

UNIVERSITAT DE BARCELONA

Proyecto de educación para la ciudadanía en contextos de exclusión social en Chile

Nancy Alfaro Órdenes

ADVERTIMENT. La consulta d'aquesta tesi queda condicionada a l'acceptació de les següents condicions d'ús: La difusió d'aquesta tesi per mitjà del servei TDX (**www.tdx.cat**) i a través del Dipòsit Digital de la UB (**diposit.ub.edu**) ha estat autoritzada pels titulars dels drets de propietat intel·lectual únicament per a usos privats emmarcats en activitats d'investigació i docència. No s'autoritza la seva reproducció amb finalitats de lucre ni la seva difusió i posada a disposició des d'un lloc aliè al servei TDX ni al Dipòsit Digital de la UB. No s'autoritza la presentació del seu contingut en una finestra o marc aliè a TDX o al Dipòsit Digital de la UB (framing). Aquesta reserva de drets afecta tant al resum de presentació de la tesi com als seus continguts. En la utilització o cita de parts de la tesi és obligat indicar el nom de la persona autora.

ADVERTENCIA. La consulta de esta tesis queda condicionada a la aceptación de las siguientes condiciones de uso: La difusión de esta tesis por medio del servicio TDR (**www.tdx.cat**) y a través del Repositorio Digital de la UB (**diposit.ub.edu**) ha sido autorizada por los titulares de los derechos de propiedad intelectual únicamente para usos privados enmarcados en actividades de investigación y docencia. No se autoriza su reproducción con finalidades de lucro ni su difusión y puesta a disposición desde un sitio ajeno al servicio TDR o al Repositorio Digital de la UB. No se autoriza la presentación de su contenido en una ventana o marco ajeno a TDR o al Repositorio Digital de la UB (framing). Esta reserva de derechos afecta tanto al resumen de presentación de la tesis como a sus contenidos. En la utilización o cita de partes de la tesis es obligado indicar el nombre de la persona autora.

WARNING. On having consulted this thesis you're accepting the following use conditions: Spreading this thesis by the TDX (**www.tdx.cat**) service and by the UB Digital Repository (**diposit.ub.edu**) has been authorized by the titular of the intellectual property rights only for private uses placed in investigation and teaching activities. Reproduction with lucrative aims is not authorized nor its spreading and availability from a site foreign to the TDX service or to the UB Digital Repository. Introducing its content in a window or frame foreign to the TDX service or to the UB Digital Repository is not authorized (framing). Those rights affect to the presentation summary of the thesis as well as to its contents. In the using or citation of parts of the thesis it's obliged to indicate the name of the author.

TESIS DOCTORAL

Proyecto de educación para la ciudadanía en contextos de exclusión social en Chile

Nancy Alfaro Órdenes

2025

UNIVERSITAT DE BARCELONA

Proyecto de educación para la ciudadanía en contextos de exclusión social en Chile

Projecte d'educació per a la ciutadania en contextos d'exclusió social a Xile

Programa de doctorado en Educación y Sociedad

Doctoranda: Nancy Alfaro Órdenes

Directora: Xus Martín García

Tutora: Xus Martín García

Facultad de Educación



UNIVERSITAT DE BARCELONA

Esta investigación ha sido financiada por el Ministerio de Ciencias, Tecnología, Conocimiento e Innovación, de Chile en el marco de la formación de capital humano avanzado de la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo (ANID) mediante la convocatoria Becas Chile 2022 para Doctorados en el extranjero con número de Folio 72220293

AGRADECIMIENTOS

Los agradecimientos que veremos nacen de una gratitud profunda de un ¡Gracias por existir! a cada persona que será anunciada en estas páginas. En primer lugar, a mi raíz familiar. A mi abuela Ana Meza por enseñarme a decir la verdad de las cosas. A mi abuelo Osvaldo Órdenes y su conocimiento científico sin haber pasado por la universidad. A mi madre Nancy Órdenes, artista innata que guía mi vida al ritmo de la naturaleza. A mi padre Pedro Pablo Alfaro, por no soltar la "pala y el sombrero" incluso cuando se secaban sus siembras. A mi hermana Any, mi admiración por su sensibilidad, inteligencia y amor para curar animales heridos. A mi hermana Margarita y el nuclito (Roro y Amai), a ella mi aprecio por su forma de ver el valor de cada persona como alguien en la vida. Por último, a mi querida sobrina Amaia, la hija deseada y la nueva semilla de esta raíz. Gracias por ser fuente vital para este escrito.

En segundo lugar, a la amistad "manada", esos lazos de afecto mutuo: Andrea González, Catalina Schiapacasse, Cedric Mignot, Geni Muñoz, Karla Páez, Karen Cárdenas, Katy Burgos, Madeleine San Juan, Pauli Ortiz, Sergio Vera. Sus presencias a la distancia fueron un sostén en este proceso. Gracias por su cariño.

En tercer lugar, agradezco al siguiente "cardumen" de personas. Primero, mis amigas tesísticas Amanda Melinka y Alejandra Torrents, cuyas investigaciones críticas y de la vida que inspiran mi escritura y reafirman mi camino de memoria, historia y reivindicación. Segundo, a Malinche, Cami, Cecilia y Lara: mujeres sabias, cuyas palabras y curaciones ancestrales sostuvieron mi equilibrio espiritual en este proceso transformador. Tercero, a dos personas y a su calor de hogar sureño: Diego y Armin con quienes nos reunimos alrededor de la mesa para hablar de las cosas simples de la vida. Cuarto, a Bernardita y su apoyo incondicional en los momentos más difíciles. Quinto, al calor de hogar Villasol y a sus hermosos integrantes: Ale, Elena, Karina, Saskia, Engin, Nico, Sofi y Valentino. A todos muchas gracias.

En cuarto lugar, a los amigos de encuentros compartidos, que acompañaron este camino. Primero, a Carlitos y a sus palabras epistemológicas que iluminaron mi investigación y mi manera de entender la vida. Segundo a Jesuña, por su cariño y los sueños compartidos en tantas conversaciones. Tercero, a Rodrigo Bassaletti, por su cariño e impulsos para salir de mis profundidades y compartir la vida. Cuarto, a Cristal por su generosidad migrante y

conversaciones profundas de la vida. Quinto, a Tabata y a Enrique, por sus cariños alrededor de la mesa y sus consejos académicos que sostuvieron y enriquecieron este proceso. Finalmente, al compartir humano con las siguientes personas: Alfonsino, Anna, Astrid, Belén, Belu, Danitza, Gaby, Gonzalo, IO, John, Jorja, Margarita, Niko, Pablo, Paloma Aguirre, Palomitai, Passarinha, Patri, Paula Lozano, Paula Subiabre, Samy, Sebastián y Vicha. Mi gratitud por los momentos compartidos. Cada uno son fuente de enseñanzas de vida.

En sexto lugar, agradezco al Centro educacional de adultos Auromar y a su directora Patricia Catalán, por abrirnos las puertas y apostar por una enseñanza humanizadora coherente con su proyecto educativo. Mi gratitud a dos educadores Francis Escobar y Nicolás por apoyar el proyecto con su sensibilidad pedagógica hacia los jóvenes y adultos. Gracias por creer y confiar.

En séptimo lugar, mi agradecimiento especial a la educadora María Gracia Acevedo Olivos, educadora popular comprometida ética y políticamente con los más vulnerables. A su compromiso con la educación como espacio de lucha junto a su pueblo y a su capacidad de dignificar sus historias, transformándolas en una lectura crítica del mundo. Gratitud infinita.

En octavo lugar, agradezco a dos personas que con su arte y corazón embellecieron esta tesis. Primero, a Gisela Otárola, por el documental "La verdad de nuestras aguas", haciendo memoria viva de jóvenes y adultos como un gesto ético y político. Segundo, a Armin Cano, por entretejer cada capítulo con su arte como un "hongo micelio" que conecta, sostiene y da sentido a estas páginas, acompañándolas de principio a fin. Gracias por embellecer y ser canal del mundo de las ideas.

En noveno lugar, agradezco a la profesora Xus Martín García por guiar este camino de investigación de principio a fin, poniendo especial énfasis en dos aspectos que marcaron este trabajo: dar voz y visibilidad a los jóvenes y adultos, y hacerlo con rigor científico que honrara sus experiencias. Gracias a su acompañamiento, sus significados, historias y deseos de transformación se convirtieron en conocimiento vivo. Agradecida de su presencia permanente.

Finalmente, mi gratitud más profunda es para cada persona joven y adulta que participó en esta investigación. Cada palabra, reflexión y paso de crecimiento fue un motor que dio fuerza y sentido a este trabajo. Sus enseñanzas entregadas "sin saberlo", iluminaron el camino y nos recordaron que educarse "como segunda oportunidad" es un camino de vida. Este escrito está dedicado a ellos, para mantener vivo su registro y honrar su huella. ¡Gracias por existir!

ÍNDICE

RESUM ..... **XIII**

RESUMEN ..... **XV**

ABSTRACT ..... **XVII**

INTRODUCCIÓN **1**

I APROXIMACIÓN TEÓRICA DE LA INVESTIGACIÓN **13**

CAPÍTULO 1: EXCLUSIÓN SOCIAL **14**

1.1 PARADIGMAS DE EXCLUSIÓN SOCIAL 15

1.1.1 Ruptura del vínculo social. Paradigma de la solidaridad *16*

1.1.2 Discriminación social. Paradigma de la especialización *17*

1.1.3 Dominación social. Paradigma del monopolio *18*

1.2 CARACTERÍSTICAS DEL FENÓMENO DE EXCLUSIÓN SOCIAL 19

1.2.1 Un problema estructural *20*

1.2.2 Un fenómeno multidimensional *21*

1.2.3 Una realidad dinámica y modificable *22*

1.2.4 Una situación social politizable *23*

1.3 EXCLUSIÓN SOCIAL EN EL CONTEXTO CHILENO. UNA MIRADA SITUADA DEL FENÓMENO 24

1.3.1 Perspectivas de exclusión social *24*

1.3.2 Una mirada ecológica de la exclusión social *26*

CAPÍTULO 2: EDUCACIÓN EN CONTEXTOS DE EXCLUSIÓN SOCIAL EN CHILE **45**

2.1 DESCRIPCIÓN DE LA MODALIDAD EDUCATIVA EPJA 47

2.2 PRINCIPIOS EDUCATIVOS ORIENTADORES DE LA MODALIDAD EDUCATIVA 50

2.2.1 La educación como un derecho humano *51*

2.2.2 Aprender a lo largo de toda la vida *52*

2.2.3 La inclusión social *52*

2.3 ENFOQUE CURRICULAR DE LA MODALIDAD EDUCATIVA 53

2.3.1 Propuesta curricular de la modalidad educativa *54*

2.4 CARACTERÍSTICAS DE LOS JÓVENES Y ADULTOS QUE ACOGE LA MODALIDAD 60

2.4.1 Efectos de la exclusión social en la dimensión personal-subjetiva de los jóvenes y adultos *60*

2.4.2 Potencial humano que llevan consigo los jóvenes y adultos *63*

2.5 DESAFÍOS DE LAS ESCUELAS EPJA. HACIA UNA EDUCACIÓN TRANSFORMADORA 65

2.5.1 Enfoque pedagógico de una educación transformadora *66*

2.5.2 Elementos constitutivos de prácticas educativas transformadoras *67*

CAPÍTULO 3: EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA EN ENTORNOS VULNERABLES **71**

3.1 LA EDUCACIÓN CIUDADANA EN LAS ESCUELAS DEL SISTEMA EDUCATIVO CHILENO 73

3.1.1 Perspectiva de educación ciudadana que deben implementar las escuelas ... 73
3.1.2 La educación ciudadana en entornos vulnerables en Chile: Las escuelas de la modalidad educativa EPJA ... 76
3.2 HACIA UNA EDUCACIÓN CIUDADANA TRANSFORMADORA EN ENTORNOS VULNERABLES. UNA PROPUESTA PEDAGÓGICA ... 83
3.2.1 Referentes teóricos que aportan a la construcción de una educación ciudadana transformadora ... 84
3.2.2 Formas de enseñanza aprendizaje que favorecen una educación ciudadana transformadora ... 96
3.2.3 Principios éticos que sustentan prácticas de educación ciudadana transformadora ... 100
II APROXIMACIÓN METODOLÓGICA DE LA INVESTIGACIÓN ... 107
CAPÍTULO 4: FINALIDAD Y OBJETIVOS DE INVESTIGACIÓN ... 108
4.1 FINALIDAD DEL ESTUDIO ... 110
4.2 OBJETIVOS DE INVESTIGACIÓN ... 112
4.2.1 Descripción de los objetivos de investigación ... 113
CAPÍTULO 5: METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN ... 119
5.1 ENFOQUE DE LA INVESTIGACIÓN ... 121
5.2 PARADIGMA DE INVESTIGACIÓN: CRÍTICO ... 121
5.3 METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN: CUALITATIVA ... 122
5.3.1 Método de investigación: La investigación acción participativa ... 124
5.3.2 Técnicas de recogida de información ... 129
5.4 DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN ... 139
5.4.1 Antecedentes y revisión bibliográfica ... 139
5.4.2 Temática, preguntas y objetivos de investigación ... 141
5.4.3 Escenario y participantes de la investigación ... 142
5.4.4 Análisis de datos y redacción de resultados ... 145
5.4.5 Temporización de la investigación ... 152
5.4.6 Criterios de rigor de la investigación ... 154
III TRABAJO DE CAMPO ... 163
CAPÍTULO 6: ESCENARIO DE INVESTIGACIÓN ... 164
6.1 ESCENARIO DE INVESTIGACIÓN: EL CENTRO EDUCACIONAL DE ADULTOS AUROMAR ... 166
6.1.1 Características del Centro educacional de Adultos Auromar ... 166
6.1.2 Características de los participantes del estudio: educadora y jóvenes y adultos ... 170
CAPÍTULO 7: PROCESO DEL TRABAJO DE CAMPO ... 185
7.1 FASES DEL PROCESO DEL TRABAJO DE CAMPO ... 187
7.1.1 Fase de negociación de entrada al campo ... 188
7.1.2 Fase de descubrimiento del campo ... 189
7.1.3 Fase de inmersión al campo ... 191
7.1.4 Fase de retirada del campo ... 198

IV RESULTADOS DE INVESTIGACIÓN 201

CAPÍTULO 8: RESULTADOS DE OBJETIVO N°1. DISEÑAR Y APLICAR PARTICIPATIVAMENTE ESTRATEGIAS DE EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA 202

8.1 EL APRENDIZAJE SERVICIO 204
8.1.1 Características del aprendizaje servicio 204
8.1.2 Dinamismos del aprendizaje servicio 211
8.2 ESTRATEGIAS DE EDUCACIÓN MORAL 232
8.2.1 Autoconocimiento 232
8.2.2 Comprensión crítica 237
8.2.3 Discusión de dilemas morales 241
8.2.4 Construcción conceptual 243
8.2.5 Asamblea 246
8.3 ESTRATEGIAS DE EDUCACIÓN POPULAR 248
8.3.1 Estrategias dialógicas 248
8.3.2 Estrategias participativas 254
8.3.3 Investigación de la realidad social 258
8.3.4 Estrategias creativas 262
8.3.5 Convivencia humana 267

CAPÍTULO 9: RESULTADOS DE OBJETIVO N°1. PROPUESTA DEL PROYECTO DE EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA 274

9.1 METODOLOGÍA DE LA PROPUESTA EDUCATIVA 276
9.1.1 Fases de la propuesta educativa 276
9.1.2 Modelo didáctico de las actividades 285
9.2 PROPUESTA EDUCATIVA: PROYECTO DE EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA EN CHILE 291

CAPÍTULO 10: RESULTADOS DE OBJETIVO N°2. INDAGAR EN EL IMPACTO FORMATIVO DE LA PROPUESTA EDUCATIVA EN LA DIMENSIÓN PERSONAL Y SOCIAL DE LOS JÓVENES Y ADULTOS 296

10.1 IMPACTO FORMATIVO DE LA PROPUESTA EDUCATIVA EN LA DIMENSIÓN PERSONAL Y SOCIAL DE LOS JÓVENES Y ADULTOS 299
10.1.1 Impacto formativo en la capacidad "aprender a conocer" 299
10.1.2 Impacto formativo en la capacidad "aprender a ser" 320
10.1.3 Impacto formativo en la capacidad "aprender a hacer" 337
10.1.4 Impacto formativo en la capacidad "aprender a vivir juntos" 353

CAPÍTULO 11: RESULTADOS DE OBJETIVO N°3. VALORAR EL POTENCIAL EDUCATIVO DEL PROYECTO COMO APORTE A LA INCLUSIÓN SOCIAL 370

11.1 PRÁCTICAS EDUCATIVAS QUE FAVORECEN LA INCLUSIÓN SOCIAL 372
11.1.1 Prácticas que fortalecen la relación consigo mismos 373

11.1.2 Prácticas que favorecen las relaciones interpersonales ... 378
11.1.3 Prácticas que restablecen la relación con la experiencia educativa ... 384
11.1.4 Prácticas que promueven el vínculo con la comunidad ... 390

V DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES DE LA INVESTIGACIÓN ... 398

CAPÍTULO 12: CONCLUSIONES DEL ESTUDIO ... 399

12.1 PRINCIPALES HALLAZGOS DEL ESTUDIO ... 401
12.1.1 Reconocimiento de la dignidad y reconstrucción de la autoestima e identidad en los estudiantes "Dimensión personal" 402
12.1.2 Resignificación de los vínculos familiares de los jóvenes y adultos "Dimensión familiar" ... 405
12.1.3 Restablecer el vínculo de los estudiantes con la escuela y el aprendizaje "Dimensión educativa" ... 407
12.1.4 Fortalecer el vínculo con la comunidad y el compromiso social de los estudiantes con el entorno "Dimensión comunitaria" 409
12.1.5 Ejercicio de la participación y voz en asuntos políticos de los jóvenes y adultos "Dimensión política" ... 412

CAPÍTULO 13: DISCUSIÓN DEL ESTUDIO ... 416

13.1 DISCUSIÓN DE LOS PRINCIPALES HALLAZGOS DEL ESTUDIO ... 417
13.1.1 Discusión en torno al reconocimiento de la dignidad y reconstrucción de la autoestima e identidad en los estudiantes "Dimensión personal" ... 418
13.1.2 Discusión respecto de la resignificación de los vínculos familiares de los jóvenes y adultos "Dimensión familiar" 421
13.1.3 Discusión respecto del restablecimiento del vínculo de los estudiantes con la escuela y el aprendizaje "Dimensión educativa ... 424
13.1.4 Discusión respecto al fortalecimiento del vínculo con la comunidad y el compromiso social de los estudiantes con el entorno "Dimensión comunitaria" ... 428
13.1.5 Discusión respecto del ejercicio de la participación y voz en asuntos políticos de los jóvenes y adultos "Dimensión política" ... 431

BIBLIOGRAFÍA ... 434

ANEXOS ... 474

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1 Paradigmas de exclusión social 16

Tabla 2 Características del fenómeno de exclusión social 20

Tabla 3 Principios educativos orientadores de la modalidad EPJA 50

Tabla 4 Referentes teóricos que aportan a la construcción de una educación ciudadana transformadora 86

Tabla 5 Cuadro de observación participante por grupo 131

Tabla 6 Cuadro de entrevistas de la investigación 133

Tabla 7 Cuadro de materiales y/o artefactos de la investigación 134

Tabla 8 Ejes temáticos que orientan el sistema de categorización 148

Tabla 9 Temporización de la investigación 153

Tabla 10 Características del escenario de investigación 168

Tabla 11 Características de la educadora participante 174

Tabla 12 Jóvenes y adultos participantes del Grupo A de investigación 176

Tabla 13 Jóvenes y adultos participantes del Grupo B de investigación 178

Tabla 14 Jóvenes y adultos participantes del Grupo C de investigación 181

Tabla 15 Fases del trabajo de campo 187

Tabla 16 Organización de entrada al campo 189

Tabla 17 Discusión de dilema moral Grupo C de investigación 242

Tabla 18 Preguntas orientadoras para planeación de proyectos sociales 257

Tabla 19 Aspectos fundamentales de la fase diagnóstico y motivación 278

Tabla 20 Aspectos fundamentales de la fase de diseño y planificación 280

Tabla 21 Aspectos fundamentales de la fase ejecución del proyecto 281

Tabla 22 Aspectos fundamentales de la fase cierre del proyecto 283

Tabla 23 Aspectos fundamentales del estímulo inicial 286

Tabla 24 Aspectos fundamentales de la pregunta generadora 287

Tabla 25 Aspectos fundamentales del diálogo grupal 289

Tabla 26 Aspectos fundamentales de la reflexión individual 290

Tabla 27 Proyecto de educación para la ciudadanía 292

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 Dimensiones analíticas de exclusión social 27

Figura 2 Circuito de desvinculación educativa de las personas con la escuela 37

Figura 3 Centro educacional de adultos Auromar 167

Figura 4 Ciclo de investigación-acción participativa 192

Figura 5 Tarea educativa grabación de biografías yo soy 205

Figura 6 Portada de documental "La verdad de nuestras aguas" 206

Figura 7 Salida pedagógica a Colectivo comunitario quebrada los lúcumos 207

Figura 8 Grabación fílmica de relatos de estudiantes 208

Figura 9 Construcción de afiches del cuidado del medioambiente y del mundo animal 209

Figura 10 Tarea educativa "Entrevistar a agentes comunitarios" 210

Figura 11 Imagen construcción de árbol social 213

Figura 12 Portada del Libro ilustrado Raíces porteñas, Valparaíso entrañable 215

Figura 13 Portada del documental Secos 216

Figura 14 Actividad conteo de votos del nombre del documental 218

Figura 15 Salida pedagógica a Comunidad Quebrada el Lúcumo 220

Figura 16 Actividad de escritura biográfica 221

Figura 17 Actividad de lanzamiento del documental La verdad de nuestras aguas 223

