

See discussions, stats, and author profiles for this publication at: <https://www.researchgate.net/publication/315494153>

# Educación de adultos y formación ciudadana: el caso chileno Adult education and citizenship training: the chilean experience Education des adultes et formation citoyenne: l'expérie...

Article in *Revista Lusófona de Educação* · September 2016

CITATIONS

0

READS

55

3 authors:



**Oscar Espinoza**

Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación (PIIE)

222 PUBLICATIONS 748 CITATIONS

[SEE PROFILE](#)



**Dante Miguel Castillo**

Programa interdisciplinario de Investigaciones en Educación, Chile

71 PUBLICATIONS 144 CITATIONS

[SEE PROFILE](#)



**Luis Eduardo González Fiegehen**

Centro Interuniversitario de Desarrollo CINDA

472 PUBLICATIONS 850 CITATIONS

[SEE PROFILE](#)

Some of the authors of this publication are also working on these related projects:



Proyecto Fondecyt N° 1151016: Equidad en la Educación Superior en Chile: Resultados de la Formación Universitaria en la Inserción Profesional y Laboral de los Egresados [View project](#)



Fondef N° IT 13120027 [View project](#)

# Educación de adultos y formación ciudadana: el caso chileno

Oscar Espinoza Díaz, Dante Castillo Guajardo  
& Luis González Fiegehen

---

## Resumen

El propósito del artículo es analizar las modalidades de educación de adultos implementadas por el Ministerio de Educación con el objeto de abordar la relación entre la educación de adultos y la formación ciudadana de los estudiantes. Lo anterior es observado a través de la participación de los beneficiarios en diverso tipo de organizaciones sociales. Esta investigación se basa en un análisis cuantitativo, con enfoque empírico analítico, y diseño no experimental. La muestra por conglomerados, representativa de instituciones educativas de la ciudad de Santiago, permitió encuestar a 523 estudiantes. Los resultados señalan que estos estudiantes se caracterizan por una participación informal, con baja interacción social y centrada en lo privado más que en lo público. A modo de conclusión, se determinó que la intensidad y el tipo de participación de esta población, muestra diferencias significativas entre las distintas modalidades, confirmación que proporciona insumos para ajustar el currículo en educación ciudadana, disminuir factores de riesgo del fracaso académico y mejorar el impacto en la inclusión social de los sectores más postergados en Chile.

---

## Palabras Claves:

educación de adultos; participación, organizaciones sociales; ciudadanía; Chile.

## Adult education and citizenship training: the Chilean experience

**Abstract:** The purpose of this article is to analyze adult education programs set up by the Ministry of Education in order to afford the relationship between adult education and citizenship education of students. The relationship is observed through the participation of beneficiaries in different kind of social organizations. This research is based on a quantitative analysis, empirical analytical approach, and non-experimental design. The sample, representative of educational institutions of Santiago city, allowed to survey 523 students. Results show up that these students are characterized by an informal participation, with low social and private-centered interaction instead of public. In conclusion, it was determined that the intensity and the type of participation of this population, shows significant differences between the different adult education programs, confirmation that provides inputs to adjust the curriculum in citizenship education, decrease risk factors for academic failure and improve the impact on the social inclusion of the most excluded sectors in Chile.

**Key words:** adult education; participation; social organizations; citizenship; Chile.

## Education des adultes et formation citoyenne: l'expérience chilienne

**Résumé:** Le propos de l'article est d'analyser les modalités de l'éducation des adultes développées par le Ministère de l'Éducation du Chili et déterminer la relation entre l'éducation des adultes et la formation citoyenne des étudiants. Ceci est observé sur la participation des bénéficiaires dans diverse types d'organisations sociales. Cette recherche est fondée sur un *design* quantitatif et empirique-analytique pas expérimental. L'échantillon, par groupes hétérogènes, a été constitué par 523 étudiants, représentatifs des institutions éducatives de la ville de Santiago. Les résultats signalent que les étudiants se caractérisent par une participation informelle, avec une modérée interaction sociale et centrée plus dans «le domaine privé» que dans le «domaine public». En conclusion, la recherche a déterminé, que l'intensité et le type de participation sociale des étudiants de l'éducation des adultes signale différences importantes entre les distinctes modalités. C'est-à-dire, une confirmation qui procure des évidences vers la nécessité d'ajuster le curriculum en ajoutant «l'éducation pour la citoyenneté», réduisant ainsi le risque d'échec académique et améliorer l'inclusion sociale de la population défavorisée du Chili.

**Mots-clés:** éducation des adultes; participation; organisations sociales; citoyenneté; Chili.

## Educação de adultos e educação para a cidadania: o caso do Chile

**Resumo:** O propósito do artigo é analisar as modalidades de educação de adultos, implementadas pelo Ministério da Educação do Chile, com o objectivo de avaliar a relação entre educação de adultos e formação cívica dos alunos. Este estudo, feito através da participação dos estudantes em diversos tipos de organizações sociais, baseia-se numa análise quantitativa, com enfoque empírico analítico e num *design* não experimental. A amostragem por grupos heterogêneos, representativos das instituições de ensino na cidade de Santiago, permitiu fazer um levantamento/ e aplicar questionários a 523 alunos. Os resultados demonstram que estes alunos se caracterizam por uma participação informal, com baixa interação social e centrada mais na esfera do domínio privado que na do domínio público. Em conclusão, constatou-se que a intensidade e o tipo de participação desta população mostram diferenças significativas entre as distintas modalidades e fornece dados para a necessidade de ajustar o currículo de educação para a cidadania, reduzindo-se, assim, os factores de risco do insucesso escolar contribuindo para a melhoria da inclusão social dos sectores mais excluídos no Chile.

**Palavras-chave:** educação de adultos; educação de jovens; participação; organizações sociais; cidadania; Chile.

## Introducción

Desde la Cumbre del Milenio realizada en el año 2000, Chile junto a otras 188 naciones comprometió un conjunto de metas, para ser alcanzadas en el año 2015. En esa ocasión, el Estado chileno se comprometió a alcanzar la cobertura universal para la enseñanza primaria. Una meta que se ve aún difícil de alcanzar si se considera que estimaciones posteriores muestran que en países como Argentina, Chile, Colombia, Ecuador, México, Panamá, Perú y Uruguay, solo el 95% de los niños que tenían menos de 5 años concluirían la primaria para el año 2015 (CEPAL, 2005). A la fecha, las cifras para el caso de Chile muestran que la cobertura aumenta en el sistema escolar, pero que posee un sesgo socioeconómico, siendo menor en el quintil más pobre (MIDEPLAN, 2011). Lo anterior repercute significativamente en las dinámicas de exclusión/inclusión social, pues quien en la actualidad no cuenta con la educación básica completa, está prácticamente excluido de todas las instituciones sociales, culturales, políticas y económicas.

