de observar-nos desde lo externo, desde el calco. Por supuesto, esto supone la compleja operación de deconstruir las categorías de pensamiento bajo las cuales nuestras lógicas han sido construidas o introyectadas, para dar paso a una apertura gnoseológica que nos recupere como sujetos, en donde la búsqueda de un paradigma alternativo implica poner en crisis los parámetros instituidos (Zemelman, 1998).

Ahora bien, respecto a cómo, o desde dónde abordar esta deconstrucción, se presenta un paradigma basado en esta nueva relación que considera que el aprendizaje es una condición ontológica del ser humano, afirmando que la



construcción de saberes se vuelve propia de la experiencia de éstos y de su contexto. De esta forma, se arroja luz sobre las propuestas de la formación docente para la EPJA, encontrándose propuestas como la Formación docente para la Justicia Social, en donde se plantea que ésta no se lograría únicamente a través de una distribución de bienes más justa, como comúnmente se piensa este concepto, sino que implicaría contemplar una visualización de la diversidad social y su reconocimiento como tal, en el que los grupos histórica y sistemáticamente excluidos tomen participación activa de los espacios sociales. (Silva, 2017). Esta perspectiva implica también un posicionamiento respecto de la formación docente, ya que la Justicia Social planteada en términos que superan la distribución de bienes, apela a una transformación de lo social, y por ende de nuestras prácticas docentes donde se intenta responder a cómo, desde la pedagogía, recreando nuevas lógicas, nuevas formas de comprender y construir realidades.

En la propuesta de formación docente presentada en este trabajo, se abordan dos propuestas para la formación docente en EPJA que irían en la línea de lo señalado más arriba: la propuesta de la Educación popular y el Aprendizaje transformacional.

Respecto de la educación popular, uno de sus principales aportes es pensar al educador– educando y las relaciones sociales implicadas como mediación en el proceso de conocimiento y aprendizaje, comprendido en el contexto y en el marco en que estas prácticas pedagógicas se inscriben (DiMaio et al, 2016). Es clara entonces la mirada puesta en la praxis y en el valor del reconocimiento a los/as otras/os como interlocutores válidos y diversos, legitimando el contexto y su

multiplicidad diversa. Desde la educación popular se enfatiza una crítica a las relaciones de poder involucradas en las matrices de construcción de conocimiento, se recupera el lugar de la educación como agencia social y se advierte la importancia de vislumbrar desde esta plataforma un horizonte de transformación del ser humano, que disuelva las relaciones de opresor-oprimido presentes en la trama de relaciones sociales. Además, se asume que la práctica educativa nunca es neutra, sino que sigue una acción educativa concreta orientada por ciertos intereses y tendencias. En este sentido, se observa que hay, desde un punto de vista epistémico, un nexo entre la educación popular y la educación para la Justicia social, ya que ambas apelan a la necesidad de poner el foco en la praxis como un gesto cargado de significancia y raigambre política.

Desde la educación de adultos se encuentra, por su parte, un punto de vista coherente con la condición ontológica del aprendizaje planteada más arriba, ya que en ella se enfatiza la importancia de la educación continua, sobre la base de concebir al sujeto como un ser inacabado y en constante transformación, lo que exige una constante recomposición de nuestros marcos de comprensión, de nuestros criterios y de las rutas que se trazan tanto para hacer preguntas como para buscar respuestas. Dado la particularidad de los sujetos involucrados, tanto en educación popular como de adultos, es relevante la conciencia del valor que el bagaje de experiencias vividas aporta al proceso de aprendizaje.

Así mismo, esta propuesta converge con ideas provenientes del aprendizaje transformacional, donde se continúa el



camino abierto por la pedagogía crítica impulsada por Freire hacia propuestas que incorporan el ejercicio meta-reflexivo, la observación de las disposiciones emocionales, la corporalidad y la condición del actor docente como observador y co-creador de mundos (Dirkx, 1998). Esto implica que todas nuestras trayectorias de vida constituirían parte de las significaciones y distinciones bajo las cuales se observa y dialoga con el mundo. De esta forma, la necesidad de preguntarnos quién es o más bien, quién está siendo este observador, y qué realidades puede o no crear a partir de sus supuestos de ser y deber ser docente (Aedo y otros/as, 2017), resulta fundamental para una educación transformadora capaz de abordar y transformar lo que Soto (2003) describe como el paradigma racio-técnico en aprendizaje, que centra los procesos de formación en la entrega de conocimientos, herramientas y técnicas para la construcción de un ser y deber ser docente funcional a los parámetros y estándares establecidos por el contexto cultural y social.