Figura 18 Encuentro entre Pamela Espinoza y estudiantes del Grupo C de investigación 225

Figura 19 Campaña sensibilizadora del cuidado del medioambiente y el mundo animal 226

Figura 20 Salida pedagógica a Colectivo Quebrada los lúcumos 228

Figura 21 Mapa social realizado por estudiantes del Grupo C de investigación 229

Figura 22 Salida pedagógica con Grupo A de investigación 231

Figura 23 Fragmento frases inacabadas 233
Figura 24 Fragmento de autobiografía de estudiante 235
Figura 25 Fragmento de Pauta de apreciación de aprendizajes 236
Figura 26 Asentamientos humanos precarios en América Latina 238
Figura 27 Documental mis hermanos sueñan despiertos 239
Figura 28 Poema de Elicura Chihuailaf y de Constanza Guerra 241
Figura 29 Versión ilustrada de Declaración de derechos humanos 244
Figura 30 Portada de video educativo Objetivos de desarrollo sostenible 245
Figura 31 Participación en Ollas comunes en la ciudad de Valparaíso 246
Figura 32 Asamblea realizada con el Grupo C de investigación 247
Figura 33 Círculo de cultura realizado con el Grupo B de investigación 249
Figura 34 Temas de interés para los estudiantes 251
Figura 35 Pregunta generadora para identificación de problemas sociales 252
Figura 36 Construcción participativa del árbol social 253
Figura 37 Lluvia de ideas de nombre del documental, Grupo C de investigación 255
Figura 38 Círculo de telaraña, Grupo C de investigación 256
Figura 39 Imagen y relato de Emporio Echaurren 259
Figura 40 Estudiantes investigando el agua como un derecho humano 260
Figura 41 Registro audiovisual de la sequía en la comuna de Petorca 261
Figura 42 Carta a la ciudad de Valparaíso 263
Figura 43 Canción autoría Damián, el fenómeno musical "Buscando la salida" 264
Figura 44 Dibujos elaborados por estudiantes del Grupo C 265
Figura 45 Afiche "Productos testeados con animales" 266
Figura 46 Entrevista de estudiantes a educadora de Ciencias naturales 268
Figura 47 Dinámica de rompecabezas aplicada con el Grupo C de investigación 269

Figura 48 Normas y principios de convivencia establecidas por el Grupo C de investigación 271

Figura 49 Trabajo en modalidad pequeño grupo 272

Figura 50 Fases del proyecto de educación para la ciudadanía 277

Figura 51 Modelo didáctico de actividades 286

Figura 52 Micrologros en la capacidad de "aprender a conocer" 300

Figura 53 Indicadores de analizar los temas sociales de manera crítica 301

Figura 54 Indicadores de formular juicios sobre la corrección de los comportamientos humanos 306

Figura 55 Indicadores de desarrollan habilidades de investigación 311

Figura 56 Entrevista a Marcelo Lara, agente comunitario 314

Figura 57 Fotografía del sector de Rocuant en la comuna de Valparaíso, Chile 314

Figura 58 Indicadores de logro de construir ideas de manera creativa 316

Figura 59 Micrologros de la capacidad "aprender a ser" 320

Figura 60 Indicadores de manifestar conocerse a sí mismos 321

Figura 61 Indicadores de reflexionan sobre sus historias de vida en diversos contextos 325

Figura 62 Indicadores de reconocer y valorar avances en su desarrollo personal 330

Figura 63 Indicadores de formulan proyecciones de vida futuras 334

Figura 64 Micrologros de la capacidad "aprender a hacer" 337

Figura 65 Indicadores de trabajan por un objetivo común 338

Figura 66 Indicadores de colaboran con los demás y con el proyecto 341

Figura 67 Indicadores de aprender dialogando y participando 345

Figura 68 Indicadores de convivir en el aula 349

Figura 69 Micrologros en la capacidad de "aprender a vivir juntos" 354

Figura 70 Indicadores de realizan acciones en el entorno y se vinculan con la comunidad 355

Figura 71 Indicadores de detectan necesidades y retos cívicos orientados a la transformación social 359

Figura 72 Indicadores de desarrollan y viven aspectos relacionados al reconocimiento 365

Figura 73 Prácticas educativas que aportan a la inclusión social 372

Figura 74 Microprácticas que fortalecen la relación consigo mismos 373

Figura 75 Microprácticas que favorecen las relaciones interpersonales entre iguales 379

Figura 76 Microprácticas que restablecen la relación con la experiencia educativa de los estudiantes 385

Figura 77 Microprácticas que promueven el vínculo con la comunidad..... 391

Figura 78 Registro visual de salida pedagógica..... 392

Figura 79 Hallazgos de investigación desde una perspectiva ecológica de la exclusión social 402

Figura 80 Hallazgos de investigación desde una perspectiva ecológica de la exclusión social 418

RESUM

La recerca se centra en l'educació ciutadana en contextos d'exclusió social, entesa com un camí de transformació en entorns vulnerables. Reconeix l'escola com un espai fonamental per oferir oportunitats d'aprenentatge i inclusió a joves i adults dels quals han estat interrompudes les trajectòries educatives i de vida. L'estudi s'articula en tres nuclis temàtics: l'exclusió social com a fenomen estructural, l'educació en contextos d'exclusió social a Xile i l'educació ciutadana en entorns vulnerables. La proposta pretén ser un suport per als educadors que afronten el repte de construir experiències de ciutadania transformadora, orientades al reconeixement de la dignitat, el reforç del potencial humà i la promoció de la justícia social.

La finalitat de l'estudi és enfortir l'educació per a la ciutadania com a eina per transformar realitats en contextos d'exclusió social. El nostre enfocament és l'educació democràtica, entesa com una alternativa humanitzadora i emancipadora. Es planteja respondre una pregunta clau per als educadors que treballen en contextos vulnerables: com vehicular un projecte d'educació per a la ciutadania que incideixi en la dimensió personal i social de joves i adults en risc d'exclusió social? La proposta estableix tres horitzons de resultats esperats: un projecte educatiu sistematitzat, el desenvolupament d'aprenentatges integrals i la inclusió social, concebuts com a vies per impulsar un canvi educatiu i social.

La metodologia de recerca s'emmarca en el paradigma crític, amb un enfocament qualitatiu i el mètode de recerca-acció participativa, desenvolupant un procés de millora contínua construït de manera col·laborativa amb els participants. Aquest enfocament integra les seves veus i experiències en cada etapa, garantint un caràcter reflexiu, inclusiu i transformador. L'escenari de l'estudi és el Centre educacional d'adults Auromar, situat a Valparaíso, Xile, una institució que atén joves i adults en risc d'exclusió social. Els participants són una educadora de llengua i comunicació, coinvestigadora en el disseny i implementació de la proposta, i 27 estudiants (14 dones i 13 homes, d'entre 17 i 52 anys), que conformen l'"equip motor" del projecte, aportant sabers i experiències essencials per al caràcter participatiu de l'estudi.

Els resultats ressalten que el projecte educatiu es construeix a partir de la participació activa dels estudiants i de l'educadora, consolidant la seva pertinència en contextos d'exclusió social. En primer lloc, s'aconsegueix dissenyar i aplicar estratègies innovadores basades en l'aprenentatge servei, l'educació moral i l'educació popular, vinculant els continguts escolars amb la vida quotidiana dels participants. En segon lloc, s'evidencia un impacte significatiu en els quatre pilars de l'educació: aprendre a conèixer, ser, fer i conviure, enfortint la seva condició de legítims aprenents capaços d'aprendre i oferint una segona oportunitat educativa transformadora. En tercer lloc, es demostra un potencial inclusiu i emancipador en integrar la veu dels joves i adults i connectar l'aula amb la comunitat, promovent una ciutadania crítica, activa i socialment compromesa.

Les aportacions evidencien que el projecte d'educació per a la ciutadania impacta en diferents dimensions de la vida dels joves i adults en risc d'exclusió social, en coherència amb l'enfocament ecològic adoptat. En l'àmbit personal, afavoreix el reconeixement de la dignitat i la reconstrucció de l'autoestima i la identitat. En l'àmbit familiar, resignifica els vincles familiars, situant la superació com a motor compartit. En l'àmbit educatiu, restableix la relació amb l'escola i l'aprenentatge, retornant la confiança acadèmica. En l'àmbit comunitari, enforteix el compromís social i el sentiment de pertinença mitjançant accions col·lectives. En l'àmbit polític, impulsa la participació i la veu activa dels estudiants. D'aquesta manera, es confirma el caràcter humanitzador i emancipador de l'educació com a eina transformadora en contextos d'exclusió.

Paraules clau: Educació ciutadana, oportunitats educatives, relació escola-comunitat.

RESUMEN

La investigación se centra en la educación ciudadana en contextos de exclusión social, entendida como un camino de transformación en entornos vulnerables. Reconoce a la escuela como un espacio fundamental para ofrecer oportunidades de aprendizaje e inclusión a jóvenes y adultos, cuyas trayectorias educativas y de vida han sido interrumpidas. El estudio se articula en tres núcleos temáticos: la exclusión social como fenómeno estructural, la educación en contextos de exclusión social en Chile y la educación ciudadana en entornos vulnerables. La propuesta busca ser un apoyo para educadores que enfrentan el desafío de construir experiencias de ciudadanía transformadora, orientadas al reconocimiento de la dignidad, el fortalecimiento del potencial humano y la promoción de justicia social.

La finalidad del estudio es fortalecer la educación para la ciudadana como una herramienta para transformar realidades en contextos de exclusión social. Nuestro enfoque es la educación democrática, como una alternativa humanizadora y emancipadora. Busca responder a una pregunta clave para los educadores que trabajan en contextos vulnerables: ¿Cómo vehiculizar un proyecto de educación para la ciudadanía que incida en la dimensión personal y social de jóvenes y adultos en riesgo de exclusión social?. La propuesta plantea tres horizontes de resultados esperados: un proyecto educativo sistematizado, el desarrollo de aprendizajes integrales y la inclusión social, como vías de un cambio educativo y social.

La metodología de investigación se enmarca en el paradigma crítico, con un enfoque cualitativo y el método de investigación-acción participativa, desarrollando un proceso de mejora continua construido colaborativamente con los participantes. Este enfoque integra sus voces y experiencias en cada etapa, garantizando un carácter reflexivo, inclusivo y transformador. El escenario del estudio es el Centro educacional de adultos Auromar, en Valparaíso, Chile, institución que atiende a jóvenes y adultos en riesgo de exclusión social. Los participantes son una educadora de lenguaje y comunicación, coinvestigadora en el diseño e implementación de la propuesta, y 27 estudiantes (14 mujeres y 13 hombres, entre 17 y 52 años), quienes conforman el "equipo motor" del proyecto, aportando saberes y experiencias esenciales para el carácter participativo del estudio.

Los resultados resaltan que el proyecto educativo se construye desde la participación activa de estudiantes y la educadora, consolidando su pertinencia en contextos de exclusión social. En primer lugar, se logra diseñar y aplicar estrategias innovadoras basadas en el aprendizaje servicio, la educación moral y la educación popular, vinculando los contenidos escolares con la vida cotidiana de los participantes. En segundo lugar, se evidencia un impacto significativo en los cuatro pilares de la educación: aprender a conocer, ser, hacer y vivir juntos, fortaleciendo su condición de legítimos aprendices capaces de aprender, ofreciendo una segunda oportunidad educativa transformadora. En tercer lugar, se demuestra un potencial inclusivo y emancipador al integrar la voz de los jóvenes y adultos y conectar el aula con la comunidad, promoviendo una ciudadanía crítica, activa y comprometida socialmente con la comunidad.

Los hallazgos evidencian que el proyecto de educación para la ciudadanía impacta en diferentes dimensiones de la vida de los jóvenes y adultos en riesgo de exclusión social, en línea con el enfoque ecológico adoptado. En lo personal, favorece el reconocimiento de la dignidad y la reconstrucción de la autoestima e identidad. En lo familiar, resignifica vínculos familiares, situando la superación como motor compartido. En lo educativo, restablece la relación con la escuela y el aprendizaje, devolviendo la confianza académica. En lo comunitario, fortalece el compromiso social y la pertenencia mediante acciones colectivas. En lo político, impulsa la participación y voz activa de los estudiantes. De este modo, se confirma el carácter humanizador y emancipador de la educación como herramienta transformadora en contextos de exclusión.

Palabras claves: Educación ciudadana, oportunidades educativas, relación escuela-comunidad.

ABSTRACT

The research focuses on citizenship education in contexts of social exclusion, understood as a path to transformation in vulnerable environments. It recognizes schools as a fundamental space for offering learning and inclusion opportunities to young people and adults whose educational and life trajectories have been interrupted. The study is structured around three core themes: social exclusion as a structural phenomenon, education in contexts of social exclusion in Chile, and civic education in vulnerable environments. The proposal seeks to support educators who face the challenge of building transformative citizenship experiences, aimed at the recognition of dignity, the strengthening of human potential, and the promotion of social justice.

The purpose of the study is to strengthen citizenship education as a tool for transforming realities in contexts of social exclusion. Our approach is democratic education, as a humanizing and emancipatory alternative. It seeks to answer a key question for educators working in vulnerable contexts: How can we implement a project of citizenship education that has an impact on the personal and social dimensions of young people and adults at risk of social exclusion? The proposal sets out three horizons of expected results: a systematized educational project, the development of comprehensive learning, and social inclusion, as avenues for educational and social change.

The research methodology is based on the critical paradigm, with a qualitative approach and participatory action research method, developing a process of continuous improvement built collaboratively with the participants. This approach integrates their voices and experiences at each stage, ensuring a reflective, inclusive, and transformative character. The setting for the study is the Auromar Adult Education Center in Valparaíso, Chile, an institution that serves young people and adults at risk of social exclusion. The participants are a language and communication educator, co-researcher in the design and implementation of the proposal, and 27 students (14 women and 13 men, aged between 17 and 52), who make up the "driving force" of the project, contributing essential knowledge and experiences to the participatory nature of the study.

The results highlight that the educational project is built on the active participation of students and the educator, consolidating its relevance in contexts of social exclusion. First, innovative strategies based on service learning, moral education, and popular education are designed and implemented, linking school content to the daily lives of participants. Second, there is evidence of a significant impact on the four pillars of education: learning to know, to be, to do, and to live together, strengthening their status as legitimate apprentices capable of learning and offering a second chance which is transformative and educational. Third, the project demonstrates its inclusive and emancipatory potential by integrating the voices of young people and adults and connecting the classroom with the community, promoting critical and active citizenship that is socially committed to the community.

The findings show that the citizenship education project has an impact on different aspects of the lives of young people and adults at risk of social exclusion, in line with the ecological approach adopted. On a personal level, it promotes the recognition of dignity and the rebuilding of self-esteem and identity. On a family level, it redefines family ties, making overcoming adversity a shared goal. In education, it restores the relationship with school and learning, reestablishing academic confidence. In terms of the community, it strengthens social commitment and belonging through collective actions. In politics, it promotes student participation and active voice. In this way, it confirms the humanizing and emancipatory nature of education as a transformative tool in contexts of exclusion.

Keywords: Citizen education, educational opportunities, school-community relations.

INTRODUCCIÓN

A continuación, presentamos la introducción de este estudio, la cual ofrece una visión general del camino que da sentido a la investigación y articula las ideas centrales que orientan su desarrollo. En este apartado se expone el origen de la investigación, la temática principal que la guía y el contexto que fundamenta la propuesta. Asimismo, se plantea el problema de estudio y los elementos que justifican su pertinencia en el escenario actual. Del mismo modo, se explicita la finalidad que orienta el trabajo y se delinean los objetivos que lo sostienen, resaltando su aporte en los ámbitos académico, educativo y social, con la intención de generar transformaciones significativas.

a. Origen de la investigación

La investigación titulada "Proyecto de educación para la ciudadanía en contextos de exclusión social en Chile" surge de mi experiencia en el máster de educación en valores y ciudadanía del Grup de Recerca en Educació Moral (GREM). Aquí tuve la oportunidad de trabajar con jóvenes en riesgo de exclusión en Catalunya, especialmente en la Unidad de Escolaridad Compartida Esclat Bellvitge, acompañando a la educadora Begoña Leyva en su práctica, sostenida en años de experiencia, que con manos y corazón acompaña con una mirada dignificadora hacia quienes son vistos como "chicos malos", lo que me reveló la fuerza transformadora de creer en el potencial humano, incluso aunque parezca invisible. Este trabajo que fue acompañado junto a la profesora Xus Martin García, quien logra poner esas vivencias en conocimiento vivo, capaz de inspirar la inclusión social en jóvenes y adultos. En este espacio además recibí una formación académica de las siguientes personas que fueron guiando este estudio con sus trabajos académicos: Ana Novella, Marta Sabariego, Mónica Gijón, Montserrat Payà, Pilar Folgueiras, Josep María Puig y Trinidad Donoso. Esta es la fuente humanizadora de esta investigación.

Sin embargo, el origen de esta investigación se remonta a una experiencia previa que fue fuente de inspiración académica, impulsada por el equipo del Programa de Apoyo a la Convivencia Escolar (PACES), quienes promovían un camino de transformación del sistema educativo chileno. Ellos reconocieron en mi labor como educadora y trabajadora social la capacidad de construir teoría desde la práctica, invitándome a participar en intervenciones orientadas a una educación inclusiva y crítica frente a los mecanismos de exclusión social. De

la mano de investigadoras e investigadores como Verónica López, Claudia Carrasco, Paula Ascorra, Tabata Contreras, Madeleine San Juan, Karen Cárdenas, Carolina Urbina, Juan Pablo Álvarez, Sebastián Ortiz, Héctor Opazo, Boris Villalobos y muchas personas más, comprendí que investigar es un acto colectivo. De allí nace mi deseo de profesionalizar el trabajo por proyectos como aporte concreto al aprendizaje, la comunidad y la inclusión en Chile, como fuente de inspiración académica.

Ahora bien, el origen profesional de esta investigación se remonta a casi una década de labor como trabajadora social en una escuela con altos índices de vulnerabilidad, estigmatizada como "escuela vertedero", donde llegaban niñas, niños y jóvenes con profundas huellas de exclusión social. Allí descubrimos que, al reconocer su potencial humano, ellos mismos podían transformar los espacios que habitaban. Junto al centro de estudiantes conformamos un "equipo motor" que, mediante proyectos con servicio a la comunidad, demostró que el cambio es posible si se confía en su voz y creatividad. Este camino lo recorrí junto a educadores democráticos como Catalina Schiapacasse, Helen Henríquez, Aldo Rosso, Saúl Moya y Sergio Vera, con quienes emprendimos una apuesta colectiva por la humanización y la dignificación de los estudiantes. Esta experiencia constituye la fuente emancipadora de esta investigación.

A pesar de todo lo anterior, la raíz más profunda de esta investigación se encuentra en mi historia personal, marcada por haber nacido y crecido en contextos vulnerables, donde desde edades tempranas, fui testigo de las huellas de exclusión social. Mis bisabuelos analfabetos, mis abuelos y mis propios padres vieron truncadas sus trayectorias educativas por vidas difíciles y carentes de oportunidades. Sin embargo, pese al daño moral de haber visto negado el reconocimiento a su dignidad, desplegaron un potencial humano anclado a la vida, enseñándome con su ejemplo que el verdadero sentido de la vida está en esforzarse por abrir caminos a las generaciones venideras. Alejados del mundo de las letras y de los libros, sostuvieron con sus manos y cuerpos la esperanza de un "mejor pasar". Gracias a ellos, hoy escribo estas palabras y siembro esperanza para las generaciones que vienen. Su legado, "una filosofía de vida sencilla y basada en el amor", constituye una herencia vital y un motor de esperanza que guía este estudio.

En definitiva, este estudio se nutre de fuentes humanizadoras, académicas, emancipadoras y vitales que han marcado mi camino personal y profesional. Cada experiencia, desde el trabajo en escuelas vulnerables hasta la inspiración de educadores y de la comunidad científica, ha

reafirmado mi convicción de que la educación es una herramienta de transformación social. Esta tesis se abre como un espacio para imaginar y construir una escuela distinta, donde cada niña, niño, joven y persona adulta sea reconocida en su dignidad y pueda aportar activamente a una sociedad más justa e inclusiva.

b. Temática de la investigación

La temática de investigación se centra en la educación ciudadana en entornos vulnerables, concebida como una vía para impulsar transformación social en contextos desfavorecidos. La elección de este tema surge de la convicción de que la escuela es un espacio clave para promover aprendizajes ciudadanos y preparar a las personas frente a los desafíos de una sociedad cada vez más compleja, abriendo oportunidades de inclusión para quienes han sido históricamente marginados. Lo que ocurre en la escuela y en la experiencia escolar puede marcar una diferencia decisiva, especialmente en jóvenes y adultos que han vivido situaciones de exclusión social (Martín y López-Dóriga, 2022; Puig Rovira, 2021). Con el fin de profundizar en esta temática, hemos delimitado tres núcleos de temáticos, que se presentan a continuación de manera sintética.

El primer núcleo temático es la exclusión social, entendida como una realidad compleja que no puede reducirse únicamente a la falta de recursos materiales ni atribuirse a responsabilidades individuales. Más bien, surge de la interacción de factores estructurales, territoriales y personales que marcan de manera profunda la vida de las personas (Gijón, 2009; Romero et al., 1992). Nuestro propósito es revisar sus fundamentos teóricos y reconocer cómo se manifiesta en jóvenes y adultos dentro del contexto chileno. Desde una perspectiva ecológica y humanizadora, buscamos comprender no solo las heridas que deja en la dignidad, sino también las posibilidades de reconocer a quienes la enfrentan como sujetos plenos de valor, condición indispensable para avanzar hacia una sociedad más humana y dignificadora (Dussel, 1998a).