Distintas son las razones que esgrimen tanto jóvenes como adultos para estar al margen del sistema y no concluir su escolarización incluyendo entre otras: aburrimiento, desmotivación y disconformidad con el establecimiento, expulsión del establecimiento escolar por mala conducta, búsqueda de trabajo, maternidad, paternidad o embarazo adolescente, desinterés por estudiar, problemas familiares (Richards, 2009; UNESCO/OREALC/OEI, 2009; Espinoza, Castillo, González y Loyola, 2012; Espinoza, Castillo, González, Loyola y Santa Cruz, 2012).

Para el caso de Chile estudios recientes muestran que en sectores vulnerables el abandono temporal, la deserción y la progresión oportuna son aspectos más críticos que los datos que consigna el Ministerio de Educación (Espinoza, Castillo, González, y Loyola, 2012; Espinoza, Castillo, González, Loyola y Santa Cruz, 2012; Castillo, Espinoza & González, 2013). Además, según el último estudio realizado por el Ministerio de Educación (Mineduc), tal como se aprecia en la Tabla 1, más de cien mil niños, niñas y jóvenes en edad escolar (entre 6 y 17 años), no asisten al sistema escolar formal (Vega & Sáez, 2011).

**Tabla 1**  
**Población excluida del sistema escolar según tiempo de inasistencia**

Edad	2 o más años fuera del sistema	Menos de 2 años fuera del sistema	Total
6 a 13 años	5.835 (30%)	13.612 (70%)	19.447 (100%)
14 a 17 años	21.268 (26%)	60.533 (74%)	81.801 (100%)
Total	27.103 (27%)	74.145 (73%)	101.248 (100%)

Fuente: Vega & Sáez (2011).

Se ha constatado, asimismo, que, por una parte, las escuelas y liceos no logran “acoger” apropiadamente a la población que se reincorpora al sistema formal (Espinoza, Castillo, González y Loyola, 2012) y, por otra parte, los datos también señalan que en los programas de re escolarización de Jóvenes y Adultos (EPJA),<sup>1</sup> un número importante de beneficiarios abandona tempranamente los cursos o no los completa (Espinoza, O., Castillo, D., González, L.E. & Santa Cruz, J.C. ,2014).

Este artículo se concentra en un aspecto de las consecuencias sociales que van aparejadas al fracaso escolar y a la condición de desertor “crónico”, en la medida que las evidencias muestran como los conflictos de desintegración social, participación ciudadana y de individualidades desarraigadas, se vinculan a una población que recibió un incompleto y bajo servicio educativo. Concretamente, se indaga en el tipo de participación en organizaciones sociales que se observa en los estudiantes EPJA, para identificar similitudes y diferencias que se adviertan en la participación de estas personas y, por otra parte, contribuir a la reflexión sobre la pertinencia pedagógica que tiene esta oferta educativa en la promoción de prácticas sociales vinculadas al ejercicio de la ciudadanía, la democracia y la cohesión social (Veugelers, 2011).

## **1. Antecedentes**

### *1.1. La Oferta de Programas de Re-escolarización para Jóvenes y Adultos en Chile*

Aun cuando el concepto de re-escolarización es bastante amplio (Merriam y Brockett, 2007), cuando se aluda a este deberá asociarse a aquellos programas orientados a desarrollar habilidades y contenidos mínimos interrumpidos por procesos de abandono escolar.

El Ministerio de Educación ofrece cuatro modalidades de re-escolarización que, además de considerar a la población adulta que no pudo alcanzar la escolaridad mínima obligatoria (12 años) en los tiempos que mandata la ley, también incluye a jóvenes que recientemente han abandonado el sistema escolar en el ciclo primario o secundario. Las cuatro modalidades son: a) la Modalidad Regular; b) la Modalidad Flexible; c) la Modalidad de Reinserción, y; d) la Modalidad de Exámenes Libres. En el presente artículo, sólo se abordan las primeras tres modalidades.

La Modalidad Regular es la que históricamente el sistema educativo ha utilizado, para que personas mayores de 18 años - sin escolaridad o con escolaridad incompleta - inicien, continúen o completen su formación escolar, tanto a nivel primario como secundario (Mineduc, 2013). La Modalidad Flexible se basa en un

modelo de carácter semi-presencial, que se ejecuta en diversos horarios, con distintas frecuencias y duración de las clases, en función de las necesidades y perfiles de los beneficiarios. La tercera modalidad de EPJA, es la iniciativa de "Proyectos de Reinserción Escolar". Con esta oferta se atiende a desertores escolares provenientes de los grupos más vulnerables de la población, focalizándose en niños y jóvenes de entre 8 y 18 años de edad.

Los resultados, según el último estudio realizado por Mineduc, señalan que en la Modalidad Regular, el porcentaje de estudiantes que aprueban el ciclo educativo es de poco más del 60%, tomando el promedio observado entre los años 2000 a 2009 (Mineduc, 2010). Dicho en términos más dramáticos, cerca de un 40% deserta. Lo anterior permite sostener que la Educación de Jóvenes y Adultos en Chile (con escolaridad incompleta o sin ningún nivel de escolaridad) se encuentra en una paradoja, pues, su propósito es atender a desertores escolares y contribuir con los 12 años de educación obligatoria consagrados durante el gobierno del presidente Lagos en el año 2005, pero los resultados la sindicaron como el componente que tiene los mayores porcentajes de abandono y deserción de todo el sistema escolar.