Comprendernos como observadores/as de mundos interpretativos nos sitúa en una vereda alternativa respecto al mundo de la academia racionalista, dando paso a una nueva comprensión de la realidad en la que la verdad no es inmutable, el yo es activo/a y creador/a de los mundos que habita, y que por tanto nos abre la posibilidad de concebir un aprendizaje transformativo que, como dice Dirkx respecto de la propuesta de Freire, “es emancipador a nivel personal y social, nos entrega una voz con la habilidad de nombrar el mundo y al hacerlo, construir el significado del mundo para nosotros(as)” (Dirkx, 1998).

Estas propuestas son entonces coincidentes en concebir el aprendizaje como propio de la experiencia individual, en diálogo con el entramado social o comunitario en que esta experiencia se recrea. Se trata entonces de una experiencia en la que se concibe a las personas como integradas por las múltiples dimensiones de lo emocional, lo corporal y del lenguaje, estando en constante interacción con el contexto que nos rodea, resultando a la vez efecto de nuestra creación.

Bajo esta perspectiva, mediante la superación de la idea de una educación bancaria y un sujeto- depositario vacío, el aprendizaje sería una competencia innata y ontológica (Olalla y Echeverría, 2001), caracterizada por la relación dialógica (Ranciére, 2003) y la emergencia de aprendizajes en los espacios interseccionales, rizomáticos (Deleuze, 2005). Es decir, en el acto de aprender no existe un enseñante y un aprendiz en relación jerárquica ni de dominación, ya que el aprendizaje implicaría, necesariamente, la aceptación y disposición de quien está aprendiendo, lo cual no puede estar determinado externamente. En este escenario, el reconocimiento del actor en su condición dialógica y co-creadora, supone incorporar a la acción pedagógica el ejercicio de la meta-observación del propio actor, a fin de tensionar sus aprendizajes, contradicciones, herencias culturales, disposiciones emocionales, corporeidades y habitares, con miras a la apertura de nuevas posibilidades de acción y co-creación (Aedo et al, 2017). La meta-observación, tanto en su variante auto etnográfica (Suárez, 2014) como en la investigación performativa (Hernández-Hernández, 2008) no reduce el cambio del



actuante a un fenómeno individual, sino la apertura de nuevas posibilidades de ser con otros/as, impactando la convivencia y las interacciones sociales. En el ejercicio introspectivo emerge una nueva manera de vincularse e incidir en el espacio habitado. La meta-observación permite tensionar el supuesto de individualidad basado en un yo separado del mundo; antes bien, asume que esta “yoicidad” está conformada de interacciones, hábitos y recurrencias situadas (Clarck y Mcphie, 2016; Deleuze y Guattari, 2005). Este punto de vista es coherente con una perspectiva dialéctica de la relación entre el sí mismo y el contexto, como espacios dinámicos de influencia recíproca (Dirkx, 1998), permitiendo todo lo anterior, pensar en la posibilidad real de una superación epistémica, como transformación de la praxis, la experiencia vital y las distinciones con las que se construye la comprensión de esta, una nueva comprensión de nuestro ser con él y en el mundo.

Así, debido a estos planteamientos es que se diseña una propuesta para formación de docentes en Educación de Personas jóvenes y Adultas, la cual se describe a continuación:

Una Propuesta de Formación Docente para la Educación de Personas Jóvenes y Adultos/as desde la Educación Popular y el Aprendizaje transformacional.