El segundo núcleo temático es la educación en contextos de exclusión social en Chile, con especial atención a la educación de personas jóvenes y adultas (EPJA), escenario principal de esta investigación. Este núcleo revisa los principios pedagógicos que orientan la modalidad, fundamentados la educación como un derecho humano, aprender a lo largo de toda la vida y la inclusión social. Se analiza el currículum chileno, destacando su carácter flexible para brindar segundas oportunidades a quienes vieron interrumpidas sus trayectorias educativas (MINEDUC, 2024b). Se valora la riqueza de las historias, experiencias y capacidades que

aportan los estudiantes, al mismo tiempo que se reconocen los desafíos que enfrentan las escuelas. Finalizamos analizando los elementos constitutivos de una educación transformadora que dignifique vidas, promueva la inclusión y abra caminos de esperanza (Freire, 1970, 2011).

El tercer núcleo temático es la educación para la ciudadanía en contextos vulnerables, eje central de esta investigación. Partimos de la convicción de que todas las personas tienen la capacidad de aprender y convivir cuando encuentran un entorno que lo haga posible (Martín y López-Dóriga, 2022). Con esta premisa, se analiza cómo se concibe la formación ciudadana en el sistema educativo chileno, identificando tanto los avances alcanzados como las limitaciones aún presentes. A partir de ello, se propone una mirada encaminada a procesos de enseñanza humanizadores basados en el reconocimiento, la dignificación y el vínculo con la comunidad, como procesos de inclusión social desde una perspectiva emancipadora (Gijón, 2019).

Los fundamentos teóricos que orientan nuestra propuesta de educación ciudadana se sustentan en la educación democrática como un camino posible para avanzar hacia sociedades más justas e inclusivas. Esta perspectiva se nutre del legado de autores clásicos que han marcado una ruta, como John Dewey, Josep María Puig Rovira, Michael Apple y Paulo Freire, cuyas ideas han inspirado transformaciones profundas en el ámbito educativo. A su vez, estas reflexiones han sido enriquecidas por pensadoras contemporáneas que han dado nueva vida a sus planteamientos, entre ellas Ana Mae Barbosa, Bell Hooks, Cecilia Richards, Estela Quintar, Marta Estellés, Mónica Gijón, Montserrat Payà y Xus Martín. Sus aportes permiten concebir experiencias educativas humanizadoras y liberadoras, capaces de responder a las necesidades de jóvenes y adultos que han experimentado exclusión social, desde una "pedagogía de las posibilidades".

El estudio se enmarca en centros educativos que reciben a jóvenes y adultos en riesgo de exclusión social, cuyas trayectorias de aprendizaje se han visto interrumpidas, limitando sus posibilidades de participar plenamente en la vida social. Concretamente, es implementado en las escuelas de educación de personas jóvenes y adultas (EPJA) en Chile, reconocidas como espacios idóneos para la investigación por su papel fundamental en la formación ciudadana. Estas escuelas no solo permiten recuperar experiencias educativas truncadas, sino que también abren caminos de inclusión, reconocimiento y participación activa, convirtiéndose en escenarios privilegiados para impulsar oportunidades que dignifiquen a quienes han

enfrentado exclusión y fortalecer su rol como ciudadanos en una sociedad más justa e inclusiva.

c. Planteamiento del problema

Para iniciar el planteamiento del problema, es necesario señalar que Chile cuenta hoy con bases curriculares específicas para la educación de personas jóvenes y adultas (EPJA), otorgando especial importancia a la educación ciudadana que sitúa en el centro los derechos humanos, la democracia, la participación y la ética pública. Estos marcos ofrecen una guía fundamental para trabajar con jóvenes y adultos que buscan retomar sus estudios y reconstruir sus trayectorias educativas. A ello se suman las iniciativas impulsadas por el Ministerio de Educación, orientadas a la revinculación escolar, el desarrollo de competencias digitales y la prevención del abandono, reafirmando la urgencia de fortalecer la permanencia y la inclusión en el escenario educativo posterior a la pandemia (MINEDUC, 2024b).

A pesar de los avances de formación ciudadana, planteados señalamos que la educación de personas jóvenes y adultas (EPJA) estuvo por años excluida de la Ley N.º 20.911 (2016), que mandata a los colegios a implementar planes en esta área. Esto significó menos oportunidades para que jóvenes y adultos en situación de vulnerabilidad desarrollaran capacidades que favorezcan el ejercicio de una ciudadanía para participar en la sociedad desde el ámbito formativo. Ahora bien, con la actualización reciente de las bases curriculares, surge una oportunidad clave para crear propuestas pedagógicas transformadoras que respondan a las necesidades de esta población históricamente marginada y que impulsen su inclusión y participación activa en la vida democrática (Acuña-Collado, 2022).

En este sentido, la literatura científica sobre formación ciudadana dirigida a personas socialmente desfavorecidas, atendidas por la modalidad de Educación de Personas Jóvenes y Adultas (EPJA), reconoce que aún persisten importantes desafíos por abordar. Estos requieren investigaciones situadas, pensadas especialmente para jóvenes y adultos en contextos de vulnerabilidad. Entre ellos, destacamos una serie de desafíos pendientes que conforman el planteamiento del problema de esta investigación y que orientan los lineamientos centrales del estudio, proponiendo caminos para avanzar hacia una educación ciudadana transformadora.

Un primer desafío pendiente, es que se requiere una innovación curricular que promueva una educación ciudadana orientada a formar ciudadanos críticos, autónomos y comprometidos

socialmente. Esto supone superar el currículum tradicional y la visión de la modalidad como simple recuperación de estudios, para convertirse en un espacio inclusivo que fomente participación, desarrollo integral y valores de diversidad y justicia social (Acuña-Collado, 2022). Lo anterior, implica que los educadores puedan superar su rol limitado a la recuperación de estudios para consolidarse como un espacio transformador que promueva inclusión, autoestima y participación comunitaria. Esto exige intervenciones que reconozcan trayectorias, ofrezcan segundas oportunidades y fomenten el empoderamiento personal y colectivo, generando una educación inclusiva y liberadora (Infante, 2020; Madero y Ilabaca, 2024; Letelier-Gálvez, 2019).

Un segundo desafío pendiente, es la necesidad de avanzar hacia un cambio de paradigma para responder a la actual crisis civilizatoria (Osorio, 2025). Esto requiere abrir espacios de diálogo en torno a los grandes temas de la humanidad como la salud, arte, cultura, deporte y medio ambiente, construyendo una ciudadanía transformadora. Lo anterior, implica reconocer la diversidad de saberes y promover la reflexión crítica, cuestionando relaciones de poder presentes en las instituciones (Red Latinoamericana de Docencia Universitaria e Investigación para la EPJA, 2025; Osorio, 2021). Además, requiere abordar temas medioambientales vinculados a la sostenibilidad del mundo como eje central de la formación ciudadana, fortaleciendo la democracia y fomentando aprendizajes colectivos basados en solidaridad, justicia social y transformación cultural (Osorio, 2015).

Un tercer desafío pendiente, es educar desde el mundo vivido de jóvenes y adultos, reconociendo sus saberes y experiencias como punto de partida para el diálogo y la reflexión crítica. Se trata de asumir el aprendizaje como un proceso emancipador que fortalece la conciencia, la autonomía y la capacidad de transformación social, mediante estrategias pedagógicas que reconozcan los aprendizajes que los jóvenes y adultos llevan consigo (Freire, 1970, 2011; Pinto, 2015; Madero y Ilabaca, 2024). Implica mirar las trayectorias de vida y aprendizajes vitales como elemento medular para construir una ciudadanía inclusiva y emancipadora. Valorar sus experiencias cotidianas permite entender la educación como un proceso humano orientado a la dignidad humana y la justicia social, integrando memoria, cultura y derechos humanos como una forma de fortalecer su autonomía y participación plena (Acuña-Collado, 2022; Pinto, 2022; Osorio, 2013; Consejo Nacional de la Cultura y las Artes. (2018); MINEDUC, 2023a).

Un cuarto desafío pendiente, es formar en comunidades educativas basadas en reflexión crítica, participación activa e intercambio de saberes, consolidando una educación transformadora orientada a autonomía, dignidad y justicia social donde los educadores se convierten en acompañantes y los estudiantes en protagonistas de su aprendizaje, convirtiendo el aula en un espacio vivo y colectivo donde el conocimiento se construye en el diálogo entre todos (Williamson y Vergara, 2022). Lo anterior, implica poner en el centro de la enseñanza el bienestar, la dignidad y el vínculo humano, reconociendo a los estudiantes como sujetos de derecho con trayectorias valiosas, generando prácticas inclusivas y transformadoras, que priorizan el respeto y el reconocimiento mutuo (Contreras-Villalobos et al., 2023a).

Un quinto desafío pendiente, es ubicar la inclusión social como eje central para fortalecer una ciudadanía activa y participativa. Esto implica abrir oportunidades para que los jóvenes y adultos se integren plenamente en la vida comunitaria, ejerciendo derechos y responsabilidades en condiciones de igualdad, generando procesos educativos más equitativos que permitan avanzar desde una ciudadanía declarativa a espacios reales de participación cotidiana de los estudiantes (Espinoza, et al., 2016). Se trata de una inclusión que requiere promover empoderamiento y altruismo cívico, estimulando la solidaridad y el compromiso colectivo en los estudiantes (Osorio, 2016). Es situar la vida comunitaria en el centro del aprendizaje para fomentar lazos sociales, mediante proyectos éticos basados en saberes compartidos y relaciones solidarias. Es decir, una escuela vinculada al territorio para fortalecer la organización y participación social (Guerrero y Cabezas, 2020; UNESCO, 2022).

Un sexto desafío pendiente, es la incorporación de la perspectiva de género como eje de una ciudadanía inclusiva. Esto supone reconocer las desigualdades que persisten en contextos educativos, especialmente aquellas que enfrentan muchas mujeres a cargo de labores de cuidado y que dificultan su permanencia en la escuela. Para revertir esta realidad, es necesario diseñar estrategias que aseguren aulas seguras, libres de discriminación y con igualdad de oportunidades, donde los docentes actúen como facilitadores de cooperación y confianza (Simonetti et al., 2019). Esta mirada se alinea con organismos internacionales que promueven la equidad de género como derecho humano esencial y condición para sociedades sostenibles y justas, favoreciendo el empoderamiento y la transformación social (UNESCO, 2019).

A partir de lo mencionado, la investigación busca aportar a los desafíos formativos actuales para construir una formación ciudadana transformadora, capaz de superar visiones

asistencialistas y poner en el centro el potencial humano (Puig Rovira, 2021; Martín y López-Dóriga, 2022). Esto con la intención de mejorar las prácticas de enseñanza para valorar la dignidad, los conocimientos y la diversidad de cada estudiante, avanzando hacia una educación emancipadora que brinde mayores oportunidades (Freire, 1970, 2011; Souza et al., 2020). Nos referimos a formas de enseñanza que reconocen que cada persona aporta experiencias y aprendizajes de vida que enriquecen la comunidad. De este modo, la sala de clases deja de ser un espacio de reproducción de contenidos para convertirse en un lugar vivo de diálogo, encuentro y crecimiento colectivo (Pinto, 2022).

El estudio se justifica por la necesidad de ofrecer respuestas educativas innovadoras frente a la persistente exclusión social y educativa en Chile, especialmente en sectores históricamente marginados. Esto, mediante experiencias educativas que brinden una segunda oportunidad que permite retomar trayectorias interrumpidas y abrir horizontes de desarrollo, inclusión y participación. En este marco, se busca avanzar hacia una educación ciudadana transformadora que valore los saberes construidos en la vida cotidiana, rescatando el "saber por experiencia" como base de pedagogías humanizadoras y emancipadoras (Pinto, 2022; Letelier-Gálvez, 2019; Freire, 1970), elementos que dan vida a la finalidad y los objetivos de investigación, que veremos a continuación.

d. Finalidad y objetivos de investigación

La finalidad del estudio es fortalecer el papel de la educación ciudadana como herramienta de transformación en contextos de exclusión social, inspirada en una pedagogía humanizadora y emancipadora. Busca responder a una pregunta clave para los educadores: cómo acompañar a jóvenes y adultos marcados por la desigualdad, pero con un valioso potencial que debe reconocerse y potenciarse. La propuesta ofrece alternativas educativas que promuevan procesos formativos inclusivos y transformadores, capaces de impulsar desarrollo personal, social e inclusión social, como un camino posible de transformación social.

Nuestro propósito es relevar el valor de la educación ciudadana como una vía para impulsar cambios en contextos marcados por la exclusión social. El estudio se sustenta en una visión democrática de la educación, entendida como un espacio que reconoce la dignidad de cada persona y abre posibilidades para transformar su realidad. Más allá de la transmisión de contenidos, se busca promover procesos que fortalezcan la reflexión crítica, el diálogo y la participación activa. Con ello, se aspira a potenciar la formación integral de jóvenes y adultos,

generando oportunidades de aprendizaje que favorezcan la inclusión, el reconocimiento y el ejercicio de una ciudadanía comprometida con el bien común.

El estudio se sostiene en tres ideas centrales. La primera, es que la exclusión social no puede entenderse como un problema individual, sino como una realidad colectiva que puede transformarse mediante acciones orientadas a la inclusión. La segunda, es que educar en contextos de vulnerabilidad exige reconocer de manera conjunta, tanto las huellas que deja la exclusión como las capacidades y saberes que cada persona lleva consigo, como dos aspectos inseparables que consideran la integralidad del ser humano. La tercera sostiene que la formación ciudadana, especialmente en contextos desfavorecidos, constituye un camino pedagógico posible y necesario para impulsar cambios significativos, tanto en el ámbito educativo como en el social, abriendo oportunidades de reconocimiento, dignidad y participación.

La pregunta que guía esta finalidad es ¿Cómo vehiculizar un proyecto de educación para la ciudadanía que incida en la dimensión personal y social de jóvenes y adultos en riesgo de exclusión social?. Para dar respuesta, esta investigación se propone construir conocimiento desde la práctica educativa, elaborando un proyecto pensado "*con*" y "*para*" los jóvenes y adultos y la educadora participante. La propuesta busca convertirse en un recurso de apoyo para educadores, integrando estrategias pedagógicas, secuencias de trabajo y materiales de apoyo teórico que favorezcan una formación ciudadana con sentido transformador. Su carácter práctico está pensado para ser adaptado a diversos contextos donde se trabaja con personas en situación de vulnerabilidad.

Para dar cumplimiento a la finalidad, se diseñan los objetivos de esta investigación desde un carácter práctico y transformador, puesto que no se limitan a describir lo que ocurre en contextos de exclusión social, sino que buscan aportar soluciones concretas. La intención es generar conocimientos y estrategias aplicables en la práctica educativa, reconociendo siempre el valor y potencial de los estudiantes. En este sentido, los objetivos se plantean como un camino participativo y formativo, orientado a fortalecer la educación ciudadana y convertirla en una herramienta efectiva para la inclusión y la transformación social. A continuación, se presentan los objetivos que guían el estudio.

Objetivo general

Caracterizar un proyecto de educación para la ciudadanía y su incidencia en la dimensión personal y social de jóvenes y adultos en riesgo de exclusión social.

Objetivos específicos

1. Diseñar y aplicar participativamente estrategias de educación para la ciudadanía
2. Indagar en el impacto formativo de la propuesta educativa en la dimensión personal y social de los jóvenes y adultos
3. Valorar el potencial educativo del proyecto como aporte a la inclusión social

El primer objetivo está orientado a diseñar y aplicar de manera participativa, estrategias de educación para la ciudadanía junto con la educadora y los propios jóvenes y adultos involucrados. El propósito es que no sean vistos como receptores pasivos, sino como protagonistas que aportan desde sus experiencias, saberes y necesidades reales. Este proceso busca reconocer y dignificar sus voces, históricamente invisibilizadas, para convertirlas en el punto de partida de proyectos educativos coherentes y transformadores. Con ello, se espera construir un modelo práctico y replicable que fortalezca la participación, promueva la inclusión y contribuya al desarrollo de una ciudadanía crítica, autónoma y socialmente comprometida, construido conjuntamente.

El segundo objetivo busca indagar en el impacto formativo de la propuesta educativa en la dimensión personal y social de los jóvenes y adultos participantes. Su propósito es visualizar los diferentes aprendizajes que desarrollan mediante la experiencia educativa. Inspiradas en los pilares de Delors (1996): aprender a conocer, ser, hacer y vivir juntos, se pretende analizar cómo la educación ciudadana puede abrir caminos de crecimiento integral y de participación activa, contribuyendo a la construcción de una ciudadanía transformadora.

El tercer objetivo busca valorar el potencial educativo del proyecto como un aporte a la inclusión social de los jóvenes y adultos participantes. Para ello, pondremos énfasis en el rol de la educadora y en su acompañamiento, sustentado en principios humanizadores y emancipadores como el cuidado, el reconocimiento, la dignidad y la justicia social. Examinaremos cómo estas prácticas pedagógicas, construidas en la vida cotidiana de la escuela, fortalecen la relación consigo mismos, con su familia, la escuela y la comunidad. Con ello, se busca demostrar que la propuesta trasciende el ámbito escolar posee un carácter transformador que trasciende el ámbito escolar.

e. Relevancia del estudio

La relevancia del estudio se entiende desde una mirada integral que reúne diversos planos de aporte. En este marco, destacamos tres ejes centrales: la relevancia teórica, la relevancia educativa y práctica y la relevancia social, los cuales presentamos brevemente a continuación.

En primer lugar, la relevancia teórica del estudio radica en su aporte al campo de la educación ciudadana, nutrido por la perspectiva de educación democrática. Su propósito es contribuir a la construcción de un marco conceptual sólido anclado a estrategias pedagógicas concretas, capaces de reconocer tanto las huellas como las potencialidades de las personas en riesgo de exclusión social. Además, se aporta al conocimiento de la exclusión social ofreciendo un análisis crítico de los mecanismos que la sostienen, entendida no como un déficit individual, sino como una realidad estructural y colectiva posible de ser modificada. Desde esta mirada, se invita a repensar la escuela como un espacio privilegiado para brindar oportunidades de formación ciudadana orientada hacia la transformación de sus vidas como de su entorno social.

En segundo lugar, la relevancia educativa y práctica de la investigación se manifiesta en el diseño y aplicación de estrategias pedagógicas adaptadas específicamente al contexto de la educación de personas jóvenes y adultas (EPJA) en Chile. Es una innovación educativa que busca articular el aprendizaje servicio, la educación moral y la educación popular, configurando un camino pedagógico capaz de responder a las necesidades reales de estudiantes en situación de vulnerabilidad. Asimismo, ofrece un conjunto de estrategias, fases de trabajo y actividades que enriquecen la práctica educativa, las que pueden ser transferidas y replicadas en otros centros educativos. De este modo, se fortalecen procesos inclusivos y formativos con impacto social y transformador.

En tercer lugar, la relevancia social del estudio se centra en su aporte a la inclusión social desde una perspectiva dignificadora de los jóvenes y adultos que han enfrentado situaciones de exclusión. Plantea un cambio de mirada, poniendo en el centro el reconocimiento del potencial humano y la participación social como ejes de transformación, mediante el fortalecimiento de los vínculos entre escuela y comunidad, promoviendo cooperación y solidaridad para el bien común. Responde a la necesidad urgente de construir sociedades más inclusivas, donde todas las personas puedan ser parte activa en la creación de un futuro compartido, digno y esperanzador para las generaciones presentes y venideras.

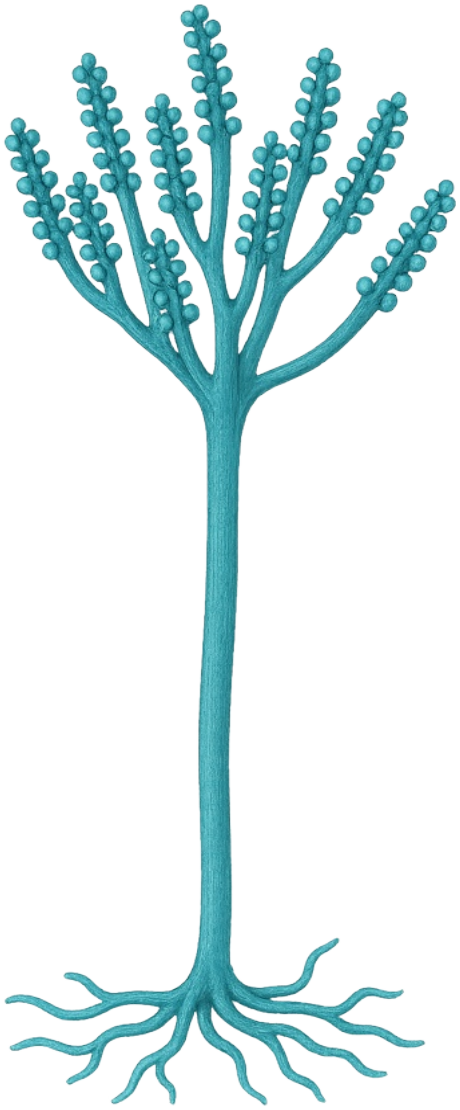
Para finalizar, señalamos que la investigación reconoce la educación ciudadana como eje central y herramienta de transformación en contextos de exclusión social. Al ubicarla como núcleo, el estudio busca reconocer y potenciar el valor humano de jóvenes y adultos, impulsando prácticas pedagógicas inclusivas, críticas y emancipadoras. La propuesta se presenta como un aporte teórico, práctico y social que invita a reimaginar la escuela como un espacio de dignidad, justicia y esperanza compartida. Con ello, se abre el camino de esta tesis, orientada a construir alternativas educativas que promuevan inclusión y participación activa en la transformación de la sociedad.

I Aproximación teórica de la investigación



El tronco centenario de la araucaria chilena alberga líquenes, nacidos de la alianza entre un hongo y un alga, quienes capturan la humedad del aire y la luz para transformarla en vida. Son señal de la pureza del entorno, pues allí donde crecen, el aire es limpio y el bosque respira.