En el caso de la Modalidad Flexible, las últimas cifras sistematizadas señalan que, entre los años 2003 y 2007, la cobertura promedio anual bordeó las 60 mil personas. No obstante, las tasas de aprobación para el mismo período, varían desde 46,6% para la cohorte 2002-2003 a 36,4% para la cohorte 2007-2008. Es decir, menos del 50% de la población que fue incorporada en esta modalidad completó exitosamente el proceso de re escolarización. En la modalidad de los proyectos de reinserción, la información reporta que el 50% de los jóvenes avanza un nivel o más, en su trayectoria educativa, pero no deja de preocupar que un 26% abandona el programa y otro 20% permanece en el mismo nivel, vale decir, no avanza conforme lo estipula el plan de estudios (Mineduc, 2010).

### *1.2. Educación de Adultos y Ciudadanía*

Las personas que han desertado del sistema escolar y que acceden a los programas EPJA, presentan una mayor probabilidad de encontrarse en situaciones de vulnerabilidad o exclusión social (De Greef, 2012), frecuentemente manifestadas a través de la cesantía laboral, la drogadicción y la falta de participación en la sociedad civil (Mineduc, 2013). Para comprender el rol que juegan los programas de re-escolarización de jóvenes y adultos en la construcción de una ciudadanía participativa o en la integración de la población no escolarizada a la sociedad, resulta interesante discutir el rol que juegan los programas de re-escolarización. Investigaciones recientes (Lucio-Villegas, 2012; Guimaraes, 2012; Barbosa, 2013) que abordan la relación entre educación de adultos

y formación ciudadana se han interesado en resaltar la pertinencia de estos programas para promover la inclusión social y educativa.

En este mismo sentido, todo proyecto educativo supone implícita y explícitamente un modelo de sociedad que consecuentemente involucra un modelo de persona. Por lo mismo, la primera pregunta que debe hacerse la sociedad y los gobiernos respecto de la formación de adultos y cualquier nivel educativo dice relación con el fin último de la educación. La necesidad de vincular educación y formación ciudadana se explica por la urgencia que requieren nuestras sociedades contemporáneas para abordar el concepto de democracia (Gaventa, 2006).

El Banco Interamericano de Desarrollo, BID (2000), señala con preocupación que para mejorar la eficiencia económica y la equidad social se requiere considerar irremediamente a las instituciones políticas. No obstante, una de las condiciones que hace posible la vida política es la participación ciudadana. Entonces puede colegirse que, cuando la participación ciudadana es baja, también habrá baja cohesión social y ciudadanos interviniendo débilmente en los asuntos públicos que les afectan (Bauman, 2004; Lucio-Villegas, 2012).

En este contexto, se ha planteado que la educación de adultos contribuye de manera significativa a la reinserción social y económica. Lo anterior queda ratificado en algunos estudios desarrollados en algunos países europeos como Gran Bretaña y Países Bajos (The Netherlands) (De Greef, 2012; Panitsides, 2013; Zepke, 2013).

Otra perspectiva que también avala la pertinencia entre la educación de adultos y la construcción de ciudadanía participativa es el concepto denominado aprendizaje a lo largo de la vida (*long life learning*). En esta perspectiva, el aprendizaje de los adultos puede facilitar el desarrollo de normas compartidas, mayor confianza hacia otros individuos y los gobiernos, así como también mayor colaboración y participación cívica (European Association for the Education of Adults, 2010; Manninen, 2010; Espinoza & González, 2011; Guimaraes, 2012; Lucio-Villegas, 2012).

### *1.3. Construcción de Ciudadanía a Través de la participación en Organizaciones Sociales*

Un indicador para aproximarnos a la efectividad que tienen los programas de re-escolarización para promover la construcción de ciudadanía puede apreciarse a través de la participación de sus beneficiarios en las organizaciones sociales y comunitarias. Previamente, se debe precisar lo que se entiende por organización social. Para la División de Organizaciones Sociales, del Ministerio de Secretaría General de Gobierno de Chile, las organizaciones sociales son de dos tipos: organizaciones territoriales, que corresponde a las Juntas de Vecinos, que

residen en un mismo espacio territorial y cuya finalidad consiste en promover el desarrollo de la comunidad; y organizaciones funcionales con personalidad jurídica y sin fines de lucro, y que tienen por finalidad representar y promover valores e intereses específicos de la comunidad.

Para complementar esta conceptualización, resulta interesante la separación analítica que propusieron Emitai Etzioni (1972) y Bruce Cohen (1992). Para estos autores, las organizaciones se construyen alrededor de la búsqueda de objetivos, los cuales pueden llegar a ser tan amplios que complejizan demasiado su tipificación. Por este motivo ellos proponen clasificarlas en función de su estructura, para así determinar el tipo de organización de acuerdo a su formalidad o informalidad.

El concepto de organización formal, según Etzioni (1972: 84) "se deriva de la serie de factores considerados cruciales por la administración científica y generalmente se refiere al esquema de organización designado por la administración: el planteo de la división del trabajo y el poder de control, las reglas y reglamentos acerca de salarios, sanciones, control de calidad, etcétera". Este tipo de organizaciones se ven en la necesidad de organizarse bajo ciertas normas de estricto cumplimiento, con objetivos específicos y sometidos a una autoridad.

En cuanto a las organizaciones informales, ellas son definidas como "grupos más pequeños, cuyas metas y objetivos están menos claramente definidos y su funcionamiento no depende de un sistema rígido de reglas y procedimientos" (Cohen, 1992). En estas organizaciones se ubican, por ejemplo, la familia, un grupo de amigos, los asistentes a un concierto musical o cualquier entidad que no se ve en la necesidad de organizarse bajo objetivos claros y cumpliendo normas estrictas que les impone una autoridad.

Estas distinciones expresan la riqueza, variedad y diversidad de entidades a que se refieren las organizaciones sociales, pero todos los tipos mencionados tienen al menos cinco elementos comunes: (a) son organizaciones, esto es poseen algún nivel de realidad institucional, que las diferencian de la familia, los grupos o los movimientos; (b) son privadas, es decir, no son una agencia estatal y son distinguibles de organizaciones del sector público tanto en sus objetivos, modos de operación como en su organización interna y fuentes de financiamiento; (c) no tienen fines de lucro, no distribuyen sus excedentes a propietarios o su equivalente; (d) tienen gobierno propio, es decir, tienen sus propios mecanismos para establecer sus objetivos y controlar el uso de recursos y los resultados, mientras que las formas legales varían desde fundaciones, corporaciones y asociaciones gremiales; y, (e) son voluntarias, vale decir, ninguno de sus miembros está obligado a pertenecer a ellas.