Desde la perspectiva presentada anteriormente, surge entonces la propuesta del Diplomado en Educación de Jóvenes y Adultos/as Formación Integral del Sujeto en la Perspectiva de la Inclusión Social emancipadora 2018, universidad Academia de Humanismo Cristiano. En cuyo programa se hizo converger los

aportes de la Educación Popular y los del aprendizaje transformacional, desarrollo de este programa apuntó, en un primer módulo y de forma más descriptiva, a desarrollar como objetivo una mirada general respecto a estudios, investigaciones y conceptos en relación con la EPJA a nivel nacional y una mirada general respecto a la situación internacional a este respecto. También se buscó dar una breve revisión de la historia en Ed. de Jóvenes y Adultos/as en Chile y una mirada a ésta desde la filosofía, el pensamiento y algunas experiencias latinoamericanas.

El segundo módulo se pensó más bien experimental, ya que por un lado se planteó, desde la experiencia de la educación Popular, que los educadores-estudiantes reconstruyeran las experiencia de aprendizaje, como un proceso histórico y autobiográfico, a la vez que se planteaba el desafío de poder reconocer en sus propios estudiantes el valor de sus trayectorias de vida y producción de saberes, desde el reconocimiento de su historicidad, subjetividad y dinamismo como inmanentes al sujeto/a que aprende.

Desde ese mismo lugar, se quiso relevar la importancia de la producción de saberes. En ese sentido, se pregunta ¿Quién produce saberes? ¿Desde dónde lo hace? ¿Para qué y por qué se produce un conocimiento social? Así, se ponían en juego distinciones como interdisciplinariedad e intersociabilidad, en función de situar al aprendizaje en su contexto social, experiencial y dinámico, el cual se recrea no sólo en la academia, sino en la experiencia de quienes aprenden y sus comunidades. En virtud de lo planteado, el módulo buscó integrar esta mirada que, desde el aprendizaje transformacional en la Educación de



Adultos, nos propone concebir la realidad como mundos interpretativos, en el que los/as sujetos de aprendizaje pueden reconocerse como observadores/as, con nuestros juicios y creencias, para preguntar con qué distinciones hemos construido nuestra trayectoria de aprendizaje, con las cuales transitamos permanentemente.

Luego, en un tercer módulo se buscó integrar los saberes trabajados en los dos módulos anteriores para desarrollar una propuesta-proyecto en que los/a educadoras observaran y dialogaran desde sus prácticas, reflexionando respecto de las racionalidades presentes tras el curriculum, sobre cómo abordarlo desde la innovación, la construcción de saberes y el espacio pedagógico entendido desde propuestas como la de Educación Popular, trabajando metodologías participativas y desarrollando estas clases desde un formato de clase tipo Taller. El sentido fundamental de este módulo fue el de entregar herramientas para el trabajo práctico y la materialización de los enfoques-propuestas, finalizando con la sistematización y evaluación de sus propuestas educativas.

Resultados de la investigación acción respecto de la propuesta formativa

Como resultados de esta propuesta formativa para docentes de EPJA, se puede ver en la figura 1, como la meta-observación, como capacidad de auto-observarse en relación a un contexto, logra un alto nivel de desarrollo, evidenciándose como un ejercicio significativo y efectivo para el proceso de aprendizaje, podemos ver cómo se vincula a conceptos como 'empatía', el cual aparece como un emergente novedoso, ya que no es un objetivo de aprendizaje que se estimara

como tal, sino que surge del ejercicio de meta observación y en relación al concepto de cuerpo-emoción-lenguaje como una categoría paralela, es decir, explicado con una alta recurrencia. En este punto, llama la atención una noción que aparece de manera subyacente y que sí se consideraba como objetivo del segundo módulo, correspondiente al de 'auto-concepto de aprendiz', el cual devela que el ejercicio metaobservativo si es capaz de situar a la/el docente en formación como un sujeto también de aprendizaje, lo cual incide, a su vez, en el desarrollo de la empatía.

Por otro lado el concepto de 'sinergia entre pares' nos muestra la relevancia que adquiere el grupo curso y la relación que se genera con el concepto Educación popular que, al observarlo ubicado de manera contigua al de 'integración de propuestas' y el de 'sinergia entre pares', indica que desde el modelo de trabajo que propone la Educación popular es posible hacer sentido desde la construcción colectiva de saberes y de trasladar sus sistematizaciones, intenciones y propuestas teóricas a otros campos, como lo es la EPJA.