Capítulo 1: Exclusión social



Incluir socialmente no es una responsabilidad aislada, sino que requiere de la implicación de toda la ciudadanía en el análisis crítico de los mecanismos de exclusión social y en la construcción de redes de inclusión y reconocimiento

Mónica Gijón Casares

El penicillium es un hongo que impide o excluye el desarrollo de otros organismos en su entorno.

En las páginas que siguen abordaremos el fenómeno de la exclusión social, revisando sus fundamentos teóricos, rasgos centrales y cómo se manifiesta en el contexto chileno. El enfoque que orienta este estudio no es neutro, puesto que entendemos la exclusión no como un problema individual ni una suma de carencias, sino como el resultado de un entramado estructural, contextual-territorial y personal-biográfico que condiciona las trayectorias de vida (Gijón, 2009; Romero, et al., 1992). Esta mirada invita a poner el foco en los entornos y espacios donde las personas excluidas sean reconocidas en su dignidad y afirmadas como miembros plenos de la comunidad humana (Dussel, 1998a). Para su desarrollo, hemos elaborado dos secciones.

En la primera sección, presentaremos los principales paradigmas de exclusión social reconocidos en la literatura científica. Estos marcos teóricos permiten comprender sus causas, expresiones y efectos, ofreciendo perspectivas diferenciadas y propuestas de intervención según sus fundamentos conceptuales.

En la segunda sección, describiremos las características centrales del concepto de exclusión social, destacando cuatro rasgos claves: un problema estructural, un fenómeno multidimensional, una realidad dinámica y una situación social politizable. Estos elementos permiten entenderlo como un fenómeno complejo y en permanente transformación.

En la tercera sección, abordaremos la exclusión social en Chile desde una perspectiva latinoamericana, construyendo una mirada situada que articula las distintas aproximaciones que confluyen en comprenderla como un espiral de desventajas acumulativas y multidimensional. Estos elementos permiten comprender su complejidad y las posibilidades de pensar en cambios en la vida de personas, comunidades y territorios.

1.1 Paradigmas de exclusión social

Nuestro recorrido inicia con la exposición de los paradigmas de exclusión social reconocidos en la literatura académica, los cuales ofrecen una base para comprender la definición de este fenómeno. Presentamos dichos paradigmas con el propósito de identificar sus nociones teóricas fundamentales, los modos de abordaje que proponen y los mecanismos de intervención sugeridos para enfrentar la exclusión, reconociendo que su abordaje depende del marco conceptual desde el cual se interpreta el fenómeno (Sotomayor, 2018).

Para desarrollar el apartado, presentaremos los paradigmas identificados por la socióloga Hilary Silver, quien a partir de sus estudios sobre exclusión social, plantea la existencia de tres grandes paradigmas originados en distintos contextos históricos y culturales. Cada uno de ellos, ofrece explicaciones específicas sobre sus causas, las dinámicas que la configuran y las posibles vías para enfrentarla. Estos paradigmas son el de solidaridad, especialización y monopolio, los cuales se describen a continuación (Silver, 1994).

Tabla 1

Paradigmas de exclusión social

Paradigmas	Descripción
Paradigma de la solidaridad	• Ruptura del vínculo social • Problema de solidaridad humana • Abordaje apunta a la reconstrucción de los vínculos sociales
Paradigma de la especialización	• Discriminación y privaciones sociales • Problema de oportunidades sociales • Abordaje dirigido la ampliación de los derechos sociales individuales
Paradigma del monopolio	• Dominación social • Problema de clausura o cierre social • Abordaje orientado al ejercicio de la ciudadanía con horizontes de emancipación social

Nota. Elaboración propia a partir de los planteamientos teóricos de Silver (1994).

1.1.1 Ruptura del vínculo social. Paradigma de la solidaridad

El paradigma de la solidaridad entiende la exclusión social como una ruptura del vínculo social, generado por el debilitamiento de los lazos que unen a las personas con la sociedad. Surge de la tradición republicana francesa, inspirada en Rousseau y su idea de la solidaridad humana, así como en la visión de Durkheim sobre la responsabilidad del Estado en mantener la cohesión social. Desde esta mirada, la exclusión se entiende como una pérdida progresiva de vínculos sociales, económicos e institucionales que desemboca en abandono y marginación. En este contexto, el Estado aparece como actor clave, encargado de restituir

los lazos que sostienen la pertenencia colectiva y garantizan la integración social (Castel, 1997).

Las dinámicas de exclusión social generan impactos tanto en la vida personal como en la colectiva. De manera personal, erosiona la autoestima, limita la autonomía y produce un sentimiento de "no lugar" en quienes la experimentan, lo que restringe su participación activa en la vida común (Gallie et al., 2003). De forma colectiva, se debilitan los valores compartidos, fragmentando el tejido social y poniendo en riesgo la convivencia democrática y solidaria. Como consecuencia, los vínculos comunitarios se deterioran y el sentido de pertenencia se desvanece, dificultando la construcción de una sociedad inclusiva donde todos puedan reconocerse y participar (Verdès-Leroux, 1978).

Desde este enfoque, el abordaje de la exclusión social sugiere reconstruir los vínculos comunitarios a través de redes solidarias e instituciones que actúen como mediadoras. La inclusión no se limita al reconocimiento de derechos, sino que implica garantizar espacios reales de participación y pertenencia, especialmente para los sectores más vulnerables, donde el Estado desempeña un papel central en el diseño de políticas que aseguren su integración (Castel, 1997). Las intervenciones buscan transformar las estructuras que sostienen la marginación, derribando las barreras que fragmentan lo social y lo comunitario, ubicando las relaciones humanas y la dignidad de cada persona en el centro de las intervenciones, propiciando participación, pertenencia y compromiso con el bien común (Gijón, 2013; Baranda, 2012; Puig Rovira, 2021).

1.1.2 Discriminación social. Paradigma de la especialización

El paradigma de la especialización comprende la exclusión social como una discriminación y es resultado de la falta de recursos y capacidades necesarias para participar plenamente en la vida colectiva. Se vincula estrechamente con la pobreza en su dimensión multidimensional, concebida como una limitación de oportunidades que frena el desarrollo personal y social (Sen, 2000). Sus raíces se encuentran en la tradición anglosajona y en el pensamiento liberal, que conciben la sociedad como una red de intercambios voluntarios guiados por intereses individuales. Desde esta mirada, es explicada como la incapacidad de ciertos grupos para integrarse y competir dentro de esas redes, quedando al margen de la comunidad y de los beneficios compartidos que esta produce (Townsend, 2003).

Las dinámicas de exclusión social se entienden como procesos de desventaja que limitan la participación plena de las personas en la vida de sus comunidades. Se manifiestan en carencias materiales que generan privaciones sociales y culturales, además de restringir el ejercicio efectivo de los derechos de ciudadanía. Su raíz principal se encuentra en la insuficiencia de ingresos para cubrir necesidades básicas (Townsend, 1979). Las limitaciones son vistas como estructurales, afectando a personas y colectivos, reduciendo sus oportunidades de desarrollo. En este marco, se traduce en una pérdida de capacidades humanas, entendidas como libertades reales para ser y hacer lo que se valora, condicionando la inclusión de las personas en la vida social (Boltvinik, 2009).

El abordaje de la exclusión social se centra en la ampliación y garantía de derechos individuales como un camino para reducir desigualdades. La inclusión es concebida como un proceso impulsado por el Estado, encargado de asegurar condiciones equitativas y acceso a derechos económicos, sociales, culturales y civiles, reconociendo a todas las personas como sujetos plenos de derechos con participación activa en la sociedad (Silver, 1994). Influenciado por el individualismo liberal, la exclusión se interpreta como una responsabilidad individual, y la inclusión se promueve fortaleciendo la libertad, la autonomía y la motivación personal. En este marco, se prioriza la redistribución de recursos y el desarrollo de capacidades, privilegiando la competencia y el desempeño individual sobre las identidades colectivas (Muñoz Arce y Pantazis, 2018).

1.1.3 Dominación social. Paradigma del monopolio

El paradigma del monopolio interpreta la exclusión social como una dominación social que es resultado de procesos de clausura estructural, sostenido por relaciones jerárquicas de poder donde ciertos grupos mantienen posiciones dominantes sobre otros. Estos cierres se ejercen mediante mecanismos de control que restringen el acceso de ciertos grupos a recursos, derechos y espacios sociales, reproduciendo desigualdades y perpetuando la marginación. Sus bases teóricas se encuentran en el concepto de clausura social de Max Weber y en el análisis de las relaciones de dominación de Karl Marx, quienes advierten que las barreras de inclusión surgen de distinciones culturales e institucionales que consolidan estructuras de privilegio y exclusión social (Sotomayor, 2018).

Las dinámicas de exclusión social se manifiestan en una clausura que significa la negación del otro, reducido al silencio y la invisibilidad. Implica también negar una vida plena, quebrada

por estructuras que arrebatan derechos y dignidad, impidiendo a muchos acceder a una existencia sustentada en justicia, reconocimiento y esperanza compartida (Dussel, 1998a). Este fenómeno se describe como una cultura del privilegio, que naturaliza jerarquías sociales y legitima la marginación mediante barreras simbólicas e institucionales. En este marco, la exclusión no es un hecho aislado, sino una práctica estructural y cultural que perpetúa la subordinación y bloquea transformaciones sociales profundas (Hopenhayn, 2022).

El abordaje de la exclusión social se orienta a fortalecer una ciudadanía activa orientada a la emancipación social. En este marco, la inclusión se entiende como un proceso transformador que amplía la igualdad de pertenencia y reconoce a los más desfavorecidos como sujetos capaces de comprender y transformar su realidad (Freire, 1970). Implica cuestionar las estructuras de poder, promoviendo una participación crítica para construir formas más equitativas de convivencia (Cruz-Saco, 2022). Las intervenciones buscan crear espacios de participación plena para comunidades históricamente marginadas, derribando barreras que limitan pertenencia e incidencia social. Con ello, se asegura el reconocimiento y la incorporación efectiva en los ámbitos políticos, sociales y culturales, brindando oportunidades reales para una vivencia democrática (Freire, 2011; Rátiva et al., 2022).

En conclusión, los tres paradigmas presentados, constituyen un referente para comprender este fenómeno en su amplia complejidad, integrando dimensiones teóricas y prácticas. Por una parte, entregan marcos conceptuales e ideológicos que permiten interpretar las realidades de colectivos históricamente marginados desde distintas miradas. Por otra, ofrecen bases sólidas para diseñar intervenciones educativas más pertinentes y contextualizadas, capaces de responder a los desafíos de trabajar con jóvenes y adultos en riesgo de exclusión social.

1.2 Características del fenómeno de exclusión social

Las características del fenómeno de exclusión social que se presentan, se apoyan en los aportes de la comunidad científica, que han buscado comprender este fenómeno desde una perspectiva social, superando las visiones reducidas al plano individual. Si bien hemos señalado que puede abordarse desde distintos paradigmas teóricos, existe consenso en torno a ciertos rasgos esenciales que la configuran como un problema social estructural, multidimensional, dinámico y politizable. De manera ilustrativa, presentamos las características a las que hacemos alusión.

Tabla 2

Características del fenómeno de exclusión social

Cualidad	Descripción
Un problema estructural	Es un problema que ocurre a partir de sistemas estructurales que delimitan el vínculo de las personas y los colectivos humanos con la sociedad
Un fenómeno multidimensional	La exclusión social es un fenómeno multidimensional formado por la articulación de un cúmulo de circunstancias desfavorables que se encuentran interrelacionadas entre sí.
Una realidad dinámica	Es un problema generado por un conjunto de procesos variables que afectan de manera cambiante a personas y colectivos mediante modificaciones de sus situaciones de vulnerabilidad y de las dinámicas de marginación.
Una situación social politizable	La exclusión social debe su existencia a procesos políticos, ideológicos e institucionales, a partir de una correlación de fuerzas políticas entre los diferentes actores sociales

Nota. Elaboración propia a partir de Andrenacci (2019); Castel (1995, 1997); CEPAL (2016); Estivill (2003); Gijón (2009); Hopenhayn (2022); Laparra et al. (2007); Mora y de Oliveira (2014); Muñoz y Pantazis (2019); Owen (2013); Romero, et al., 1992; Saraví (2020); Subirats et al. (2005); Tezanos (2013); Young (2000, 2013).

1.2.1 Un problema estructural

La primera característica es su carácter estructural. Quienes la experimentan llegan a vivir situaciones por condiciones del sistema económico, político y social que marcan sus vidas. Estas estructuras generan y sostienen desigualdades que debilitan las redes de apoyo y cierran oportunidades de inclusión plena en la sociedad (Laparra et al., 2007). Factores contemporáneos como los avances tecnológicos, las transformaciones demográficas o la precarización del trabajo han agudizado este escenario, reforzando las barreras que enfrentan los más desfavorecidos (Owen, 2013). Desde este enfoque, la exclusión se manifiesta como una realidad estructural que atraviesa la vida de las personas y refleja las profundas desigualdades de las sociedades actuales (Tezanos, 2013).

Al analizar este fenómeno en los países del contexto latinoamericano, se afirma que la exclusión social se sostiene en mecanismos históricos arraigados en la organización de las sociedades. Afecta sobre todo a quienes viven en condiciones desfavorable para sus vidas,

como trabajadores informales sin seguridad, mujeres y niños sin protección estatal, pueblos indígenas marginados, migrantes criminalizados, adultos mayores desprotegidos y personas con discapacidad que suelen quedar invisibles en las políticas públicas (Hopenhayn, 2022). Todos ellos, poseen un acceso desigual a servicios básicos relacionados a la educación y la salud, viendo disminuidas las oportunidades para el desarrollo de las capacidades humanas y la vulneración de sus derechos fundamentales, aspectos que mantienen en la marginación a los grupos más vulnerables (Andrenacci, 2019).

En definitiva, la exclusión social en su carácter estructural, es un fenómeno histórico arraigado en una matriz de desigualdades y en una cultura del privilegio que priva a amplios sectores de las condiciones básicas para una vida digna y una participación plena en la sociedad (CEPAL, 2016). Desde esta mirada, las experiencias individuales dejan de ser hechos aislados y se revelan como parte de un entramado social donde cada dimensión incide en las demás.

1.2.2 Un fenómeno multidimensional

La segunda característica es su carácter multidimensional, explicada por un entramado de circunstancias desfavorables que se entrelazan e impactan de manera simultánea en la vida de las personas. Como señala Romero et al. (1992), este fenómeno se alimenta de tres dimensiones que operan conjuntamente. Primero, la estructural-económica, que limita el acceso a un empleo digno, a la educación y a servicios básicos. Segundo, la contextual-territorial, que genera aislamiento, restringe la pertenencia comunitaria y debilita los vínculos de apoyo. Tercero, la personal-subjetiva, que afecta la autoestima, el sentido vital y el desarrollo de potencialidades. En conjunto, estas dimensiones reducen las oportunidades y profundizan la vulnerabilidad de quienes las enfrentan.

La exclusión social en América Latina, adquiere el rostro de acumulación de desventajas multidimensional, noción clave para comprender su dinámica en la región. Este concepto alude a cómo afecta en diversas dimensiones de la vida, las cuales se entrelazan y refuerzan, dando forma a trayectorias vitales marcadas por limitaciones persistentes (Saraví, 2009, 2020). Lo anterior, afecta con especial fuerza a la juventud y se intensifica en la transición hacia la adultez, tendiendo a prolongarse a lo largo de la vida e impactando en el desarrollo personal y subjetivo y en la capacidad de participar en la vida (Mora y de Oliveira, 2014).

En definitiva, su carácter multidimensional exige dejar atrás respuestas parciales o meramente asistenciales y avanzar hacia estrategias integrales que aborden su complejidad. No se trata únicamente de mitigar consecuencias, sino de impulsar procesos que incidan en las raíces estructurales de la desigualdad. Lo anterior, requiere una acción colectiva, sostenida y coordinada, encaminadas a transformar las trayectorias vitales como los entornos sociales en los que estas se desarrollan (Subirats et al., 2005).

1.2.3 Una realidad dinámica y modificable

La tercera característica es que es realidad dinámica y modificable. Es decir, no se trata de una condición permanente, sino de un proceso en constante movimiento, susceptible de transformarse a partir de intervenciones sociales, comunitarias y educativas que reduzcan los riesgos de marginación. En esta línea, Castel (1995) propone un modelo que distingue tres zonas en la organización de la inclusión social: integración, vulnerabilidad y exclusión, donde las personas pueden desplazarse entre ellas según los apoyos, recursos y oportunidades disponibles.

En primer lugar, la zona de inclusión representa la integración plena, sustentada en trabajo estable, educación adecuada, vínculos familiares sólidos e integración cultural, favoreciendo autonomía y participación activa. En segundo lugar, la zona de vulnerabilidad corresponde a una inclusión frágil marcada por inestabilidad laboral, bajos niveles educativos y vínculos débiles, que sitúan a las personas en riesgo de exclusión. En tercer lugar, la zona de exclusión evidencia marginación estructural, desempleo persistente y estigmatización de las personas (Adam y Potvin, 2017).

A partir de lo expuesto, se puede afirmar que las personas en riesgo de exclusión social requieren intervenciones sociales y educativas que eviten la pérdida de sus vínculos comunitarios. Estas acciones, sostenidas en pilares sólidos, deben garantizar el acceso a derechos, fortalecer lazos sociales y restituir un lugar de pertenencia (Castel, 1997). Desde este enfoque se percibe que aunque la marginación tenga raíces estructurales, constituye una realidad reparable y posible de ser revertida mediante estrategias integrales que conecten a las personas con la vida social (Tezanos, 2013).

1.2.4 Una situación social politizable

La cuarta característica es su carácter politizable, sostenida en procesos políticos e ideológicos que responden a decisiones institucionales y a valores dominantes de la sociedad. Esta condición se entrelaza con formas de discriminación estructural, como el racismo, el sexismo o el elitismo, que profundizan las desigualdades y refuerzan la marginación. En este escenario, las políticas públicas cumplen un rol decisivo, puesto que según su orientación, pueden reproducir dinámicas de exclusión o por el contrario, abrir caminos hacia su superación. Comprender la exclusión como una situación politizable exige una mirada crítica que trascienda el asistencialismo y promueva acciones capaces de enfrentar las causas estructurales que la generan y sostienen (Laparra et al., 2007).

Bajo este enfoque, resulta necesario impulsar acciones públicas integrales que enfrenten de manera conjunta las dimensiones económicas, sociales, políticas y culturales de la exclusión. La inclusión no se entiende como un deber institucional, sino como una responsabilidad colectiva que exige políticas orientadas a garantizar derechos, reducir desigualdades y abrir espacios de participación real. Para que esto ocurra, se requiere de un sistema de protección intersectorial que ofrezca respuestas sostenibles y coherentes (Subirats et al., 2005). Es decir, se requiere avanzar hacia soluciones que trasciendan una mirada individual de la exclusión social (Muñoz y Pantazis, 2018).

De acuerdo a este planteamiento, comprender la exclusión social como un fenómeno modificable implica reconocer sus raíces estructurales en el ámbito político, ideológico y cultural que perpetúan desigualdades. Superarla requiere avanzar hacia políticas públicas integrales que garanticen derechos y se sostengan en marcos sólidos de protección social. Al mismo tiempo, supone abandonar la mirada que responsabiliza al individuo de su situación y promover acciones colectivas y solidarias que restituyan dignidad, fortalezcan vínculos comunitarios y potencien el protagonismo de las personas en la construcción de una vida social más justa e inclusiva.

Para finalizar, las características de exclusión social nos permiten afirmar que estamos frente a un fenómeno que no puede explicarse desde miradas individuales o asistencialistas. Comprenderla exige enfoques integrales que reconozcan cómo las desventajas se entrelazan y se refuerzan. Al mismo tiempo, no es una condición irreversible, puesto que puede transformarse mediante políticas públicas e intervenciones dirigidas a incluir socialmente.

1.3 Exclusión social en el contexto chileno. Una mirada situada del fenómeno

En el presente apartado presentamos la exclusión social en Chile que pretendemos comprender desde una mirada latinoamericana, ya que implica observarlo en el marco histórico, social y cultural para dimensionar su complejidad. Partimos diciendo que es un fenómeno que no surge de manera aislada, sino que se configura a partir de condiciones estructurales, desigualdades heredadas y dinámicas propias de la región. Contextualizarla permite reconocer tanto las variables que lo determinan como los escenarios en que se manifiesta. Con ello se justifica la pertinencia de plantear objetivos de investigación orientados a generar intervenciones educativas y sociales ajustadas a la realidad estudiada. Para ello, hemos elaborado dos secciones.

En la primera sección, se examinarán las diversas perspectivas de la exclusión social en América Latina, entendida desde enfoques que ponen de relieve sus causas y manifestaciones. Este abordaje posibilita comprenderla como un fenómeno atravesado por factores históricos, estructurales y culturales, los cuales configuran la realidad de las personas que experimentan situaciones de exclusión en el contexto estudiado.

En la segunda sección, abordaremos una mirada ecológica de la exclusión social, que permite comprender este fenómeno como el resultado de la interacción entre distintos niveles del entorno que configuran la vida de las personas. Este enfoque ofrece una visión integral y dinámica, útil para reconocer tanto los factores que limitan como las oportunidades de transformación desde intervenciones que modifican alguna esfera de la vida de las personas.

1.3.1 Perspectivas de exclusión social

A continuación se presentan las perspectivas de exclusión social, entendidas como marcos teóricos y analíticos que permiten explicar cómo, por qué y en qué condiciones ciertos grupos o personas quedan al margen de la vida social. Dichas perspectivas integran dimensiones históricas, estructurales, culturales y políticas, lo que posibilita comprender la complejidad del fenómeno y reconocer las múltiples formas en que se manifiesta en la vida de las personas.