## 2. Metodología

El artículo se enmarca en una investigación de características cuantitativas con diseño no experimental de corte transversal. La información que sirve de base para el análisis proviene de una encuesta aplicada en forma presencial -durante los meses de octubre a noviembre de 2012- a una muestra de 523 estudiantes que cursan alguna de los tres programas de re escolarización (regular, flexible y proyectos de reinserción escolar) en la ciudad de Santiago de Chile, repartidas en un total de 23 instituciones educativas.

Para la construcción del cuestionario se empleó como referente validado el instrumento elaborado por el Instituto Nacional de la Juventud (INJ).<sup>2</sup>

La muestra se obtuvo de manera probabilística mediante la técnica de muestreo por conglomerados, y el marco muestral se construyó a partir del total de registros de matrículas provisto por la Coordinación Nacional de Educación de Personas Jóvenes y Adultas (EPJA), del Ministerio de Educación de Chile.

## 3. Resultados

En primer lugar, la Tabla 2 sintetiza las opiniones que proporcionaron los estudiantes EPJA, acerca de las organizaciones sociales en las que reconocen estar asistiendo o participando al momento de ser encuestados. Lo primero que llama la atención con evidente claridad, es el alto porcentaje de respuestas que registró la categoría "no participo". De hecho, un 47,0% del total de estudiantes que asiste a la educación de adultos declara que no participa en organizaciones de ningún tipo. Los porcentajes varían según la modalidad, de un 39,8% en el caso de la Modalidad de "Proyectos de Reinserción", hasta un 56,7% en el caso de quienes asisten a los cursos de la Modalidad "Flexible". Al observar el comportamiento general de los estudiantes que asisten a los programas de educación de adultos, se corrobora que el comportamiento de estas personas no difiere de las tendencias que están advirtiéndose en la mayoría de los estamentos de la sociedad chilena (MIDEPLAN, 2011; INJUV, 2013). No obstante, resulta inesperado observar que la participación más alta, se ubique en las declaraciones de los estudiantes adscritos a los "proyectos de reinserción", en la medida que, dadas las características de esta modalidad, estos congregan a los estudiantes de menor edad, es decir, a aquellos que habitualmente son señalados como los más "anómicos" y dado el perfil socioeconómico de esta población, son al mismo tiempo los que están en situación de mayor vulnerabilidad. Por el contrario, la participación más baja se encuentra en la Modalidad "Flexible" y

“Regular”, es decir, aquellas que convocan a los estudiantes con mayor edad y capital cultural (Castillo, Espinoza & González, 2013; Espinoza, Loyola, Castillo & González, 2014).

Para establecer y comprobar la existencia de diferencias en los niveles y tipos de participación entre las modalidades, se utilizaron pruebas de hipótesis estadísticas. La prueba de chi-cuadrado, mostró diferencias estadísticamente significativas. Pero al triangular esta información con la prueba V de Cramers, considerando que este coeficiente de contingencia puede utilizarse con independencia del tamaño de la muestra y de la cantidad de categorías que tengan las variables, se observó la prueba V de Cramers fue menor de 0,3, lo señala una correlación demasiado débil para vincular dos variables.

**Tabla 2**  
**Modalidad EPJA y Participación**

MODALIDAD	PARTICIPA EN ORGANIZACIONES	
	SÍ	NO
Proyecto de Reinserción	60.2%	39.8%
Regular - CEIA	44.0%	56.0%
Regular - Tercera Jornada	55.7%	44.3%
Flexible	43.3%	56.7%
Total	53.0%	47.0%

Fuente: Elaboración de los autores.

Posteriormente, al comparar el tipo de organizaciones en las que declaran participar los estudiantes encuestados, se advierten tendencias disímiles en el tipo de participación según la modalidad (Tabla 3). Por ejemplo, en la Modalidad Flexible, el tipo de organizaciones que aglutina los mayores porcentajes de participación son, con casi un 26%, las agrupaciones de ayuda, tales como: instituciones de voluntariado, de beneficencia u organizaciones comunitarias de perfiles similares. Es decir, un tipo de organizaciones que suelen convocar a población de grupos etarios más adultos y donde la persona es convocada para colaborar y no para beneficiarse directamente. En cambio, en los estudiantes que asisten a las otras modalidades, se observa que las organizaciones que convocan su participación, se ajustan a perfiles organizacionales que suelen atraer a grupos sociales más juveniles. Un panorama que queda claramente destacado en el caso de la participación de los estudiantes de la modalidad de Proyectos de Reinserción, quienes con casi un 44%, señalan vincularse con clubes deportivos y barras de fútbol.

**Tabla 3**  
**Modalidad de EPJA y Organizaciones Sociales o Comunitarias**

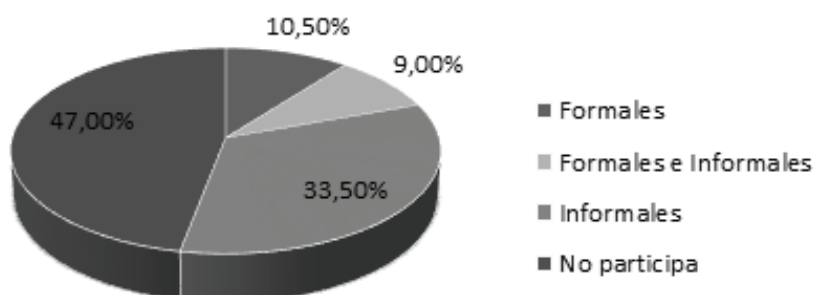
Tipo de Organizaci ones donde participa(a)	Modalidad			
	Proyecto de Reinserción	Regular - CEIA	Regular - Tercera jornada	Flexible
Club Deportivo	31.5%	14.8%	19.6%	6.7
Iglesia	10.5%	30.3%	37.5%	20.0%
Centro de alumnos	12.4%	8.2%	7.1%	0.0%
Agrupación de ayuda	8.2%	3.3%	3.6%	53.3%
Partido político	1.9%	1.6%	0.0%	13.3%
Movimiento Scout o similar	1.9%	2.5%	0.0%	0.0%
Organización artística o cultural	6.4%	7.4%	7.1%	0.0%
Agrupaciones de hip-hop o similares	11.2%	13.1%	5.4%	0.0%
Sindicato u organización empresarial	0.7%	4.1%	3.6%	0.0%
Barra de fútbol	12.4%	11.5%	8.9%	0.0%
En otra organización	3.0%	3.3%	7.1%	6.7%
<b>Total</b>	<b>100.0%</b>	<b>100.0%</b>	<b>100.0%</b>	<b>100.0%</b>