Por otra parte, es interesante observar cómo estos tres conceptos mencionados confluyen, junto al de meta-observación, en el concepto secundario de Transformación, ya que este adquiere entonces relevancia tanto desde el ejercicio personal de auto-observarse, como del ejercicio de fluir en la relación colectiva.

En síntesis, se puede evaluar que el concepto de meta-observación se nutre y relaciona mayormente con los de empatía y cuerpo-emoción-lenguaje, de lo cual se puede inferir que estas categorías aportan al ejercicio meta-observativo una

consistencia y concretización que, en conjunto con las otras categorías, aportan la mayor recurrencia de relaciones hacia el concepto secundario de Transformación, revelando con esto que el ejercicio de meta-observación se puede considerar como movilizador al momento de identificar sus implicancias como ejercicio de aprendizaje. Una reflexión más audaz nos puede llevar a inferir que el horizonte político de la metaobservación se expresa en que el primer escalafón de la transformación educativa pasa por la

propia sensibilidad, la propia construcción de sentido, y la propia afectividad, a la vez que estos procesos se despliegan en un escenario colectivo donde las nervaduras subjetivas hacen contacto en esta apertura recíproca. De esta forma, se ve cómo las implicancias de pensar a los sujetos de aprendizaje como interlocutores válidos, cuyos saberes y experiencias deben ser puestos en la trama de vivencias colectivas, son el índice por el cual los educadores deben orientar su praxis pedagógica.

Figura 1. Proceso de Metaobservación Propuesto



Fuente: Elaboración propia.



Por otra parte, puede pensarse también que el énfasis dado en la categoría de metaobservación permite una reactualización del sentido de racionalidad, desligado de su significación instrumental, ya que este proceso implica una autorreflexión y una autoevaluación que no pasa por un lugar objetivo, sino que entraña la conjunción de todas las dimensiones de la vida: afectividad, sensibilidad, pensamiento y lenguaje. Por cierto, el aspecto de reciprocidad y colectividad del proceso desplegado es una condición para dar paso a la metaobservación en estos términos, lo que faculta a esta noción de racionalidad en su vertiente intersubjetiva e intersocial.

Conclusiones

En la propuesta formativa aquí presentada se destaca el hecho de que se presentaron afinidades interesantes entre campos que no están necesariamente conectados de antemano, como por ejemplo, el horizonte de interdisciplinariedad e intersociabilidad trazado que se expresa en conexiones concretas entre la EPJA, la Educación Popular, o la empatía y sinergia del grupo curso como escenario de los procesos de meta-observación y viceversa, el énfasis en el cuerpo y la dimensión emocional, necesarias en una racionalidad no instrumental, permiten afirmar que los aportes desde las propuestas de Educación popular y desde el Aprendizaje transformacional, si bien provienen de

distintas tramas, presentan convergencias respecto de un horizonte distinto al racio-técnico y que por tanto es posible construir desde argumentos sólidos y elocuentes una nueva educación en la que se replantean los supuestos teóricos que constituyen hoy un contexto de obiedad, por tanto pensar en el escenario de un cambio de paradigma.

Se conjetura así, que los impactos formativos de la convergencia entre la educación popular y del aprendizaje transformacional, aportan a formar docentes que comprendan el conocimiento como una construcción de saberes consensuados por sujetos/as históricos/as, como parte de la colectividad, desde la sabiduría como comprensión de que nos construimos en conjunción de las múltiples dimensiones en que existimos, docentes que son capaces de observarse como sujetos/as de aprendizaje, en empatía con sus estudiantes. Por último, aparece como significativo el impacto que tiene construir espacios de formación docente desde donde desarrollar prácticas pedagógicas situándolas en una educación emancipadora, descolonizadora, en donde los/as docentes transformen sus prácticas para educar a los/as estudiantes como protagonistas de la vida que viven, por tanto, solidarias/os de transformar el mundo en cómo es soñado.

Referencias:

Aedo, M.P., Peredo, S., & Schaeffer, C. (2017). From an essential being to an actor's becoming: political ecology transformational learning experiences in adult education. *Environmental Education Research*, DOI: <http://doi.org/10.1080/13504622.2017.1408057>.