En la primera perspectiva, se entiende la exclusión social como un espiral de desventajas acumulativas multidimensional que se extienden a lo largo de la vida y se intensifican con el tiempo. No se trata de hechos aislados, sino de obstáculos persistentes que marcan cada

etapa del ciclo vital. Desde una infancia atravesada por carencias, una adolescencia limitada en posibilidades y una adultez restringida en oportunidades. Estas trayectorias, determinadas por factores históricos y sociales, configuran vidas condicionadas por la desigualdad. Tal dinámica no solo reduce las posibilidades de inclusión, sino que genera efectos en la manera de habitar el mundo, exigiendo acciones transformadoras (Saraví, 2020). En virtud de lo anterior, se entiende como:

> Los procesos de acumulación de desventajas en el curso de vida que pueden conducir al entrampamiento de los individuos en situaciones de desventaja, que se reproducen y acrecientan a lo largo de su vida, poniendo en el horizonte la amenaza de la exclusión (Saraví, 2009, p. 30)

En la segunda perspectiva, se comprende la exclusión social como un fenómeno estructural profundamente arraigado en la historia latinoamericana, donde las desigualdades se reproducen de manera persistente entre generaciones (CEPAL, 2016). No son hechos aislados, sino procesos entrelazados que generan diversas formas de marginalidad. Quienes la padecen enfrentan rupturas acumuladas en lo económico, político y social, limitando su participación plena y reduciendo sus horizontes vitales. En este escenario, existen comunidades que quedan relegadas, grupos sociales que son invisibilizados y territorios que viven en condiciones de inferioridad frente a los centros de poder y recursos presentes en la sociedad (Estivill, 2003). Desde este planteamiento la exclusión social es vista como:

> Una acumulación de procesos convergentes con rupturas sucesivas que, arrancando del corazón de la economía, la política y la sociedad, van alejando e 'inferiorizando' a personas, grupos, comunidades y territorios con respecto a los centros de poder, los recursos y los valores dominantes (Estivill, 2003, p. 19)

En la tercera perspectiva, desde una mirada decolonial se entiende que las personas excluidas son víctimas de una negación histórica que ha vulnerado su vida y dignidad humana, esto por una modernidad sustentada en una matriz de poder colonizadora, lo que es comprendido desde un posicionamiento ético hacia la transformación (Leite-Méndez, et al., 2025).

Desde esta mirada, la exclusión en América Latina no se interpreta sólo como falta de integración, sino como el resultado de opresión que ocurre en una modernidad que se constituyó generando periferias subordinadas y marginando a amplios sectores de los centros

de poder y decisiones para mejorar sus vidas. De este modo, no se trata de un accidente ni de una carencia aislada, sino de la expresión de una lógica colonial que estructura la totalidad social. Asumir esta perspectiva exige un compromiso ético y político con la justicia, el reconocimiento y la restitución histórica (Dussel, 2023). Es decir se entiende que:

> La Ética de la Liberación denomina principium oppressionis el criterio ético que considera al Otro como oprimido "en" la Totalidad, como "parte funcional" (no como "sujeto") negada en sus intereses distintos en el "sistema". Se trata del tema de la alienación propiamente dicha, la "cosificación" del Otro (Dussel, 1998b, p. 43).

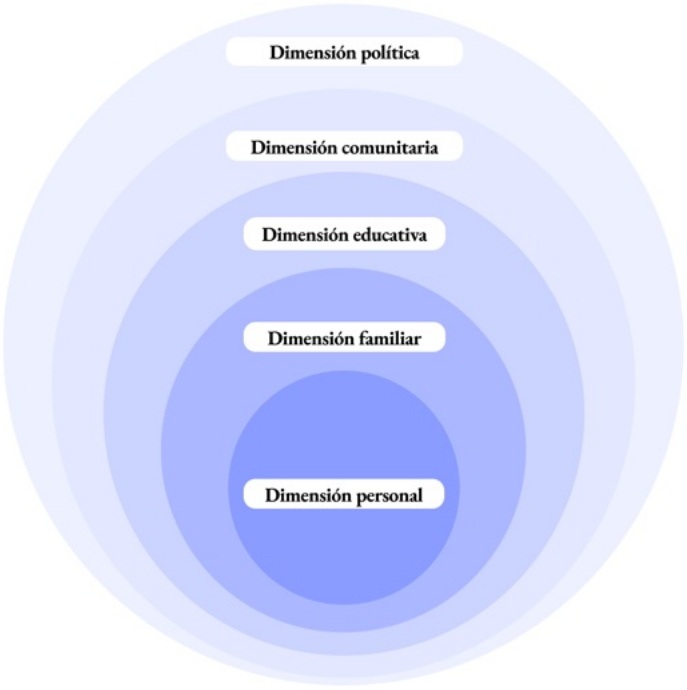
A modo de conclusión, las tres perspectivas analizadas muestran que la exclusión social no es un hecho aislado ni circunstancial, sino un proceso persistente que acompaña la vida de las personas y hunde sus raíces en estructuras históricas, sociales y culturales. Más que ausencia de integración, supone trayectorias marcadas por carencias, desigualdades acumuladas y la negación de la dignidad humana. De esta manera, es un fenómeno que exige respuestas colectivas capaces de transformar realidades y abrir caminos hacia horizontes de justicia, reconocimiento e inclusión social.

1.3.2 Una mirada ecológica de la exclusión social

Una vez reconocidas las perspectivas de la exclusión social en el contexto chileno y latinoamericano como acumulación de desventajas a lo largo de la vida (Saraví, 2009, 2020), como producto de desigualdades históricas y estructurales (CEPAL, 2016; Estivill, 2003) o como expresión de relaciones coloniales que niegan la dignidad del otro (Dussel, 1998a), resulta pertinente articularlas desde la mirada ecológica de Bronfenbrenner (2002). Este enfoque permite situar dichas perspectivas en un entramado de sistemas interconectados, que van desde el microsistema personal, familiar y educativo hasta el macrosistema comunitario y político, los cuales en su interacción, configuran experiencias concretas de exclusión o inclusión social. De manera ilustrativa, presentamos la siguiente figura.

Figura 1

Dimensiones analíticas de exclusión social



Nota. Elaboración propia a partir de la interpretación de la exclusión social desde la perspectiva ecológica de Bronfenbrenner (2002).

Tal como se aprecia en la figura basada en la perspectiva ecológica de Urie Bronfenbrenner, la exclusión social se configura como un fenómeno multidimensional que abarca distintos niveles, desde lo más micro hasta lo más macro. Es una mirada desde el entorno, su influencia y las posibilidades de exclusión o inclusión social.

Primero, la dimensión personal-subjetiva representa el núcleo individual donde se reflejan las vivencias de cada persona. Sus aspectos clave incluyen la autoestima, la identidad, la autovaloración, así como el desarrollo de capacidades y habilidades personales, junto con la percepción de reconocimiento o discriminación. En esta dimensión la exclusión se manifiesta en sentimientos de inferioridad, aislamiento, falta de confianza, frustración o estigmatización. En contraste, la inclusión se produce cuando la persona fortalece sus habilidades, confía en sí misma, recibe reconocimiento social y accede a oportunidades reales de crecimiento y desarrollo integral (Gijón, 2009).

Segundo, la dimensión familiar se relaciona con el hogar y los vínculos que se generan en él, siendo un espacio clave para la vida de cada persona. Incluye la relación entre padres, hijos y otros miembros de la familia, junto con el apoyo emocional, material y la seguridad que ofrecen. En esta dimensión, la exclusión se manifiesta como abandono, violencia, desintegración o falta de recursos, lo que debilita los lazos afectivos. En cambio, la inclusión se refleja en el acompañamiento cercano, el apoyo en la educación, la construcción de redes familiares firmes y la transmisión de valores que favorecen la integración social y el bien común (Baranda, 2012).

Tercero, la dimensión educativa se refiere al espacio escolar donde se construyen aprendizajes y se generan oportunidades para crecer personal y socialmente. Sus aspectos clave son el acceso, la permanencia en la escuela, la calidad de la enseñanza y el trato igualitario libre de discriminación. En esta dimensión la exclusión ocurre cuando la escuela reproduce desigualdades como el abandono, la segregación o la discriminación en el espacio educativo. En cambio, la inclusión aparece cuando se garantizan oportunidades iguales, se respeta la diversidad y la educación se convierte en un camino de reconocimiento y dignificación de las personas (Martín y López-Dóriga, 2022).

Cuarto, la dimensión comunitaria alude al entorno social y territorial donde las personas construyen vínculos, ejercen ciudadanía y fortalecen el sentido de pertenencia. Sus aspectos claves son la participación en organizaciones y redes vecinales, el acceso a espacios culturales, recreativos y de convivencia, y la creación de identidades compartidas. En esta dimensión la exclusión aparece en el aislamiento social, la estigmatización territorial, la falta de participación y la ausencia de redes de apoyo. En cambio, la inclusión ocurre cuando hay espacios de encuentro y diálogo, se fortalecen redes solidarias y se valoran saberes locales, promoviendo una vida comunitaria donde caben todos (Castel, 1997).

Quinto, la dimensión política se relaciona con la participación ciudadana y la capacidad de incidir en decisiones que afectan la vida personal y comunitaria. Sus aspectos claves son el derecho a la palabra pública, la deliberación democrática, la defensa de los derechos humanos y el acceso a espacios de incidencia social. En esta dimensión, la exclusión aparece cuando hay silencio forzado, invisibilización de voces, falta de canales de participación y marginación en la toma de decisiones en asuntos políticos. En cambio, la inclusión se logra cuando existen espacios equitativos, se valoran voces diversas y se promueve una ciudadanía crítica, activa y orientada a la justicia social (Freire, 1970).

Para profundizar este tema, en el marco de nuestra investigación orientada a diseñar una intervención educativa para jóvenes y adultos en riesgo de exclusión social, es fundamental analizar dos dimensiones centrales: la educativa y la personal-subjetiva. Primero, examinaremos la dimensión educativa y los procesos escolares que, en lugar de garantizar igualdad de oportunidades, suelen funcionar como mecanismos de exclusión que impactan con mayor dureza en quienes habitan contextos de desventaja social. Segundo, revisaremos los efectos subjetivos de la exclusión en la configuración individual, reflejados en el reconocimiento, las capacidades y los vínculos sociales. Su análisis conjunto permite comprender con mayor profundidad las vivencias concretas de exclusión social.

1.3.2.1 Dimensión educativa de exclusión social

A continuación abordaremos la dimensión educativa de la exclusión social. Partiremos diciendo que la educación constituye un pilar fundamental para que las personas accedan a los bienes comunes entendidos como patrimonio compartido de la humanidad (Puig Rovira, 2021). El paso por la escuela abre posibilidades de desarrollo integral a partir de los cuatro pilares señalados por Delors (1996): aprender a conocer, ser, hacer y vivir juntos, los cuales son concebidos como verdaderas "cartas náuticas" que orientan la comprensión y transformación del mundo (Freire, 2011). Tales pilares permiten desarrollar la capacidad de cada persona para participar activamente en la sociedad y proyectar una vida digna. Es decir, la escuela es vital para quienes viven procesos de exclusión social (González, 2017).

A pesar de los avances en materia de inclusión en el sistema educativo chileno, todavía persisten importantes dificultades para garantizar el derecho a educarse de todos los estudiantes, particularmente de aquellos que enfrentan condiciones de mayor vulnerabilidad (Baleriola et al., 2022; Cornejo-Espejo, 2019). Lo anterior, se explica por la configuración de un modelo educativo asentado en la lógica neoliberal, que organiza sus prácticas en torno a la racionalidad instrumental y la dinámica del mercado. En este marco, la escuela se transforma en un espacio regido por la meritocracia, la competencia y el individualismo, donde el éxito escolar se concibe como resultado exclusivo del esfuerzo y las capacidades individuales y no como procesos escolares integrales (Carrasco et al., 2024).

Para comprender con mayor profundidad cómo se expresa esto en la práctica escolar, proponemos dos ejes de análisis. Primero, describiremos las prácticas educativas que propician exclusión, donde de manera explícita o implícita, actúan como mecanismos de exclusión social al restringir las oportunidades de aprendizaje y participación de los

estudiantes. Segundo, presentaremos las experiencias de desvinculación educativa vivida, entendida como un recorrido que refleja rupturas en los lazos con docentes, compañeros e instituciones educativas, que va dejando efectos personales en la vida de quienes atraviesan por esta situación.

a. Tipologías de prácticas educativas que propician exclusión

A continuación describiremos las prácticas educativas presentes en el sistema escolar chileno que, lejos de fomentar la inclusión, tienden a reproducir y reforzar dinámicas de exclusión. Estas prácticas serán analizadas como mecanismos que reproducen jerarquías implícitas y marginan a algunos estudiantes, mediante mecanismos institucionales sutiles dentro del espacio escolar (Baranda, 2012). Para comenzar, mencionaremos algunas consideraciones.

La primera consideración, es que entenderemos por prácticas educativas los encuentros humanos y las interacciones vivas entre quienes comparten en la escuela, expresadas en formas de vincularse entre las figuras que educan y quienes son educados (Gijón, 2004). Nos referimos a prácticas centradas en la relación educativa, concebida como el núcleo microscópico y transversal de las intervenciones en la escuela. Concretamente, veremos prácticas que son excluyentes porque se alejan de la humanización, reconocimiento y dignificación de las personas, aspecto esencial a desarrollar en contextos de vulnerabilidad (Gijón, 2022). Pondremos especial atención en aquellas que influyen en el quiebre de las "hebras" que sostienen a los estudiantes con la escuela.

La segunda consideración, es que toda práctica educativa no surge de manera aislada, sino que se sostiene en un entramado de valores y significados compartidos que le otorgan sentido y orientación. Queremos advertir que no se trata de atribuir estas prácticas a la responsabilidad docente, sino de reconocer que emergen dentro de un entorno educativo neoliberal y del universo de valores que lo configura. Es decir, nos acogemos a la idea que las escuelas se encuentran impregnadas por un sistema de prácticas y significados que generan una atmósfera particular y moldean las formas de relación en el ámbito educativo donde se desarrollan (Puig Rovira, 2012), las cuales serán observadas específicamente en el caso del sistema educativo chileno.

A partir de lo anterior, presentamos tres tipos de prácticas que propician la exclusión escolar en el sistema educativo chileno y que afirmamos provienen de un sistema de valores del modelo educativo neoliberal (Cornejo-Espejo, 2019). Primero, prácticas que individualizan

el logro o el fracaso educativo, trasladando la responsabilidad del desempeño al estudiante y desestimando los condicionamientos estructurales. Segundo, las prácticas de etiquetaje negativo, que clasifican y estigmatizan a ciertos estudiantes, afectando su sentido de pertenencia. Tercero, las prácticas vinculadas a las expectativas docentes, que pueden limitar o potenciar las trayectorias educativas según los juicios ejercidos hacia los estudiantes.

Prácticas que individualizan el logro o fracaso educativo

Las prácticas educativas que individualizan el logro o el fracaso educativo suelen estar atravesadas por las lógicas de funcionamiento neoliberal. El logro o el fracaso escolar se interpreta como un asunto estrictamente individual, sostenido en valores como la meritocracia, la competencia y la evaluación permanente (Castillo et al., 2024). Por ello, cuando los estudiantes alcanzan buenos resultados, se celebra su esfuerzo personal, pero cuando fracasan, la responsabilidad recae sobre ellos y su entorno familiar. Son prácticas educativas que se sostienen en la valoración del mérito personal y el esfuerzo individual como determinantes del logro académico, reflejadas en evaluaciones estandarizadas que refuerzan esta lógica, mientras la rigidez burocrática restringe la creatividad docente y favorece conformidad sobre pensamiento crítico, dejando poco espacio para proyectos innovadores que impacten en estudiantes vulnerables (Castillo Armijo, 2022).

Nos referimos a un mundo de valores neoliberales que impactan en el quehacer docente, puesto que se ven presionados a construir una identidad profesional tecnificada, centrada en el rendimiento y el cumplimiento de estándares de "accountability" o rendición de cuentas. Lo anterior, exige que los docentes deban resistir con creatividad y compromiso, buscando abrir espacios de colaboración, inclusión como una manera de transformar "desde dentro" los espacios educativos (Carrasco-Aguilar y Ortiz, 2020; Carrasco-Aguilar y Figueroa-Varela, 2019).

Bajo este enfoque, el fracaso escolar se atribuye a carencias personales o familiares, desconociendo tanto la responsabilidad institucional como los factores sociales que reproducen desigualdades (Espinoza et al., 2014; Hogar de Cristo, 2019; Román, 2013). Desde este planteamiento, el logro o el fracaso escolar dependen únicamente del esfuerzo personal de los estudiantes y de sus familias, quedando invisibles las desigualdades estructurales y el rol que cumple la escuela en su reproducción. Dicho de otra manera, quedan opacadas las necesidades sociales de quienes enfrentan situaciones de exclusión y por lo

tanto, los factores multicausales que confluyen en la escuela, la familia y la comunidad (Padilla Burgos, 2022).

Finalmente, queremos señalar que aunque reformas como la Ley de Inclusión han buscado ampliar derechos, muchos docentes siguen enfrentando la falta de apoyo necesario para sostener prácticas verdaderamente alternativas (Benavides-Moreno et al., 2023). Por el contrario, se han consolidado lógicas meritocráticas y biomédicas, donde la respuesta suele ser "adaptar" al estudiante a las exigencias del sistema, antes que transformar las dinámicas escolares. Esto no solo mantiene la exclusión, sino que también debilita valores fundamentales para construir una educación más justa y orientada al bien común (Moretti y Contreras, 2021; Peña y Toledo, 2017; Sandel, 2020).

Prácticas de etiquetaje negativo en la escuela

Las prácticas de etiquetaje negativo en la escuela, se convierten en un mecanismo de exclusión que daña la identidad de los estudiantes (Tarabini, 2016), puesto que operan desde el estigma que asigna categorías y limita oportunidades. Como señala Goffman (2008), estas marcas sociales refuerzan dinámicas de marginación, expresadas en el aula como una carencia de reconocimiento hacia quienes provienen de contextos más desfavorecidos. De esta manera, los estudiantes son estigmatizados por su origen social, donde existe la creencia que los estudiantes de estratos sociales bajos poseen "dificultades inherentes para aprender" (Richards, 2017). Además, son estigmatizados por su forma de hablar o su vestimenta, quedando atrapados en expresiones cotidianas como "roto", "cuma" o "flaite", cargando prejuicios de clase que legitiman la discriminación (Jordana, 2022). De esta manera, estamos frente a una práctica excluyente que cala en el respeto de las personas más desfavorecidas, perpetuando desigualdades históricas respecto de la forma en que son vistas por la sociedad (Verdugo, 2021).

Son prácticas se sostienen en una mirada de etiquetaje negativo que visualiza a las personas como inadaptados, recibiendo el estigma de "estudiante problema" que la escuela no quiere tener, producto de sus bajos rendimientos o sus problemas conductuales, debilitando las oportunidades para aprender y para ser reconocidos como integrantes de una comunidad educativa que los acoge para participar plenamente (López et al., 2011, 2014). En lo cotidiano, los estudiantes van experimentando una fragilización de su identidad, lo que amenaza el sentimiento como legítimos aprendices que reciben un trato humano basado en el reconocimiento y la dignidad de ser en la escuela (UNESCO, 2011).

Al analizar este fenómeno desde las propias voces de los estudiantes excluidos educativamente, se desvela que muchos cargan con la sensación de injusticia que impregna su paso por la escuela, porque son vistos como "difíciles" "flojos". Relatos biográficos muestran cómo en lugar de sentirse acogidos, experimentan silenciamiento y desvalorización de sus voces. Frases cotidianas como un "cállate" no solo interrumpen su expresión, sino que hieren su autoestima, generan frustración y alimentan un sentimiento de rechazo hacia su persona. De este modo, la escuela, lejos de ser un lugar de reconocimiento, se transforma en un espacio de exclusión (Richards, 2017).

En conclusión, las prácticas de etiquetaje negativo en las escuelas chilenas actúan como mecanismos de exclusión que profundizan las desigualdades y vulneran el derecho a una educación justa. Al estigmatizar a los estudiantes más vulnerables, se afecta su autoestima e identidad y se perpetúa un ciclo de marginación que limita sus oportunidades de aprendizaje y participación. No obstante, esta realidad puede transformarse al modifican dichas prácticas, abriendo camino hacia una escuela que reconozca y valore a todos sus estudiantes, especialmente a quienes enfrentan mayores desventajas (Duk y Murillo, 2016).

Prácticas vinculadas con las expectativas docentes

Las prácticas vinculadas con las expectativas docentes se refieren a las creencias que se tiene sobre el potencial de logro académico de los estudiantes, las que lejos de ser neutras, se encuentran atravesadas por percepciones y creencias hacia los estudiantes. Surgen de miradas sesgadas que se traduce en prácticas que limitan el potencial y las oportunidades de los estudiantes (Tarabini, 2018). En la vida escolar se manifiestan en lo cotidiano, ya que una palabra de aliento, una mirada de confianza o un gesto de apoyo pueden abrir caminos de autoestima y aprendizaje para un estudiante. Por el contrario, cuando un docente tiene bajas expectativas con sus estudiantes, esa valoración, aunque no siempre dicha en voz alta, se convierte en un límite invisible que lo margina silenciosamente del acto humano de aprender (Tarabini, 2016).

En las escuelas chilenas, las prácticas vinculadas a las expectativas docentes tienen una marcada influencia en la mirada que se tiene a las personas con bajos niveles socioeconómicos, es decir hacia los estudiantes más vulnerables, lo que da cuenta de los desafíos en la formación docente para forjar una cultura inclusiva y metodologías colaborativas que incluyan a todos los estudiantes, sin distinción (González Alba et al., 2021).