Fuente: Elaboración de los autores

Ahora bien, considerando que generalmente en educación se recurre a la construcción de tipologías, para obtener criterios de clasificación que tengan ciertas regularidades en función de algún marco conceptual, para este análisis las organizaciones que se detallaron en la tabla anterior fueron agrupadas, a partir de las cualidades que introduce Etzioni, para proponer una clasificación entre organizaciones formales y las informales, considerando que tal como se indicó anteriormente, las formales son aquellas que se caracterizan por articularse bajo normas de estricto cumplimiento, con objetivos claros y definidos y cuyos integrantes están sometidos a una autoridad que requiere obediencia (Etzioni, 1972). Sobre la base de estos criterios, se incluyen en la categoría de organización formal, a los partidos políticos, sindicatos, organizaciones empresariales o gremiales y a las iglesias. Los resultados que se obtuvieron de esa nomenclatura (Gráfico 1), indican que del total de estudiantes que señalaron participar en una o más organizaciones, un 19,9% lo hacen sólo en instituciones formales y un 63,2% sólo en instituciones informales. El 17% restante muestra al grupo de estudiantes que según sus declaraciones, participan en organizaciones formales y no formales. En otras palabras, si consideramos al total de

encuestados, poco más del 10% de estudiantes declara participar en instituciones que les demanden cumplir con normas estrictas y con obediencia a una autoridad que representa los objetivos que guían las acciones de la organización.

**Gráfico 1**  
**Tipo de Organización en la que declaran participar los estudiantes**



Fuente: Elaboración de los autores.

Al relacionar el tipo de organización con las modalidades de educación de adultos, se aprecia que los estudiantes de los "Proyectos de Reinserción", son quienes tienen el porcentaje de participación más bajo en la categoría de instituciones formales (Ver Tabla 4). El hecho resulta relevante de constatar, en la medida que esta modalidad ostenta el porcentaje más alto de participación. En otras palabras, lo anterior permite sostener que la participación de los estudiantes de la modalidad de "proyectos de reinserción" es la que concentra la mayor participación, respecto de sus pares, pero esta participación se expresa, principalmente, en organizaciones informales.

Esta evidencia se vuelve aún más interesante, en la medida que, como ya se ha señalado, que los estudiantes de la modalidad regular son aquellos cuyo perfil está más cercano a una población joven en situación socioeconómicamente vulnerable. Características que al mismo tiempo podrían estar mostrando un cierto distanciamiento del tipo de organizaciones sociales que asegurarían un ejercicio ciudadano más efectivo. Dicho de otra forma, las instituciones informales estarían más distantes de aquellas que se vinculan de manera más efectiva con el ejercicio y la participación ciudadana. De manera inversa, las instituciones

formales tendrían una vinculación preferencial con la participación y el ejercicio ciudadano que promuevan los sistemas democráticos modernos.

**Tabla 4**  
**Modalidad EPJA y Tipo de Organización**

Modalidad	Tipo de Organización		
	Formales	Formales e Informales	Informales
Proyecto de Reinserción	6.9%	15.9%	77.2%
Regular – CEIA	33.8%	18.8%	47.5%
Regular - Tercera Jornada	38.5%	17.9%	43.6%
Flexible	23.1%	15.4%	61.5%
Total	19.9%	17.0%	63.2%

Fuente: Elaboración de los autores.

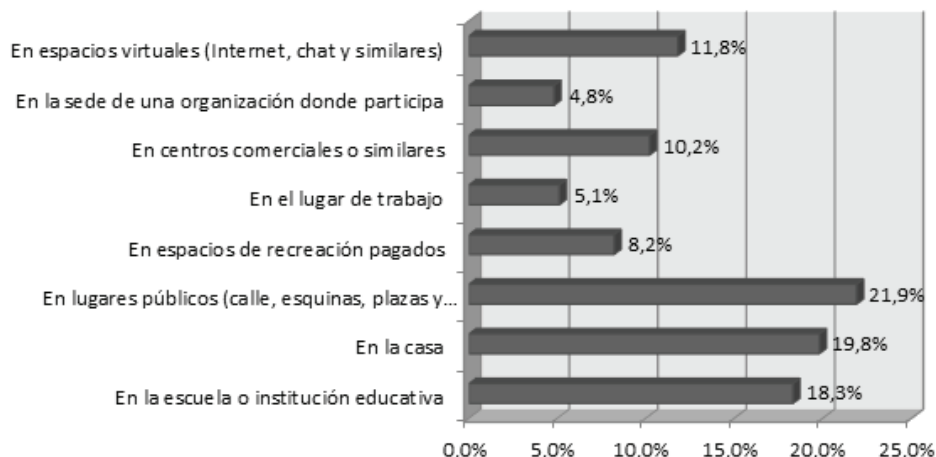
Por lo tanto, a modo de hipótesis los resultados que se obtienen a partir de la información que se extrae de las tablas anteriores puede significar que si bien la participación de los estudiantes de la modalidad de los “Proyectos de Reinserción” es la más alta, esto se asociaría a una participación con bajo impacto en el ejercicio ciudadano. Situación que al mismo tiempo no cuestiona los diagnósticos que sostienen que la población joven y proveniente de sectores urbanos pobres, es la que se encuentra más alejada de la participación y el ejercicio de ciudadanía.

Para profundizar en esta línea de indagación, se procedió a analizar las declaraciones sobre los lugares o espacios de reuniones con amigos y grupos de referencia de los estudiantes de educación de adultos (Gráfico 2), en el entendido que también se pueden encontrar ahí, indicios de las formas en que se expresa el ejercicio ciudadano. Lo primero que muestran los datos, es el bajo porcentaje observado en la categoría “sede de una organización” (4,8%). Una cifra que llama la atención en la medida que este espacio puede vincularse a una organización formal y por lo mismo a un tipo de interacción social que también fomentaría un ejercicio ciudadano más consciente y racional. Además, este espacio estaría relacionado con un perfil de personas con mayores condiciones para la interacción social que se requeriría para ejercer la ciudadanía de manera “intencionada”. No obstante, es necesario cuidarse de los eventuales sesgos que se introduzcan en esta línea de análisis. Por ende, es necesario indicar que el elemento que se consideró para vincular la “formalidad” en la categoría “sede de una organización”, es precisamente el hecho de contar con una sede, pues ello se asocia a infraestructura, equipamiento, gestión del local, entre otros aspectos que suponen una organización y administración formal de

este lugar de reunión. Por lo tanto, que este espacio de socialización se sitúe en la última ubicación entre los encuestados, es bastante relevante para la temática abordada en este estudio.