Apple, M. (2008). *Ideología y currículo*. Madrid, España. Ediciones Akal.

Clarke, D.A.G., & Jamie Mcphie (2016). From Places to Paths: Learning for Sustainability, Teacher Education and a Philosophy of Becoming. *Environmental Education Research*, 22 (7): 1002-1024. DOI: <http://doi.org/10.1080/13504622.2015.1057554>.

Deleuze, G., & Guattari, F., (2005). *Mil mesetas: Capitalismo y esquizofrenia*. Rizoma. Valencia: Editorial Pre-textos.

Di Maio, Rafael (2016). *Praxis política y educación popular. Apuntes en torno a una pedagogía emancipatoria en las aulas del Bachillerato IMPA*, Buenos Aires: Naranjo en Flor, Editorial Rioplatense.

Dirkx, J.M. (1998). Transformative Learning in the Practice of Adult Education: An Overview. *PAACE Journal of Lifelong Learning*, 7, 1-14. Disponible en: <https://www.iup.edu/WorkArea/linkit.aspx?LinkIdentifier=id&ItemID=18335>.

Dussel, E. (1980). *La Pedagogía Latinoamericana*, Bogotá: Ediciones Nueva América.

Freire, P. (2017). *La pedagogía del Oprimido*. Santiago de Chile: Ediciones Universidad Tecnológica Metropolitana.

González, L. (2016). *Configuración de una Epistemología Situada de la Resistencia: Prácticas intelectuales y producción de saberes para la transformación social en Nuestra América*, Tesis para optar al grado académico de Doctora en Estudios Americanos USACH. Disponible en: [http://repositorio.conicyt.cl/bitstream/handle/10533/207366/Epistemologia%20situada%20de%20la%20resistencia%20\(tesis%20doct oral\)-Lorena%20Gonzalez%20Fuentes.pdf?sequence=1](http://repositorio.conicyt.cl/bitstream/handle/10533/207366/Epistemologia%20situada%20de%20la%20resistencia%20(tesis%20doct oral)-Lorena%20Gonzalez%20Fuentes.pdf?sequence=1).

MINEDUC (2018): Santiago de Chile: MINEDUC. Disponible en: <https://epja.mineduc.cl/>.

MINEDUC (2012). Construyendo un perfil del docente de educación para personas jóvenes y adultas. Disponible en: www.salgadoanoni.cl/wordpressjs/wp.../06/PERFILDOCENTEDEFINITIVO-1.doc

Olalla, J. & Echeverría, R. (2001). *Aprendiendo a aprender*. Santiago de Chile: The Newfield Network.

Osorio, J. (2013). Desafíos docentes en la Educación de Jóvenes y Adultos en Chile: hacia una agenda de conversaciones para el diseño e implementación de nuevas políticas. *Revista Temas de Educación*, 19(1), 57-65. Disponible en: <https://revistas.userena.cl/index.php/teeducion/article/view/380>.

PNUD (2017). *Desiguales. Orígenes, cambios y desafíos de la brecha social en Chile*. Santiago de Chile, Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo.



Ranciére, Jacques (2003). *El Maestro Ignorante Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*. Barcelona: Editorial Laertes.

Silva, Ilich (2017). *Justicia Social, la Dimensión Olvidada de la Formación Docente*. Santiago: Mutante Editores.

Souza, B. (2010). *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Montevideo: Ediciones Trilce.

Soto, Viola (2003). Reflexiones en torno a la perspectiva curricular holística. *Revista Enfoques Educativos*, 5(1). Disponible en:

<https://enfoqueseducacionales.uchile.cl/index.php/REE/article/view/47515>.

Suárez, Daniel (2014). Espacio (auto) biográfico, investigación educativa y formación docente en Argentina: Un mapa imperfecto de un territorio en expansión. *Revista Mexicana de Investigación en Educación*. 19(62), 763-786. Disponible en:

<https://www.comie.org.mx/revista/v2018/rmie/index.php/nrmie/article/view/205>.

Zemelman, H. (1998). *Sujeto: existencia y potencial*. Coedición México-España: Universidad Autónoma de México, Editorial Antrophos.