En colegios de contextos privilegiados, los estudiantes reciben miradas de confianza y mensajes que proyectan éxito académico, lo que fortalece su autoestima y motivación. En contraste, en escuelas de alta vulnerabilidad, muchos estudiantes enfrentan expectativas bajas, puesto que se les atribuyen menos capacidades y se les proyecta un futuro reducido. Estas percepciones, sustentadas en prejuicios sociales generan un escenario pedagógico desfavorable que limita sus oportunidades de aprendizaje y participación, contribuyendo a perpetuar las desigualdades educativas (Barriga et al., 2019).

Cuando los estudiantes perciben que sus docentes dudan de sus capacidades, lo viven como una forma de menosprecio impactando en la confianza en sí mismos (Honneth, 2010). Según la Agencia de Calidad de la Educación (2021), en escuelas vulnerables pocos docentes confían en que sus estudiantes puedan seguir continuando con estudios superiores en sus proyectos vitales. Al respecto, se señala que las bajas expectativas no solo limitan sus oportunidades de aprendizaje, sino que erosionan el valor que otorgan a sus propias capacidades y esfuerzos (Richards, 2017).

Sentir que sus saberes carecen de reconocimiento social debilita su estima personal, instalando la idea de que no son capaces ni merecedores del logro en la escuela, impactando en la confianza y motivación en quienes enfrenta esta situación (Ferrada y Del Pino, 2021). A partir de lo anterior, se genera un desencuentro entre educadores y estudiantes, quedando invisibles las condiciones institucionales y desconociendo saberes que los estudiantes llevan consigo, los cuales al ser considerados podrían enriquecer el aprendizaje (Julio-Maturana et al, 2016).

En conclusión, las expectativas docentes desempeñan un papel fundamental en la construcción de las trayectorias educativas de los estudiantes, porque constituyen mecanismos poderosos para abrir o cerrar oportunidades que permiten a los estudiantes avanzar en sus caminos escolares y vitales. Cuando tales expectativas se ven condicionadas por la construcción de identidades de "diferencia" o "negatividad", ocurre una marginación simbólica de los estudiantes vulnerables donde se pierde la posibilidad de reconocer y potenciar las capacidades que cada persona lleva consigo (Mancilla et al., 2024).

Para cerrar este apartado, es posible reconocer que las prácticas educativas identificadas, funcionan como mecanismos de exclusión al condicionar cómo los docentes perciben y se vinculan con sus estudiantes. No obstante, estamos frente a una realidad modificable que implica orientar tales prácticas hacia el reconocimiento y la dignificación de los estudiantes.

En esta perspectiva, la relación educativa requiere ser resignificada a través de vínculos humanizadores capaces de abrir caminos de inclusión y esperanza en la vida de personas en contextos de vulnerabilidad, como una vía real de transformación (Gijón, 2019).

b. La experiencia de desvinculación educativa

A continuación, presentamos las experiencias de desvinculación escolar en el sistema educativo chileno desde una perspectiva experiencial, centrada en la vida de quienes la enfrentan. Este proceso refleja la progresiva pérdida por parte de los estudiantes, tanto de los lazos ý "hebras" simbólicas que los vinculan a la escuela, como del reconocimiento de su condición de legítimos aprendices, entendidos como sujetos capaces de construir conocimiento en interacción con educadores y compañeros que les brindan apoyo y acompañamiento. En otras palabras, un proceso donde pierden la posibilidad de aprender en comunión con otros y de vivir una experiencia orientada al logro educativo (Richards, 2017).

Los estudiantes que transitan por procesos de desvinculación educativa son objeto de etiquetas negativas como "rezagados", "incapaces", "desertores", "problemáticos" o "inadaptados" que los van alejando progresivamente con la escuela. Estas denominaciones refuerzan su marginación y, en línea con lo planteado por Goffman (2008), provocan un deterioro progresivo de su identidad, restringiendo sus posibilidades de reconocimiento dentro de la institución escolar. Es una experiencia que se construye en la interacción cotidiana, donde se distingue entre quienes cumplen las expectativas y quienes quedan al margen de los procesos formativos. De esta manera, se forjan dinámicas escolares que reproducen desigualdades y consolidan barreras que limitan las trayectorias educativas (García et al., 2021).

Quienes vivencian este camino de desvinculación educativa cargan con un daño moral[1] que deteriora el sentimiento interior de su dignidad humana (Sennett, 2003). Los estudiantes terminan introyectando la creencia de que son ellos quienes fallan, asumiendo frases como "no puedo", "no soy capaz" o "la escuela no es para mí" (Martín y López-Dóriga, 2022; Tarabini, 2018). Revertir este proceso exige prácticas educativas que devuelvan a los

[1] El daño moral por falta de reconocimiento debilita la identidad y dignidad, afectando autoconfianza, autorrespeto y autoestima. Ver. Honneth, A. (1999). *La lucha por el reconocimiento: Por una gramática moral de los conflictos sociales* (M. Ballestero, Trad.). Crítica.

estudiantes el reconocimiento de su condición de legítimos aprendices en la escuela (Richards, 2017).

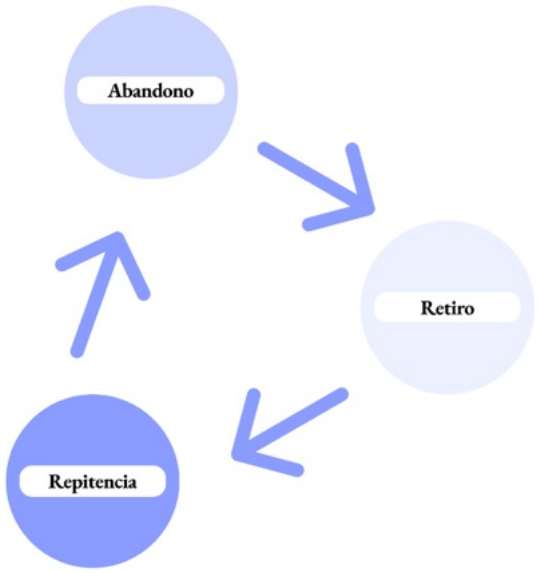
En este escenario, la experiencia de desvinculación con la escuela más allá de una desvinculación con la institución escolar, genera vivencias que resultan traumáticas y dolorosas para quienes la experimentan. Esto, porque el abandono en la escuela tiene efectos socioemocionales, los cuales deben ser considerados al momento de impulsar propuestas educativas dirigidas a jóvenes y adultos que han atravesado por dicha situación (Contreras-Villalobos et al., 2023a).

A continuación, examinaremos el circuito de desvinculación educativa que viven los estudiantes en el sistema educativo chileno, entendido como un proceso progresivo que puede derivar en el abandono escolar definitivo (Centro de Estudios MINEDUC, 2020). Queremos precisar que lo abordaremos como un proceso biográfico que se expresa la pérdida progresiva de los lazos con la escuela, al mismo tiempo que se pierde la condición de aprendices. Analizaremos la erosión de los vínculos afectivos y el sentido de pertenencia escolar, dejando "huellas"[2] en la relación de los estudiantes consigo mismos y con la escuela (Román, 2013). De manera ilustrativa, este recorrido se manifiesta en tres grandes hitos o señales visibles que han sido definidos por Richards (2017). Nos referimos a la repitencia, el retiro y el abandono, los cuales describimos a continuación.

[2] Entenderemos por huella como una impresión profunda y duradera, de acuerdo a lo definido por la Real academia española (RAE).

Figura 2

Circuito de desvinculación educativa de las personas con la escuela



Nota. Figura adaptada a partir de Richards (2017) y UNESCO (2011).

a. La repitencia. Primer hito de la desvinculación educativa

La repitencia escolar es el primer hito y la primera señal que marca el alejamiento de los estudiantes con el sistema educativo. Es una situación que corresponde a decisiones institucionales basadas en calificaciones o asistencia de los estudiantes, ignorando las realidades sociales de las personas. Repetir un curso se vive como un golpe que quiebra la confianza, separa de los compañeros y docentes y genera frustración en los estudiantes. Es una experiencia que erosiona la motivación y la autoestima, interrumpe aprendizajes y convierte la escuela en un espacio donde las desigualdades se hacen más visibles (Civarolo et al., 2010). La repitencia se siente como un punto de quiebre que debilita el sentido de pertenencia, incrementa el riesgo de abandono y limita las posibilidades de logro académico y social (MINEDUC y Subsecretaría de Educación, 2018).

Desde una mirada biográfica, la repitencia escolar se experimenta como una vivencia dolorosa que marca la subjetividad de los estudiantes. Repetir un curso no significa solo volver a estudiar los mismos contenidos, sino también enfrentarse a la frustración de sentir "quedar atrás", distanciado de sus compañeros y con la autoestima herida. Para muchos estudiantes, repetir un curso se vive como una experiencia de fracaso escolar que los hace

sentirse "atrasados" y fuera de lugar, debilitando su pertenencia al proyecto escolar, aumentando el riesgo de desvinculación (Meriño-Montero, 2021).

Para concluir, la repitencia no debe entenderse solo como un fracaso o una grieta en la trayectoria escolar, sino como una señal de alerta que invita a generar apoyos oportunos. Es decir, es necesario mirar el fracaso escolar considerando la dimensión social de los estudiantes, lo que implica proponer prácticas educativas que actúen de manera inclusiva, mediante intervenciones educativas comunitarias y sociales (Gijón et al., 2021). De esta manera, es necesario repensar la escuela como un espacio de acompañamiento que fortalezca aprendizajes y vínculos significativos para los estudiantes.

b. El retiro. Segundo hito de la desvinculación educativa

El retiro escolar es el segundo hito en la desvinculación educativa, manifestado en suspensiones reiteradas o cambios forzados de centro educativo. Estas experiencias generan rupturas más abruptas en la relación con docentes y compañeros, produciendo un quiebre desestabilizador que aleja a los jóvenes del mundo escolar. Al respecto, se señala que la transición de enseñanza básica (primaria) a enseñanza media (secundaria) suele ser especialmente crítica para quienes la experimentan, porque obliga a abandonar amistades, rutinas y vínculos construidos, generando sentimientos de desarraigo y pérdida de pertenencia. Esta ruptura, ocurre particularmente en estudiantes de escuelas públicas en contextos vulnerables, debilitando los lazos afectivos y comprometiendo la continuidad de sus trayectorias educativas (Espínola Hoffman y Claro Stuardo, 2010; Raczynski, 2011).

Las experiencias de retiro escolar en Chile, suelen tomar la forma de expulsión, vivida por los estudiantes no solo como una sanción administrativa, sino como una ruptura abrupta con la escuela. Profundiza la percepción de que "la escuela no es para mí" (Tarabini, 2018), al interrumpir vínculos y debilitar el sentido de pertenencia (López et al., 2020). En contextos vulnerables, este proceso incrementa el riesgo de abandono escolar, porque se traduce en señales de rechazo que quiebran la comunicación con docentes y compañeros (Bennet et al., 2022). Visto desde el paradigma del monopolio de exclusión social, la práctica de expulsión constituye una acción humana de segregación y de cierre social, donde ciertos estudiantes son despojados de su derecho a formar parte de la comunidad educativa (Bellei y Canales, 2020).

En conclusión, el retiro escolar representa un hito crítico en la desvinculación de los estudiantes, porque acrecienta el grado de ruptura de los estudiantes con la escuela y los efectos personales que conlleva dicha experiencia. Lo anterior, exige repensar las prácticas escolares y construir respuestas inclusivas que fortalezcan el acompañamiento y la permanencia en trayectorias educativas significativas.

c. El abandono escolar. Tercer hito de la desvinculación educativa

El abandono escolar es el tercer hito de la desvinculación educativa y suele sentirse como la manifestación final de un camino largo y desgastante que se ha recorrido. Al respecto, se señala que no ocurre de un día para otro, ni responde únicamente a lo que los estudiantes pueden o no pueden hacer. Más bien, es el resultado de un proceso de desvinculación lenta y dolorosa que va debilitando la confianza y el sentido de pertenencia al mundo educativo (Richards, 2017). Implica entenderlo como la culminación de un proceso progresivo de desvinculación que exige una mirada contextual a "un sistema que les ha fallado a los estudiantes", reconociendo los múltiples factores escolares y sociales que influyen en su existencia (Contreras-Villalobos et al., 2023b).

El fenómeno del abandono escolar pone en evidencia un sistema educativo que produce en los estudiantes la sensación de no pertenecer, al operar bajo lógicas burocráticas orientadas a la rendición de cuentas, la medición de resultados y el control de la eficacia docente. Aquellos que no cumplen con las trayectorias normativas son progresivamente excluidos, lo que no solo expresa la falta de acompañamiento institucional, sino que también configura un abandono de la escuela hacia ellos (Mancila et al., 2024; Terigi, 2014). Es una vivencia que deja marcas profundas en quienes la experimentan porque se perciben expulsados de un espacio que debía sostenerlos, cargan con el estigma de la ruptura definitiva de sus vínculos y ven afectada su identidad, confianza y desarrollo personal. De este modo, la escuela se convierte en escenario de experiencias traumáticas y dolorosas (Contreras-Villalobos et al., 2023a).

En base a lo anterior, coherente con el planteamiento de la exclusión como una realidad modificable (Castel, 1995), podemos concluir que el abandono escolar no debe asumirse como un destino inevitable, sino como una invitación a repensar la escuela como espacio de acogida y transformación. Reconocer que "el sistema ha fallado" implica pensar en generar condiciones de humanización para abandonar prácticas y acciones rutinarias que desdibujan

a los estudiantes, ofreciendo experiencias personales que construyan una educación más humana (Gijón, 2013).

1.3.2.2 Dimensión personal-subjetiva

A continuación desarrollaremos la dimensión personal-subjetiva de la exclusión social, entendida como ese espacio íntimo donde cada persona construye su manera de ser y estar en el mundo, marcada por su historia y experiencias de vida. Tal como vimos en el apartado anterior, las experiencias negativas en la escuela generan un daño moral que deja "huellas profundas" en la dimensión personal, impactando en la confianza personal, en el respeto propio y en la autoestima, aspectos que ocurren cuando las personas no son valoradas en su existencia humana (Honneth, 2010). Además, los efectos personales impactan en la negación de la dignidad del otro (Dussel, 1998a).

Para desarrollar el apartado, hemos organizado la información en tres ámbitos vitales que se describen a continuación: las capacidades humanas, el reconocimiento y el vínculo social, los cuales analizaremos en virtud de las experiencias concretas de quienes viven situaciones de exclusión social.

a. Capacidades humanas

El primer ámbito corresponde a las capacidades humanas, concebidas como las libertades y oportunidades reales que poseen las personas para ser y hacer aquello que valoran en sus vidas. Este enfoque desde la perspectiva de Nussbaum (2012), entiende las capacidades no solo como recursos disponibles o derechos reconocidos formalmente, sino como las condiciones efectivas que posibilitan el desarrollo pleno de cada persona. Contar con estas capacidades implica poder elegir y actuar en función de los propios fines, participar en la vida social y ejercer la autonomía necesaria para llevar una existencia digna.

Cuando analizamos las capacidades humanas en personas socialmente excluidas, podemos distinguir dos consecuencias principales: la limitación de las capacidades (Sen, 2000) y la privación de capacidades (Nussbaum, 2012). Partimos de la base que si bien todas las personas poseen las capacidades necesarias para contribuir al bien común y enriquecer a la sociedad, quienes provienen de contextos de exclusión no han contado con las mismas oportunidades para desarrollarlas plenamente (Martín y López-Dóriga, 2022). Desde este marco interpretativo, nos proponemos describir en detalle cómo se manifiestan estas restricciones y qué implican en la vida de las personas.

En cuanto a la limitación de capacidades humanas, se refiere a la pérdida de libertad de agencia, referida a la posibilidad real de elegir y actuar según los propios proyectos de vida. Quienes la experimentan ven reducida su autonomía y quedan al margen de capacidades esenciales como educación, salud, participación y bienestar emocional, enfrentando no solo carencias materiales, sino también la negación de sus potencialidades humanas (Sen, 2000).

En torno a la privación de capacidades humanas, se refiere a que las personas se encuentran impedidas de desplegar su potencial y alcanzar una vida digna. Esta situación compromete la dignidad al negar acceso a educación, salud, participación, vínculos significativos y bienestar emocional. No es solo carencia material, sino una vulneración que limita autonomía, sentido vital y proyectos esperanzadores de vida (Nussbaum, 2012).

Al examinar este tema en el contexto chileno, el análisis de las limitaciones y privaciones de capacidades muestra que quienes no logran completar la educación obligatoria quedan en desventaja, al carecer de competencias fundamentales para acceder a una inclusión social y laboral plena, viendo profundizada la desigualdad y restringidas las posibilidades de desarrollo personal y colectivo (Bellei, 2013). No obstante, también se plantea que los adultos con baja escolaridad poseen saberes prácticos valiosos que necesitan ser reconocidos y fortalecidos mediante oportunidades educativas renovadas, lo que ubica el aprendizaje continuo como esencial para ampliar horizontes y favorecer un desarrollo humano integral en quienes han visto limitadas sus capacidades por contextos de exclusión social (González, 2017).

Al vincular las capacidades humanas con el ejercicio de la ciudadanía, se vuelve evidente cómo su disminución limita la posibilidad de participar activamente en la sociedad. Al respecto se señala que quienes cuentan con bajos niveles de escolaridad enfrentan importantes obstáculos para ejercer plenamente su ciudadanía, afirmando que la educación es clave para abrir espacios de inclusión en la sociedad (Valenzuela et al, 2019). En esta línea argumentativa, se plantea que la exclusión educativa priva de herramientas necesarias para la autonomía y la participación. Además, se menciona que es un problema que requiere de apoyos adecuados e iniciativas inclusivas que permitan convertir estas barreras en oportunidades de dignidad y protagonismo cívico (Dussaillaint, 2017).

En conclusión, la exclusión social debilita las capacidades humanas, restringiendo el desarrollo personal y la participación ciudadana. No obstante, estas limitaciones no son irreversibles. Con prácticas educativas, políticas inclusivas, apoyos pertinentes y

oportunidades de aprendizaje continuo, es posible recuperar y fortalecer capacidades, restituyendo la dignidad de los estudiantes en el quehacer educativo.

b. Reconocimiento

El segundo ámbito se refiere al reconocimiento, entendido como una necesidad básica y condición esencial para construir identidad y autoestima. Sentirse reconocido significa experimentar que la propia vida tiene valor y legitimidad en la relación con los demás. Este reconocimiento se manifiesta en tres esferas: la afectiva, ligada al amor y al cuidado; la jurídica, vinculada al respeto de los derechos; y la social, relacionada con la valoración colectiva. Cuando la exclusión social niega estas formas de reconocimiento, las personas ven afectada su autoconfianza, su autorrespeto y en última instancia, su dignidad personal (Honneth, 1997).

Al mirar el reconocimiento en el contexto chileno, se observa que las personas más desventajadas enfrentan una falta estructural de respeto que atraviesa su vida cotidiana. No se trata de episodios aislados, sino de una forma persistente de irrespeto que se expresa en la negación de derechos básicos y en prácticas institucionales que desvalorizan a las personas más desfavorecidas desde un trato alejado del respeto. Esto ocurre en ámbitos como la educación, la salud o los servicios sociales, donde además se refuerzan estigmas que los consideran menos dignos o capaces (Verdugo, 2015). Seguido a lo anterior, y retomando la idea del reconocimiento como legítimos aprendices, desarrollada en el apartado anterior, quienes atraviesan trayectorias educativas interrumpidas son vistos como personas que no cuentan con capacidades para aprender, lo que deja invisibles sus verdaderas capacidades (Richards, 2017).

A partir de lo anterior, se evidencia un deterioro en el núcleo subjetivo de la experiencia humana, expresado en la pérdida del sentimiento interior de la dignidad humana, impactando en el sentimiento de persona "valiosa", un fenómeno que no puede reducirse a lo individual, sino que responde a condiciones sociales que restringen las posibilidades de experimentar satisfacción, vulnera la autoestima y erosiona la capacidad de proyectar una vida con sentido (Sennett, 2003). Transformar este sentimiento exige prácticas de apoyo que fortalezcan aspectos socioemocionales como el autoconcepto y la autoeficacia, los cuales influyen directamente en el rendimiento académico de estudiantes vulnerables (Vera et al., 2021). Es decir, potenciar una percepción positiva de sí mismos se convierte en un factor clave para revertir creencias limitantes y consolidar su dignidad humana.

En conclusión, una mirada al reconocimiento en contextos de exclusión social resulta fundamental para que cada persona pueda construir su identidad, autoestima y dignidad. A partir de lo anterior, consideramos urgente impulsar acciones humanas que refuercen el valor personal, fomenten relaciones humanas más cercanas y respetuosas (Verdugo, 2015).

c. Vínculo social

El tercer ámbito es el vínculo social, entendido como las relaciones que las personas construyen con otros y con la comunidad. Estos lazos son esenciales para la socialización, la integración y el bienestar, porque generan espacios compartidos y cooperativos donde se cultiva la ayuda mutua y el reconocimiento como parte de una red que sostiene la vida en común (Martín et al., 2018b). En este marco, entendemos la pérdida del vínculo social como la ruptura progresiva de las personas con la comunidad, lo que debilita el sentido de pertenencia y limita la participación comunitaria. Este fenómeno, conocido como erosión de los lazos sociales, refleja cómo las personas se ven alejadas de lo común y de la vida social (Baranda, 2012; Castel, 1997).

Al observar el vínculo social en las personas más desfavorecidas, afirmamos que la experiencia de desvinculación educativa planteada en el apartado anterior, influye en la dimensión personal, porque la escuela es un espacio decisivo para conectarlas con la comunidad. Después de la familia, es el espacio donde se construyen amistades, se fortalecen lazos, se refuerza el sentido de pertenencia y se aprenden las bases de la ciudadanía. Por ello, abandonar la escuela significa romper los hilos que sostienen la vida en común (Redón Pantoja et al., 2015). Cuando se interrumpen las trayectorias educativas y laborales, también se debilita su participación comunitaria y su posibilidad de sentirse parte activa de la sociedad. De esta manera, la desvinculación escolar se transforma, en una pérdida del vínculo social, que fragiliza las identidades de las personas socialmente excluidas (Riquelme et al., 2018).