Por otra parte, el Gráfico 2 revela que los lugares con mayor convocatoria son los lugares públicos, la casa y las instituciones educativas, mientras que en el extremo opuesto, muy cerca de la "sede de una organización", se encuentra el "lugar de trabajo" (5,1%). Es decir, pese a que alrededor de un 32% del total de los estudiantes encuestados declaró trabajar, sólo una fracción de ellos reconoce este espacio como un lugar de reunión habitual con amigos o grupos de referencia.

**Gráfico 2**  
Lugares de reunión habitual con amigos y grupos de referencia



Fuente: Elaboración de los autores

Desagregando estos lugares de reunión que también pueden calificarse como "espacios de socialización", en función de las modalidades de programas de educación de adultos, los resultados expuestos en la Tabla 5 revelan que los estudiantes que asisten a los proyectos de reinserción, se reúnen principalmente en lugares públicos como calles y plazas, en la casa donde viven o en la institución donde están estudiando. Un perfil muy similar al que se observa en las declaraciones de los estudiantes de la Modalidad Regular, ya sea a través de los cursos impartidos por los Centros de Educación Integrada de Adultos (CEIA) o por los establecimientos escolares que implementan educación de adultos en Tercera Jornada. Un escenario distinto al observado en los espacios de socialización privilegiados por los estudiantes de la Modalidad Flexible, pues para

estos estudiantes, los lugares de reunión se dividen principalmente, entre la casa y el lugar de trabajo. Es decir, esta tabla muestra la forma en que se distinguen y expresan, en términos de espacios de socialización, los estudiantes de las distintas modalidades de educación de adultos.

Para caracterizar y analizar con mayor profundidad los espacios de socialización de estos estudiantes, se procedió a asignarle un valor o puntuación a cada espacio de reunión declarado en la encuesta. Para ello, a cada lugar le correspondió un valor, en función del grado o nivel de interacción social asociado a ese espacio físico. De esta manera, los lugares con baja interacción social o con menor interacción pública, como por ejemplo, la "casa" del estudiante o los "espacios virtuales", recibieron una puntuación menor que la "escuela o institución de estudios" o los "lugares públicos" no pagados como la calle, plazas o similares.

**Tabla 5**  
**Modalidad EPJA y Espacios de socialización**

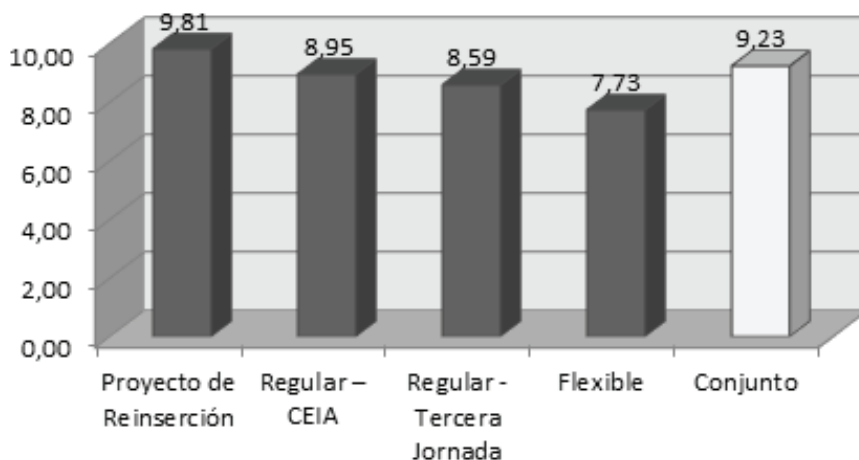
Lugares de reunión con Amigos(a)	Modalidad				Total
	Proyecto de Reinserción	Regular - CEIA	Regular - Tercera Jornada	Flexible	
En la escuela o institución educativa	16,5%	20,0%	23,5%	6,5%	18,3%
En la casa	19,2%	18,8%	20,0%	37,0%	19,8%
En lugares públicos (calle)	25,9%	19,2%	17,6%	8,7%	21,9%
En espacios de recreación pagados	5,9%	11,5%	7,6%	6,5%	8,2%
En el lugar de trabajo	3,0%	5,5%	7,6%	19,6%	5,1%
En centros comerciales o similares	10,7%	10,0%	10,0%	6,5%	10,2%
En la sede de una organización	6,3%	3,3%	2,9%	6,5%	4,8%
En espacios virtuales (Internet)	12,5%	11,7%	10,6%	8,7%	11,8%
<b>Total</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>

Fuente: Elaboración de los autores.

Sobre la base de este último criterio, se construyó una "escala de interacción social", a partir de la forma en que se calificaron todos los espacios de interacción social de todos los estudiantes que formaron parte de la muestra analizada. De esta forma, al comparar la interacción social con las modalidades de programas de educación de adultos (Gráfico 3), se pudo establecer que los estudiantes que asisten a los Proyectos de Reinserción, son quienes alcanzan el puntaje promedio más alto (9,813), mientras que los estudiantes que asisten a la Modalidad Flexible, son quienes se ubican en la parte inferior de la escala,

con un promedio de 7,733 puntos de interacción social. Estos resultados contradicen el sentido común, pues lo esperable sería que las modalidades que atraen a la población más adulta, tengan mayor interacción social y por el contrario, las que convocan a los estudiantes de menor edad, la interacción más baja. Una vez más, estos resultados podrían explicarse por la poca relevancia y los obstáculos que la sociedad adulta chilena le confiere a la participación e interacción social, en virtud de las consecuencias sociales y culturales que estaría generando el modelo económico chileno. Las diferencias fueron confirmadas por la significación de la prueba Anova one way.