Unido a lo anterior, desde una perspectiva comunitaria la escuela puede entenderse como un espacio social donde los vínculos interpersonales dan forma a la experiencia educativa y a la construcción de la identidad. Cuando esa trama relacional se debilita, deba de funcionar el vínculo de las personas con el tejido social, se deteriora la confianza, se pierde el sentido de pertenencia, de reconocimiento mutuo y se interrumpen los lazos de colaboración con otros (Weinstein y Peña, 2024). Es decir, no solo se experimenta un aislamiento individual, sino también la erosión de los lazos colectivos que otorgan sentido a su participación en alguna

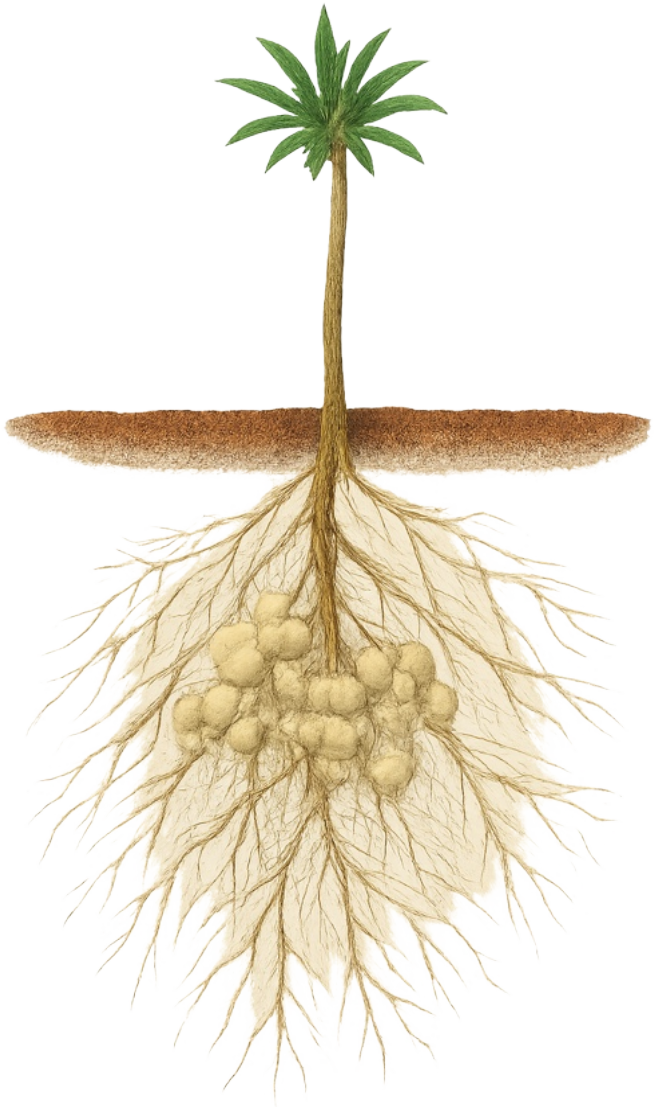
comunidad, empobreciendo las relaciones sociales, afectando a las personas y el entramado social que los sostiene (UNESCO, 2011).

En conclusión, el vínculo social constituye un pilar central para el desarrollo personal y comunitario, y la escuela juega un rol decisivo en su fortalecimiento. Cuando este lazo se erosiona, los estudiantes no solo pierden oportunidades educativas y laborales, sino también la posibilidad de sentirse parte activa de la sociedad. Superar esta ruptura implica promover prácticas escolares que reconozcan, acompañen y dignifiquen a cada estudiante, reconstruyendo así la pertenencia y abriendo caminos de inclusión en la sociedad.

A modo de cierre de la dimensión personal-subjetiva de la exclusión social, concluimos que los efectos presentados trascienden lo material, afectando capacidades, reconocimiento y vínculos sociales, dimensiones íntimas y esenciales del ser humano. No obstante, es una situación que requiere respuestas educativas inclusivas que valoren a las personas, fortalezcan sus potencialidades y promuevan relaciones solidarias, como caminos posibles para su transformación.

Para finalizar, la exclusión social se presenta como un fenómeno complejo que marca profundamente la vida de quienes la padecen. En este capítulo se revisaron sus fundamentos teóricos, características centrales y su expresión en Chile, poniendo énfasis en la dimensión educativa y personal-subjetiva. Superarla exige intervenciones integrales que reconozcan desigualdades estructurales, restituyan el valor de las personas como personas que fortalezcan sus capacidades humanas, recuperen el reconocimiento y restablezcan el vínculo con la comunidad como caminos posibles.

Capítulo 2: Educación en contextos de exclusión social en Chile



Nadie educa a nadie, nadie se educa solo,
los seres humanos se educan entre sí,
mediatizados por el mundo

Paulo Freire Neves

Una micorriza es una asociación simbiótica y mutualista entre los hongos y las raíces de las plantas.

En las siguientes páginas abordaremos la educación en contextos de exclusión social en Chile. Nuestro foco es la modalidad de educación de personas jóvenes y adultas (EPJA), que es un recurso educativo que acoge a quienes han vivido experiencias de desvinculación escolar y ofrece una segunda oportunidad para completar la enseñanza básica o media interrumpida. Permite hacer frente a trayectorias educativas fracturadas con el objetivo de disminuir las desigualdades sociales que afectan a las personas más desfavorecidas (Acuña y Catelli, 2022). El escrito se organiza en cinco secciones para su desarrollo.

En la primera sección, presentaremos la descripción de la modalidad educativa EPJA en Chile, la cual se ofrece como una alternativa para personas que por distintas razones, no pudieron finalizar sus estudios. Pondremos énfasis en los rasgos que la definen y la constituyen como una oportunidad educativa para jóvenes y adultos en riesgo de exclusión social.

En la segunda sección, revisaremos los principios pedagógicos que orientan las acciones educativas en la modalidad, poniendo el foco en valores humanizadores y emancipadores que la convierten en una alternativa para combatir la pobreza y la exclusión, promoviendo aprendizajes significativos y transformadores para la vida.

En la tercera sección, explicaremos el enfoque curricular de modalidad educativa, analizando los aspectos pedagógicos que buscan garantizar acciones educativas adaptadas para quienes no han concluido su escolaridad regular y requieren de una oportunidad para aprender, desarrollarse y ser incluidos socialmente.

En la cuarta sección, mostraremos las características de los estudiantes que acoge la modalidad. Pondremos especial atención en los elementos comunes que los caracteriza, en cuanto a los efectos de las vivencias de exclusión en la dimensión personal-subjetiva y el potencial humano que llevan consigo.

En la quinta sección, desarrollaremos los desafíos de las escuelas de la modalidad para apuntar hacia una educación transformadora, que trasciende la transmisión de conocimientos. Para ello, pondremos especial atención a la literatura científica situada en el contexto estudiado, basadas en perspectivas que apunten a transformar las escuelas.

2.1 Descripción de la modalidad educativa EPJA

A continuación presentamos las características de la modalidad de educación de personas jóvenes y adultas. Comenzamos diciendo que su objetivo es garantizar la obligatoriedad escolar, ofrecer educación a lo largo de toda la vida y responder a necesidades de aprendizaje personales o contextuales, para asegurar la igualdad en el derecho a la educación a quienes no pudieron finalizar sus estudios, viendo fracturada sus trayectorias educativas en algún momento de sus vidas (MINEDUC, 2024b).

Su misión es garantizar el derecho a la educación de quienes no pudieron iniciar, continuar o terminar la enseñanza básica (primaria) o media (secundaria). Más que una alternativa educativa, se entiende como una oportunidad de retomar estudios interrumpidos y abrir nuevos caminos de aprendizaje a lo largo de la vida, buscando favorecer la inclusión social, laboral y ciudadana, ofreciendo una propuesta flexible, organizada en niveles básico y medio, que se adapta a las necesidades y realidades de cada estudiante (MINEDUC, 2009).

Normativamente, se sustenta en la concepción establecida por la Ley General de Educación (Ley N.º 20.370, 2009), que entiende la educación como un proceso de aprendizaje permanente presente en todas las etapas de la vida. Su propósito es promover el desarrollo integral de las personas en dimensiones espirituales, éticas, morales, afectivas, intelectuales, artísticas y físicas, a través de la transmisión de valores, conocimientos y destrezas. Basada en el respeto a los derechos humanos, la diversidad cultural y la paz, reforzando la identidad nacional y formando ciudadanos plenos, responsables, democráticos y comprometidos con el desarrollo del país (MINEDUC, 2024b).

La función educativa de la modalidad se nutre de tres perspectivas principales que se complementan en la práctica. Primero, la función compensatoria, muy presente en Chile, que busca dar nuevas oportunidades a quienes no pudieron terminar su escolaridad, permitiéndoles nivelar y certificar estudios, lo que facilita la inclusión social y laboral. Segundo, la función de formación integral, impulsada por organismos internacionales, que promueve aprendizajes a lo largo de la vida para fortalecer la autonomía, el desarrollo personal y el pensamiento crítico, contribuyendo a sociedades más justas y democráticas. Finalmente, la función emancipadora, inspirada en la educación popular, que entiende la educación como un camino de liberación que reconoce los saberes previos y las realidades locales, fomentando la conciencia crítica y la transformación social (Letelier-Gálvez, 2019).

La función social de la modalidad es que acoge una amplia diversidad de personas que comparten un mismo deseo: retomar una historia escolar interrumpida. En sus aulas se encuentran jóvenes que no lograron terminar la enseñanza básica, adultos que dejaron inconclusa su educación y personas que recién deciden iniciar un camino formativo. En el caso de la educación básica, permite recuperar estudios a través de tres etapas que abarcan de 1° a 8°, adaptadas a las necesidades de jóvenes y adultos. En la educación media, ofrece la posibilidad de concluir estudios mediante dos alternativas: humanístico-científica y técnico-profesional, orientadas a ampliar oportunidades de continuidad educativa, inserción laboral y participación social (MINEDUC, 2024b).

Actualmente acoge a una población históricamente marginada del sistema escolar. La edad de ingreso mínima es de 15 años para enseñanza básica (primaria) y 17 años para enseñanza media (secundaria), donde lo común es la necesidad de aprender. Es un espacio educativo donde conviven trabajadores, madres y padres cuidadores, personas privadas de libertad, integrantes de las fuerzas armadas y quienes viven en contextos de vulnerabilidad. La modalidad responde con planes de estudios flexibles con el fin de compatibilizar estudio, trabajo y vida familiar, transformando la educación en oportunidad de inclusión y dignidad (MINEDUC, 2009; 2021b; 2024b).

El potencial formativo es que constituye un espacio de reparación para personas que han tenido experiencias educativas y de vida complejas. Para muchas personas, volver a la escuela significa enfrentar recuerdos de maltrato, discriminación o bullying que marcaron su trayectoria en el sistema escolar tradicional. Decimos que tiene un potencial formativo en la medida que logra ofrecer un entorno basado en la acogida y la inclusión, permitiendo reconstruir la confianza en las personas. Es decir, implica convertirse en una oportunidad de recomponer historias interrumpidas y abrir caminos para forjar proyectos de vida esperanzadores (Letelier-Gálvez, 2021).

Los procesos de enseñanza se organizan en tres grandes ámbitos que buscan responder a las necesidades y proyecciones de los estudiantes. Primero, la formación general entrega conocimientos básicos en lenguaje, matemática, ciencias, historia e inglés. Segundo, la formación instrumental que aporta herramientas prácticas para la vida adulta, como educación financiera, empleabilidad, pensamiento computacional y responsabilidad social. Tercero, la formación diferenciada que ofrece espacios de aprendizaje vinculados a los intereses de cada estudiante, incorporando asignaturas como artes, educación física, filosofía

y la opción técnico-profesional, con el fin de ampliar oportunidades y fortalecer la inclusión de los estudiantes (MINEDUC, 2021b).

Al terminar los estudios, se espera que los estudiantes desarrollen conocimientos, habilidades y actitudes que les permiten actuar con autonomía y responsabilidad en su vida personal y social. Implica prepararlos para construir y sostener su propio proyecto de vida, participar de manera activa en la sociedad, respetando la diversidad y defendiendo los valores democráticos. También se espera impactar en la integración al mundo laboral o continuar estudios superiores, ampliando sus oportunidades, mediante la adquisición de herramientas para seguir aprendiendo a lo largo de la vida, comprendiendo la educación como un proceso continuo que enriquece su desarrollo y contribuye al bienestar colectivo (MINEDUC, 2024b).

Los apoyos financieros e institucionales que recibe la modalidad presentan grandes limitaciones. Aunque se han hecho esfuerzos por reconocer su importancia como recurso educativo, se encuentra al margen de las prioridades políticas, lo que se refleja en la falta de recursos específicos y en la escasa formación docente. Es una precariedad que se refuerza por su carácter subsidiario, impidiendo que se consolide como una opción educativa completa. La ausencia de respaldo institucional dificulta ofrecer trayectorias continuas y de calidad, reproduciendo desigualdades que afectan a quienes más requieren de procesos de inclusión. Frente a este escenario, los educadores tienen que asumir el reto de generar prácticas pedagógicas que impulsen una educación más justa, inclusiva y transformadora, a pesar de las limitaciones que enfrentan (Souza et al., 2020; Contreras-Villalobos et al., 2022; Acuña-Collado, 2015).

A modo de conclusión, la modalidad se presenta como un recurso con un potencial transformador, aunque tensionado por múltiples desafíos que exigen repensar cómo abrir horizontes de oportunidad hacia una justicia educativa real. Su valor radica en aportar a la construcción de una educación más justa y humanizadora, especialmente porque atiende a quienes viven en contextos de mayor vulnerabilidad (Letelier-Gálvez, 2019). Desde esta mirada, resulta pertinente destacar los principios educativos sustentados en valores emancipadores y humanizadores que constituyen una guía para generar prácticas educativas que reconozcan y dignifiquen a los jóvenes y adultos que acoge la modalidad, los cuales describimos a continuación.

2.2 Principios educativos orientadores de la modalidad educativa

Los principios educativos que orientan la educación de personas jóvenes y adultas (EPJA), constituyen el marco orientador que sustenta el diseño, implementación y evaluación de políticas, prácticas y estrategias dirigidas a quienes han atravesado por vivencias de desvinculación educativa y han quedado fuera del sistema escolar. Son impulsados por el Ministerio de Educación de Chile y las recomendaciones internacionales de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), quienes conciben la modalidad como una herramienta para enfrentar la pobreza y la exclusión social mediante procesos formativos pertinentes y transformadores.

Para desarrollar este apartado se presentan tres principios orientadores sustentados en valores emancipadores y humanizadores, que en su conjunto pretenden garantizar una educación inclusiva que restituya el derecho a aprender, mejore la vida de las personas y contribuya a la transformación social (MINEDUC, 2024b; UNESCO, 2015). Estos principios son: la educación como un derecho humano, el aprendizaje a lo largo de la vida y la inclusión social, como caminos posibles hacia la integración, la equidad y la participación ciudadana de quienes han sido históricamente excluidos.

Tabla 3

Principios educativos orientadores de la modalidad EPJA

Principios pedagógicos	Descripción
La educación como un derecho humano	• La educación como derecho humano y "derecho llave" • El rol de la EPJA frente a la desigualdad y la exclusión • La educación como herramienta para el desarrollo sostenible e inclusivo
Aprender a lo largo de toda la vida	• El aprendizaje a lo largo de toda la vida como pilar educativo • Impacto transformador y reparador • Compromiso social y educativo permanente

La inclusión social	• Diversidad y equidad como ejes de la inclusión • Formación ciudadana para el cambio social • La inclusión como estrategia integral

Nota. Elaboración propia a partir de datos de MINEDUC (2024b) y UNESCO (2009, 2021).

2.2.1 La educación como un derecho humano

La educación como derecho humano constituye el primer principio orientador de la modalidad. Se basa en una visión filosófica que entiende la educación como un "derecho llave", fundamental para ejercer otros derechos y para vivir con dignidad. Reconocerla significa afirmar que pertenece a todas las personas, en cualquier etapa de la vida y sin discriminación. Al ser un derecho habilitador, permite desarrollar autonomía, pensamiento crítico y participación activa en la sociedad. Considera que la educación es un bien público, lo que implica que los Estados tienen la responsabilidad de garantizarlo. Es una base ética para construir un mundo más justo e inclusivo (UNESCO, 2009, 2017a, 2021).

Es un principio pedagógico que entiende la educación como una herramienta transformadora, capaz de cambiar vidas y reparar exclusiones sociales. En contextos desfavorecidos, se vuelve indispensable para reducir brechas y favorecer la inclusión, mediante experiencias de aprendizaje significativas, especialmente en situaciones de pobreza y marginación (UNESCO, 2021). Este principio adquiere especial relevancia en la modalidad, porque quienes participan suelen enfrentar múltiples barreras en sus trayectorias educativas y de vida. Reconocer la educación como una herramienta para responder a la diversidad y transformar prácticas educativas para una inclusión real, significa comprenderla también como un medio para hacer frente a las desigualdades estructurales presentes en América Latina, ofreciendo nuevas oportunidades de desarrollo y dignidad (Duk, et al., 2019; Riquelme et al., 2018).

A modo de conclusión, este principio reconoce a la escuela como un recurso esencial para abrir oportunidades a quienes han sido históricamente excluidos, en especial a quienes viven en contextos de pobreza y desigualdad educativa. Es decir, las escuelas de esta modalidad deben convertirse en espacios que impulsan tanto el desarrollo personal como profesional de sus estudiantes. Al mismo tiempo, tienen el desafío de contribuir a la reducción de la pobreza, fortalecer el bienestar colectivo y consolidar el tejido social como base de una sociedad más justa e inclusiva (Campero, 2017).

2.2.2 Aprender a lo largo de toda la vida

Aprender a lo largo de toda la vida es el segundo principio orientador de la modalidad. Su concepción filosófica es que las personas pueden aprender desde la cuna hasta la muerte y en los distintos espacios donde transcurre la vida. Es un principio que nos recuerda que aprender no se limita a la escuela, sino que es un proceso continuo que ocurre en la familia, el barrio, el trabajo o las organizaciones sociales, donde se comparten saberes y se fortalecen capacidades para la vida comunitaria. De esta manera, se configura como un pilar de la sociedad del aprendizaje, donde la alfabetización y otras experiencias formativas son puertas de entrada al desarrollo humano y a la construcción de comunidades más inclusivas y participativas (UNESCO, 2009, 2022).

Es un principio orientado a garantizar oportunidades educativas de calidad en todas las etapas de la vida, sin distinción de origen ni condición social. Reconoce a las escuelas como un motor de cambio sustentado en valores inclusivos, humanistas y democráticos, siendo un espacio idóneo para ofrecer segundas oportunidades para reconstruir proyectos de vida, recuperar la autoestima y promover la transformación social (Letelier-Gálvez, 2021; UNESCO, 2009). Desde este planteamiento, el mayor aporte de la modalidad es acompañar a las personas en la construcción de un nuevo proyecto de vida, con mayores expectativas y reconociendo su valor. Es decir, la educación ayuda a devolver voz, identidad y sentido a quienes antes habían sido invisibilizados (Madero y Ilabaca, 2024).

En definitiva, el principio del aprendizaje a lo largo de la vida impulsa acciones educativas que van más allá de la mera adquisición de conocimientos, para convertirse en una oportunidad permanente de crecimiento personal y colectivo. Concebir la educación como un proceso continuo y universal permite transformar trayectorias interrumpidas por la exclusión en experiencias de dignificación y reconocimiento en los jóvenes y adultos.

2.2.3 La inclusión social

La inclusión social constituye el tercer principio pedagógico que orienta a la modalidad. Se fundamenta en los valores de justicia, equidad y dignidad humana. Es una concepción que plantea que más que integrar a quienes han sido excluidos, es necesario transformar tanto los sistemas educativos como las sociedades para acoger la diversidad y garantizar que todas las personas puedan aprender, participar y contribuir de manera plena. Concibe la diversidad como una oportunidad y respalda el derecho a la educación, promoviendo la eliminación de

barreras de acceso para la participación y el logro educativo. De esta manera, asegura que cada persona sea valorada en su potencial humano y que las escuelas se conviertan en espacios liberadores, capaces de superar la exclusión y de impulsar futuros más justos y sostenibles (UNESCO, 2009, 2017a).

Este principio busca el bienestar colectivo y la prosperidad compartida, basándose en la equidad y la dignidad. Reconoce los saberes culturales, sociales y ambientales como una riqueza, transformando la educación en un espacio de participación e inclusión para construir sociedades más justas (UNESCO, 2025). Estos elementos son claves para acoger a quienes han quedado fuera del sistema escolar por motivos como la edad, origen, identidad cultural o diversidad sexual, ofreciéndoles oportunidades educativas justas y adaptadas (Letelier-Gálvez, 2021). Es decir, la escuela se convierte en un espacio que reconoce y valora realidades diversas, fomenta la integración social, el ejercicio de derechos y una ciudadanía activa (Espinoza et al., 2014).

A modo de cierre, el principio de inclusión social plantea que las escuelas deben impulsar estrategias que promuevan una ciudadanía participativa y equitativa, fortaleciendo el pensamiento crítico, el compromiso social y las destrezas culturales. En este sentido, la educación tiene la misión de formar ciudadanos capaces de enfrentar desigualdades, extremismos y desconfianza, desarrollando tanto capacidades cognitivas como socioemocionales. Es un llamado a convertirse en una estrategia integral que reconoce la diversidad, reduce las brechas históricas y contribuye a fortalecer el tejido social mediante competencias ciudadanas transformadoras (UNESCO, 2022).