**Gráfico 3**  
**Escala de Interacción Social Corregida y Modalidad de Educación de Adultos**



Fuente: Elaboración de los autores

Complementariamente, se procedió a reagrupar la escala de interacción social en dos categorías antagónicas y mutuamente excluyentes. Así, por interacción privada, se incluyeron los puntajes de baja interacción o con una interacción de tipo "cerrada". En el otro grupo están los puntajes con una interacción pública o "abierta". A partir de esta división, los datos muestran que, en consideración a las declaraciones registradas de los estudiantes de educación de adultos, más del 83% de esta población tiene una interacción de tipo privada o cerrada, mientras que el porcentaje restante está en el grupo de interacción más abierta. Ahora bien, la información proporcionada por la Tabla 6, muestra que los beneficiarios de la Modalidad de Proyectos de Reinserción, son quienes tienen el porcentaje más bajo en la categoría "interacción privada", mientras que



los estudiantes de la Modalidad Flexible, se ubican en el extremo opuesto, con un 90% para la misma categoría. Adicionalmente, también se observa que, tal como en casos anteriores, considerando los porcentajes de las cuatro modalidades, los porcentajes muestran una similitud entre, por una parte, los estudiantes de los proyectos de reinserción y aquellos de la Modalidad Regular CEIA. En cambio, en los estudiantes de la Modalidad Regular, tercera jornada, se advierte un comportamiento más próximo a los estudiantes de la Modalidad Flexible.

**Tabla 6**  
**Modalidad EPJA y Tipo de Interacción**

Modalidad	Tipo de Interacción		Total
	Privada	Pública	
Proyecto de Reinserción	81.7%	18.3%	100.0%
Regular – CEIA	82.4%	17.6%	100.0%
Regular - Tercera Jornada	87.1%	12.9%	100.0%
Flexible	90.0%	10.0%	100.0%
Total	83.2%	16.8%	100.0%

Fuente: Elaboración de los autores.

En la siguiente tabla, se contrasta el tipo de interacción social con la participación en organizaciones sociales. En virtud de los datos proporcionados por la Tabla 7, las pruebas estadísticas utilizadas para establecer la asociación entre las variables muestra que, quienes participan en organizaciones sociales, tienen además una mayor interacción de tipo pública o cerrada, duplicando el porcentaje de la población de estudiantes de EPJA que no participan en organizaciones sociales.

**Tabla 7**  
**Participa en Organizaciones y Tipo de Interacción Social**

Participa en Organizaciones	Tipo de Interacción		Total
	Privada	Pública	
Sí	78.7%	21.3%	100.0%
No	88.2%	11.8%	100.0%
Total	83.2%	16.8%	100.0%

Fuente: Elaboración de los autores.

Para finalizar el análisis, se relacionó el tipo de interacción con el tipo de organizaciones en las participan los estudiantes EPJA. De esta manera, los datos consignados en la Tabla 8, muestran que a mayor formalidad en el tipo de

participación social (esta tabla no incluye a quienes declaran no participar en organizaciones sociales), más privada es la interacción social. Al menos así también lo confirma la prueba estadística de chi-cuadrado, utilizada en este caso para establecer la asociación entre ambas variables. En consecuencia, estos datos ratifican el hecho en sentido inverso, es decir, mientras más informal es la participación social, según las características de las organizaciones, más pública o abierta es también la interacción social declarada.

**Tabla 8**  
**Tipo de Organización según formalidad**  
**y Tipo de Interacción social**

Tipo de Organización	Tipo de Interacción		Total
	Privada	Pública	
Formales	96.4%	3.6%	100.0%
Formales e Informales	68.1%	31.9%	100.0%
Informales	76.0%	24.0%	100.0%
Total	78.7%	21.3%	100.0%

Fuente: Elaboración de los autores.

## Conclusiones

Comparando los distintos programas de educación de adultos del sistema educacional chileno, se aprecia que los aspectos transversales del currículo, relacionados con la importancia que la política pública le asigna a temas de inclusión y construcción de ciudadanía, no se reflejan en la participación cotidiana de los estudiantes en las organizaciones sociales. Por el contrario, en términos generales, de los insumos que entrega esta investigación, se ratifica una baja participación. Del mismo modo, se estableció que la interacción social también es baja y se manifiesta de manera más privada o cerrada que pública o abierta. Dicho de otra manera, este tipo de interacción está relacionada con vínculos cerrados o, "de la casa para adentro" que de la "casa para afuera". Los hallazgos también muestran que en el caso chileno, la exclusión social de los sectores pobres y marginados de la población, observada a través de su participación en organizaciones sociales, se estaría restringiendo y enclaustrando. Al comparar la participación de los beneficiarios de los diferentes programas, se observa que los estudiantes más jóvenes son quienes muestran una mayor participación en organizaciones y una mayor interacción social. En el extremo opuesto, los programas que atienden a población más adulta, registran la participación social más baja. Adicionalmente, la participación de la población adulta, está

vinculada con instituciones formales, mientras que los jóvenes participan en instituciones informales. En síntesis, el estudio deja en evidencia que la educación de adultos en Chile, dado los bajos índices de participación, requiere que junto a los contenidos curriculares se aborde con celeridad el tema de la construcción de una ciudadanía participativa.

Agradecimientos: Los autores agradecen el financiamiento entregado por la Comisión Nacional de Investigación Científica y Tecnológica (CONICYT) a través del Proyecto Fondecyt N° 1121079 titulado "Factores asociados al éxito de los Programas de reinserción educativa de jóvenes desertores del sistema escolar: la evaluación de la experiencia chilena".

#### Notas

- <sup>1</sup> En el caso chileno los programas de educación de adultos incorporan a población menor de 18 años y el Ministerio de Educación lo denomina Educación de Personas Jóvenes y Adultas (EPJA).
- <sup>2</sup> Cuestionario de la Sexta Encuesta Nacional de Juventud, diseñado por el Instituto Nacional de la Juventud y el Ministerio de Desarrollo Social (<http://www.injuv.gob.cl>). Esta encuesta nacional es un instrumento de análisis cuantitativo que se aplica desde 1994, cada tres años, con la finalidad de actualizar el diagnóstico nacional en juventud, a partir de aproximadamente 100 ítems orientados a medir educación, trabajo, participación social, representaciones valóricas y discriminación.

#### Bibliografía

- Banco Interamericano de Desarrollo (2000). *Desarrollo más allá de la política*. Washington, D.C.: BID
- Barbosa, M. (2013). A Educação e o Desenvolvimento sob o imperativo do crescimento: Resignificação a partir da sociedade civil. *Revista Lusófona de Educação*, 23, 13-30.
- Bauman, Z. (2004). *Modernidad Líquida*. Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- Castillo, D., Espinoza, O. & González, L.E. (2013). Deserción en la educación primaria: Una mirada desde la perspectiva de la equidad y la cohesión social. In O. Espinoza, D. Castillo & L.E. González (Eds). *Políticas Públicas para Fomentar la Equidad y la Cohesión Social en el Sistema Educacional: Escenarios, Dilemas y Desafíos* (pp.68-88). Santiago: LOM Ediciones.
- CEPAL (2005). *Objetivos de desarrollo del milenio: Una mirada desde América Latina y el Caribe*. Santiago de Chile: Naciones Unidas. Consulta 21 de Junio del 2009 (<http://www.eclac.org/publicaciones/xml/1/21541/lcg2331e.pdf>)
- De Greef, M. (2012). *The Influence of Adult Education on the Increase of Social Inclusion*. Tesis doctoral. Universitet of Maastricht. Maastricht, The Netherlands.
- Espinoza, O. & González, L.E. (2011). Experiencias y Aspectos a Considerar para la Implementación de un Sistema de Información de Apoyo para el Aprendizaje a lo Largo de la Vida en Chile. *Revista Calidad en Educación*, 34, 125-163.
- Espinoza, O., Castillo, D., González, L.E. y Loyola, J. (2012). Factores familiares asociados a la deserción escolar en Chile. *Revista de Ciencias Sociales* 28 (1), 136-150.

- Espinoza, O., Castillo, D., González, L.E., Loyola, J. y Santa Cruz, E. (2012). Factores intraescolares asociados ao abandono escolar no Chile: um estudo de caso. *Revista Lusófona de Educação*, 20, 31-45.
- Espinoza, O., Castillo, D., González, L.E. & Santa Cruz, J.C. (2014). Educación de Adultos e Inclusión Social en Chile. *Revista Psicoperspectivas* 13 (3), 69-81.
- Espinoza, O., Loyola, J., Castillo, D. & González, L.E. (2014). La educación de adultos en Chile: Experiencias y expectativas de los estudiantes de la modalidad regular. *Revista Última Década*, 40, 159-181.
- Etzioni, A. (1972). *Organizaciones Modernas*. México: UTEHA.
- European Association for the Education of Adults (2010). *The role of Adult Education in Reducing Poverty EAEA Policy Paper*. Brussels: EAEA.
- Gaventa, J. (2006). Perspectives on Participation and Citizenship. In R. Mohanty & R. Tandon (Eds.), *Participatory Ciizenship. Identity, Exclusion, Inclusion* (pp.51-63). Nueva Deli: Sage.
- Guimarães, P. (2012). A educação e formação de adultos (1999-2010): a progressiva importância da educação e formação para a competitividade. *Revista Lusófona de Educação*, 22, 69-84
- Injuv (2013). *Séptima Encuesta Nacional de la Juventud*. Santiago: Editora e Imprenta MAVAL Ltda.
- Lucio-Villegas, E. (2012). A construção da cidadania participativa através da educação. *Revista Lusófona de Educação*, 20, 13-29.
- Manninen, J. (2010). Wider Benefits of Learning within Liberal Adult Education System in Finland. En M. Horsdal (Ed.). *Communication, collaboration, and creativity: Researching adult learning* (pp.17-35). Odense: Syddansk Universitetsforlag.
- Merriam, S.B. & Brockett, R.G. (2007). *The profession and practice of adult education: an introduction*. San Francisco: John Wiley & Sons.
- Mideplan (2011). *Educación: Encuesta CASEN 2011*. Santiago: Mideplan.
- Mineduc, Coordinación Normalización de Estudios (2010). *Diagnóstico, análisis y recomendaciones para el rediseño e instalación en régimen de la línea nivelación de estudios modalidad flexible del Programa Chilecalifica*. Santiago: Departamento de Ingeniería Industrial, Universidad de Chile.
- Mineduc (2013). *Orientaciones técnicas para la formulación de proyectos de reinserción escolar 2013*. Santiago: Mineduc, División de Educación General, Reinserción Escolar.
- Panitsides, E. (2013). Researching returns emanating from participation in adult education courses: a quantitative approach. *International Journal of Lifelong Education*, 32 (5), 600-619.
- Richards, C. (2009). Proceso de Deserción Escolar ¿Por qué creo que me fui de la escuela? En: *Experiencias educativas de segunda oportunidad. Lecciones desde la práctica innovadora en América Latina*. Santiago: UNESCO/OREALC/OEI.
- UNESCO/OREALC/OEI (2009). *Experiencias educativas de segunda oportunidad. Lecciones desde la práctica innovadora en América Latina*. Santiago: UNESCO/OREALC/OEI.

Vega, A. & Sáez, F. (2011). *Un acercamiento a una propuesta de intervención con niños, niñas y jóvenes excluidos del sistema educativo*. Santiago: Mineduc.

Veugelers, W. (2011). *Education and Humanism*. Rotterdam: SensePublishers.

Zepke, N. (2013). Lifelong education for subjective well-being: how do engagement and active citizenship contribute? *International Journal of Lifelong Education*, 32 (5), 639-651.

**Oscar Espinoza Díaz**

Investigador do PIIE e do CPCE da Universidade Diego Portales.  
oespinoza@ucinf.cl  
Email: oespinoza@ucinf.cl

**Dante Castillo Guajardo**

Investigador do Programa Interdisciplinar de Investigações em Educação (PIIE).  
Email: dcastillo@ucinf.cl

**Luis González Fiegehen**

Investigador do Programa Interdisciplinar de Investigações em Educação (PIIE).  
Email: lgonzalez@cinda.cl

**Correspondência**

Oscar Espinoza Diaz  
Universidad Diego Portales  
R. Manuel Rodriguez, Sur 415,  
Santiago do Chile

Data de submissão: Janeiro 2016

Data de avaliação: Abril 2016

Data de publicação: Dezembro 2016