Para finalizar, señalamos que los principios orientadores expuestos conforman un marco integral para orientar prácticas dirigidas a quienes están en riesgo de exclusión social. Estos principios ven la educación como motor de cambio, capaz de reparar trayectorias interrumpidas, disminuir desigualdades y fortalecer la participación ciudadana. Aplicarlos implica asumir el desafío de ir más allá de certificar estudios, transformando la escuela en un espacio humanizador que promueva dignidad, justicia e inclusión social.

2.3 Enfoque curricular de la modalidad educativa

El enfoque curricular de la modalidad educativa en Chile, busca desarrollar competencias útiles para la vida personal, familiar y laboral, mientras promueve la inclusión social y la

equidad. Lo anterior, se sustente en bases curriculares que se inspiran en los principios humanistas y emancipadores revisados anteriormente, y se expresan en la promoción del aprendizaje a lo largo de la vida, en el desarrollo de habilidades transferibles y de alto nivel y en la formación de ciudadanos activos y responsables en un mundo en constante cambio (MINEDUC, 2024).

Para desarrollar el escrito describiremos la propuesta curricular de la modalidad, poniendo énfasis en la actualización curricular que se presenta como una oportunidad para fortalecer aprendizajes y responder a los desafíos actuales. Luego se presentarán los ámbitos de desarrollo de aprendizajes en jóvenes y adultos, concebidos como ejes que buscan promover una formación integral y entregar una segunda oportunidad educativa por medio de herramientas para avanzar en su desarrollo personal y social.

2.3.1 Propuesta curricular de la modalidad educativa

La propuesta curricular de la modalidad educativa se sustenta en un enfoque que busca articular la libertad de enseñanza con la igualdad de oportunidades, garantizando que la educación sea accesible para todas las personas, sin importar sus trayectorias previas. Para cumplir este propósito se establecen objetivos mínimos obligatorios en la enseñanza básica y media, asegurando aprendizajes esenciales que favorecen la continuidad de estudios y la participación social y laboral. Para ello, se piensa un curriculum flexible como principio central, permitiendo adaptar los procesos educativos a los intereses, necesidades y realidades de los estudiantes, reconociendo su diversidad y otorgando sentido a cada experiencia formativa (MINEDUC, 2008).

La concepción de educación presente en el currículum se inspira en la Ley General de Educación (Ley N° 20.370, 2009), donde se reconoce como un recurso educativo para asegurar el aprendizaje permanente a lo largo de la vida (MINEDUC, 2009b). Lo anterior implica impulsar el desarrollo integral en las dimensiones espirituales, éticas, morales, afectivas, intelectuales, artísticas y físicas. También promueve el respeto a los derechos humanos, la diversidad cultural, la convivencia pacífica y una identidad nacional democrática (MINEDUC, 2024b).

Los lineamientos curriculares son definidos por el Ministerio de Educación y el Consejo Nacional de Educación, para asegurar coherencia nacional y calidad en la formación. Permite que los establecimientos elaboren planes y programas propios, en concordancia con los

objetivos ministeriales. Esta apertura potencia la pertinencia y la innovación pedagógica, posibilitando la incorporación de metodologías y enfoques acordes con las características de cada comunidad educativa. Es decir, se favorece la adaptación de los lineamientos nacionales a los contextos locales, garantizando aprendizajes significativos, contextualizados y socialmente relevantes para las trayectorias de los estudiantes (MINEDUC, 2009b).

Las bases curriculares promueven un enfoque inclusivo orientado a eliminar la discriminación y a favorecer el encuentro entre estudiantes con distintas realidades. Este enfoque se relaciona con la Ley de Inclusión Escolar (Ley N° 20.845, 2015), que exige erradicar cualquier forma de discriminación arbitraria y garantizar que las escuelas sean espacios abiertos a la diversidad socioeconómica, cultural, étnica, de género, nacionalidad o religión. También responde a la necesidad de asegurar acceso y participación frente a múltiples desventajas, reafirmando el compromiso con la equidad, los derechos humanos, la valoración de la diversidad y la formación ciudadana (Ley N° 20.845, 2015; UNESCO, 2016).

La implementación de las bases curriculares en la modalidad, promueve la adquisición de aprendizajes profundos y transferibles más allá de la memorización. Para lo anterior, se establecen planes y programas flexibles, organizados en módulos de corta duración que permiten adaptarse a la diversidad de realidades de los estudiantes y que son definidos a nivel ministerial. Esto, para garantizar continuidad y pertinencia, vinculando los aprendizajes con las trayectorias de vida de jóvenes y adultos participantes de la modalidad (MINEDUC, 2024b).

Ahora bien, para comprender mejor su propuesta curricular, es fundamental reconocer el cambio que significan las nuevas bases. Estas surgen de la necesidad de mejorar los procesos formativos y adaptarlos a la realidad de jóvenes y adultos que no han tenido acceso a una educación integral. La actualización curricular se entiende como una oportunidad para dar mayor visibilidad a la modalidad, responder a sus particularidades y consolidarla como un espacio para el desarrollo personal y el aprendizaje permanente (MINEDUC, 2024b), aspecto que desarrollamos a continuación.

2.3.1.1 Actualización curricular como oportunidad formativa en EPJA

La actualización curricular comienza el año 2022, marcando un momento clave para esta modalidad educativa en Chile. Esto, porque estuvo relegada durante años de las políticas públicas, y hoy se reconoce como una oportunidad para darle mayor visibilidad y fortalecer

su aporte. Su objetivo es valorar las distintas trayectorias educativas y responder a las necesidades de quienes quedaron fuera del sistema escolar. De este modo, las nuevas bases buscan reposicionar a las escuelas como espacios de inclusión, desarrollo integral y aprendizaje permanente (Acuña-Collado, 2022).

Las nuevas bases curriculares señalan la importancia de cambiar la forma de enseñar y aprender, poniendo como eje central el trabajo por proyectos. Dicha metodología permite que los estudiantes exploren y profundicen en los temas de cada nivel, integrando de manera clara los objetivos y contenidos. Desde este planteamiento, el conocimiento deja de ser un conjunto de datos aislados y se convierte en una herramienta necesaria para enfrentar situaciones de la vida diaria. Es decir, la enseñanza se vuelca a resolver problemas sociales, logrando aprendizajes significativos en los estudiantes (MINEDUC, 2021b).

Promueve nuevas formas de enseñanza incorporando tres aspectos formativos que buscan transformar la práctica pedagógica y responder a las necesidades reales de jóvenes y adultos: desarrollar habilidades del siglo XXI; fortalecer la formación ciudadana; y aprender a convivir. Estos tres componentes son fundamentales para enriquecer los procesos educativos (MINEDUC, 2024b). A continuación, los describiremos brevemente.

El primer aspecto formativo es el desarrollo de las habilidades del siglo XXI, que buscan preparar a los estudiantes para enfrentar los desafíos de un mundo diverso y en constante cambio. Más allá de aprender contenidos, se promueve la formación de competencias para la vida, como adaptarse a distintos contextos, actuar con flexibilidad y tomar decisiones informadas a partir del pensamiento crítico. También se fomenta el uso creativo de la información para resolver problemas complejos. De esta manera, los jóvenes y adultos adquieren herramientas para desenvolverse con autonomía, responsabilidad y sentido de pertenencia (MINEDUC, 2024b).

El segundo aspecto formativo es la formación ciudadana, incorporada como eje central en las nuevas bases curriculares. Lo anterior, implica desarrollar acciones educativas para formar ciudadanos activos y socialmente comprometidos. Su objetivo es formar ciudadanos que valoren la democracia, la libertad y la responsabilidad frente a desafíos como la sustentabilidad, el cambio climático y la cohesión social. Es decir, formar personas críticas, autónomas y participativas, capaces de construir una sociedad basada en el respeto y la cooperación (MINEDUC, 2016a).

El tercer aspecto formativo es aprender a convivir como parte de la educación, donde la escuela cumple un rol decisivo en ello. La actualización curricular incorpora por primera vez lineamientos sobre convivencia escolar, un avance clave para una modalidad que antes estaba excluida de este ámbito. En coherencia con la Política nacional de convivencia educativa 2024–2030 del Ministerio de Educación, se reconoce que las escuelas de esta modalidad son un espacio con gran potencial formativo. De esta manera, se busca promover valores de inclusión y justicia social para aprender a vivir juntos (MINEDUC, 2024a).

Para desarrollar estos cambios, las escuelas deben considerar tres elementos claves. El primero es la flexibilidad, que se expresan en una base común de aprendizajes organizada en módulos, lo que facilita trayectorias educativas más accesibles, dinámicas y adaptadas a distintos ritmos. El segundo es la relevancia contextual, que valora la cultura, la identidad y las experiencias de los estudiantes, integrando familia, comunidad y fenómenos globales. El tercero, es el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), que resulta esencial para ampliar oportunidades, fortalecer la ciudadanía y potenciar modalidades innovadoras como el e-learning y el b-learning (Letelier-Gálvez, 2021).

Educar significa impulsar aprendizajes que trascienden el aula, promoviendo el aprendizaje y la comprensión profunda del mundo que rodea a los estudiantes. Para ello, la propuesta se organiza en tres componentes claves, que funcionan de manera interdependiente. Primero, las grandes ideas, que actúan como ejes del aprendizaje, promoviendo reflexión y pensamiento crítico en contextos personales, sociales y laborales. Segundo, los conocimientos esenciales, con valor cultural, social y práctico, presentados de forma progresiva e interdisciplinaria para lograr una comprensión integral del mundo. Finalmente, los aprendizajes nucleares, que combinan habilidades cognitivas, socioemocionales y prácticas con valores como respeto, inclusión y responsabilidad social (MINEDUC, 2009, 2024b).

Ahora bien, para visualizar el impacto que tienen estas nuevas bases curriculares en los jóvenes y adultos, es necesario precisar los ámbitos que se busca potenciar a través de esta propuesta formativa, comprendiendo que la educación debe generar experiencias significativas donde los estudiantes sean reconocidos como protagonistas activos de su aprendizaje, los cuales desarrollaremos a continuación.

2.3.1.2 Ámbitos de desarrollo de aprendizajes en los jóvenes y adultos

A continuación, se presentan los ámbitos de desarrollo de las Habilidades del Siglo XXI, que se presentan como un eje central en la formación integral de los estudiantes, con carácter transversal a todas las asignaturas. Su propósito es promover un aprendizaje que no se limite a memorizar contenidos, sino que permita analizar críticamente la realidad social y usar el conocimiento de manera flexible frente a distintos desafíos de la vida. Estas habilidades invitan a interpretar, reflexionar y actuar en contextos diversos, aplicando lo aprendido en la vida real. Lo anterior, implica facilitar la resolución de problemas y la transferencia educativa hacia ámbitos laborales, comunitarios y ciudadanos, otorgando verdadero sentido transformador al aprendizaje (MINEDUC, 2024b).

Para abordar esta temática, la información se organiza en cuatro ámbitos principales que funcionan como principios orientadores del currículum y marcan el horizonte formativo de los estudiantes. Estos ámbitos, concebidos como ejes articuladores del proceso educativo, permiten ordenar los aprendizajes de forma coherente y significativa, asegurando una formación integral y conectada con la vida real. Tales ámbitos son: las maneras de pensar, maneras de trabajar, herramientas para trabajar y maneras de vivir en el mundo, los cuales se presentan a continuación.

El primer ámbito es "las maneras de pensar", orientado a crear espacios educativos donde se fortalezcan tres aspectos: creatividad e innovación, pensamiento crítico y metacognición. Mediante ellos, se espera que los estudiantes descubran y fortalezcan sus capacidades para reflexionar, crear y gestionar su propio aprendizaje. Primero, la creatividad y la innovación, abren posibilidades para imaginar y experimentar con ideas originales en áreas como el arte, la ciencia, la matemática o el emprendimiento, activando la curiosidad por aprender. Segundo, el pensamiento crítico se convierte en una herramienta clave para cuestionar, analizar y resolver problemas con criterio propio, generando confianza y apertura al cambio. Tercero, la metacognición permite reconocer cómo se aprende, promoviendo disciplina, perseverancia y tolerancia frente a las dificultades (MINEDUC, 2024b, p.25).

El segundo ámbito es "las maneras de trabajar", vinculado a generar una vivencia educativa para desarrollar dos aspectos: comunicación y colaboración, mediante acciones donde los estudiantes interactúan y construyen aprendizajes en conjunto. Primero, la comunicación se convierte en una experiencia fundamental, al expresar ideas con claridad y adaptarlas a distintos contextos, siempre con empatía, respeto y confianza. Segundo, la colaboración y el

trabajo en equipo permiten que cada voz aporte al logro común, fortaleciendo aprendizajes a través de la responsabilidad compartida. De manera transversal, la honestidad orienta estas interacciones, consolidando un compromiso ético que genera confianza y otorga valor al aprendizaje colectivo, aspecto clave para el desarrollo personal y comunitario (MINEDUC, 2024b, p.26).

El tercer ámbito es "las herramientas para trabajar", que pretende la generación de dos aspectos: alfabetización digital y uso de la información., generando acciones que apoyen a los estudiantes para que puedan desenvolverse en un mundo cada vez más digital. Primero, la alfabetización digital no solo abre el camino al pensamiento computacional, sino que también fomenta la autonomía y el uso responsable de la tecnología, enfrentando desafíos como la ciberseguridad y el autocuidado en línea. Segundo, el manejo ético de la información se refleja en la práctica cotidiana al buscar, analizar y comunicar datos de manera crítica y creativa, respetando la privacidad y los derechos de los demás dentro de una cultura digital compartida y solidaria (MINEDUC, 2024b, p.26).

El cuarto ámbito es "las maneras de vivir en el mundo", donde se espera que los estudiantes desarrollen tres aspectos: ciudadanía local y global; vida y carrera; y responsabilidad personal y social. Primero, mediante la ciudadanía local y global, los estudiantes aprenden a participar activamente en la vida democrática, valorar la diversidad y defender los derechos humanos. Segundo, a través de la vida y la carrera los invita a construir proyectos personales y profesionales con iniciativa, compromiso y adaptación a los cambios. Tercero, la responsabilidad personal y social se practica día a día mediante el respeto mutuo, la comunicación empática y la acción solidaria orientada al bien común (MINEDUC, 2024b, p.27).

Para concluir, señala os que los ámbitos de desarrollo de aprendizajes en la modalidad educativa, ofrecen un marco formativo integral que prepara a jóvenes y adultos para enfrentar los desafíos de la vida en un mundo cambiante. Al fortalecer las maneras de pensar, trabajar, usar herramientas y vivir en el mundo, se promueve no solo la adquisición de conocimientos, sino también el desarrollo de habilidades, valores y actitudes esenciales para la vida personal, social y laboral, consolidándose como un espacio de inclusión, crecimiento y transformación educativa.

2.4 Características de los jóvenes y adultos que acoge la modalidad

En el presente apartado presentaremos las características de las personas que participan en la modalidad educativa EPJA. Se trata de jóvenes y adultos a quienes se les ofrece una segunda oportunidad para retomar sus estudios, tras haber vivido experiencias de desvinculación con la escuela y con la dimensión educativa en sus vidas. Para introducir este escrito, consideramos importante destacar dos aspectos iniciales que orientan la comprensión de los rasgos característicos que veremos a continuación.

La primera consideración es que las características no deben entenderse como rasgos individuales, sino como experiencias compartidas que se configuran en las trayectorias de vida de quienes han vivido situaciones de exclusión social en distintos ámbitos de sus vidas. Este análisis se enmarca en la perspectiva ecológica de la exclusión social que orienta este estudio, la cual permite comprender que los jóvenes y adultos están atravesados por procesos personales, familiares, educativos, comunitarios y políticos que al entrelazarse, generan efectos significativos en sus vidas y explican las condiciones en que llegan a la modalidad EPJA (ver Capítulo 1.3.2).

La segunda consideración es que las características se organizan en dos grandes miradas: los efectos de la exclusión social en la dimensión personal-subjetiva y el potencial humano que llevan consigo los jóvenes y adultos. La primera, se refiere a las huellas negativas que deja la exclusión social en la vida personal y escolar de jóvenes y adultos, poniendo énfasis en los aspectos biográficos. La segunda pone de relieve el potencial humano que poseen, ya que pese a las dificultades, conservan la capacidad de superarse y crecer. Ambas miradas son necesarias para comprenderlos integralmente y diseñar intervenciones educativas inclusivas y pertinentes a sus realidades.

2.4.1 Efectos de la exclusión social en la dimensión personal-subjetiva de los jóvenes y adultos

A continuación, se presentan los principales efectos que la exclusión social produce en la dimensión personal y subjetiva de jóvenes y adultos, especialmente en quienes participan en la modalidad EPJA en Chile. Esta visión se apoya en estudios que ayudan a comprender cómo estas experiencias afectan la vida y el desarrollo de los estudiantes. Reconocer estos

efectos es clave para diseñar intervenciones educativas adecuadas, que respondan a sus realidades y favorezcan procesos de inclusión, aprendizaje significativo y mayores oportunidades de desarrollo para los jóvenes y adultos.

Para ello, identificamos seis rasgos comunes en jóvenes y adultos que participan en esta modalidad: cargan con historias de fracaso escolar, llegan con huellas emocionales, llevan etiquetas negativas, han visto limitadas sus oportunidades de desarrollo, provienen de contextos de pobreza y vulnerabilidad social y han visto afectadas sus proyecciones de vida, las cuales presentamos a continuación.

Un primer rasgo común, es que los jóvenes y adultos cargan con historias de fracaso escolar. Sus trayectorias están marcadas por la dolorosa pérdida del reconocimiento como legítimos aprendices, lo que en distintos momentos derivó en la interrupción de su escolaridad (Richards, 2017). En estas aulas confluyen realidades diversas: jóvenes expulsados de la escuela, adultos que deciden retomar estudios para mejorar su vida personal o laboral, e incluso personas derivadas por instancias judiciales para ejercer su derecho a la educación. Estas experiencias, atravesadas por quiebres, responsabilidades familiares o laborales y escasas oportunidades de aprendizaje, han debilitado la confianza en sí mismos y la relación con el mundo educativo (MINEDUC, 2025a; Letelier-Gálvez, 2019).

Un segundo rasgo común, es que muchos jóvenes y adultos llegan con huellas emocionales originadas en experiencias de fracaso escolar. Estas vivencias han debilitado su autoimagen y su autoestima académica, marcadas por comentarios despectivos como "no eres capaz" o "eres tonto" o "no sirves para estudiar", que los hicieron sentir inferiores y responsables de sus dificultades para el logro educativo. Tales experiencias generan sentimientos de vergüenza e inseguridad, afectando su disposición a aprender y participar en la escuela. A esto se suma un profundo miedo al fracaso, especialmente en asignaturas como matemáticas e inglés, acompañado de una baja tolerancia a la frustración (Letelier-Gálvez, 2020; MINEDUC, 2025a).

Un tercer rasgo común, es que muchos jóvenes y adultos llevan etiquetas negativas adquiridas en la escuela. En experiencias educativas previas fueron estigmatizados con frases como "violento", "peleador" o "mal alumno", lo que los hizo sentir culpables de su propio fracaso. Estas vivencias dañaron su autoestima y se convirtieron en injusticias encarnadas, puesto que se les responsabilizó individualmente por un abandono escolar que en realidad responde a factores sociales y estructurales. El resultado ha sido un daño emocional que afecta su

desarrollo personal, social y cognitivo, condicionando tanto sus trayectorias educativas como sus proyectos de vida (Contreras-Villalobos et al., 2023a).

Un cuarto rasgo común, es que muchos jóvenes y adultos han visto limitadas sus oportunidades de desarrollo debido a trayectorias educativas inconclusas. Al no completar la escolaridad se restringe la capacidad de proyectarse y participar plenamente en la vida social, lo que contribuye a profundizar las desigualdades. Es decir, quienes no logran terminar sus estudios quedan en desventaja frente a mejores oportunidades laborales, sociales y culturales. Diversos estudios muestran que estas interrupciones se convierten en un factor decisivo de exclusión educativa y social, ya que condicionan tanto el acceso a oportunidades como la posibilidad misma de hacer y de ser en el mundo (Espinoza et al., 2017; Opazo, 2017; Campero, 2018).

Un quinto rasgo común, es que muchos estudiantes provienen de contextos de pobreza y la vulnerabilidad social. Entre ellos se encuentran mujeres adolescentes que son madres, jóvenes que han tenido conflictos con la ley y personas con empleos precarios por no haber completado la escolaridad obligatoria. En la mayoría de los casos, la supervivencia diaria ha estado por encima de la educación, relegándola a un segundo plano. Nos referimos a una serie de vulnerabilidades vinculadas a la edad, el género o la nacionalidad, que han generado dificultades para integrarse socialmente y reconstruir trayectorias educativas (Osorio, 2013; Contreras-Villalobos y Baleriola, 2022).

Un sexto rasgo común, es que los estudiantes han visto afectadas sus proyecciones de vida. Esto, porque arrastran experiencias escolares que han afectado la forma en que miran su presente y se proyectan hacia el futuro. Estas vivencias generan sentimientos de pérdida y desorientación, reflejados en la falta de claridad sobre sus metas y en un distanciamiento de sus trayectorias educativas. Algunos viven una especie de "divorcio evasivo" con el presente, que los desconecta de sus propios proyectos vitales y debilita su motivación, producto de experiencias negativas acumuladas (Contreras-Villalobos et al., 2023a).

A partir de lo expresado, es posible visualizar que los jóvenes y adultos cargan con historias de exclusión que han marcado su vida personal y educativa. Reconocer estas realidades es crucial para diseñar propuestas inclusivas que fortalezcan la confianza, devuelvan el sentido de aprender y abran nuevas posibilidades de desarrollo personal, social y laboral para cada estudiante.

2.4.2 Potencial humano que llevan consigo los jóvenes y adultos

A continuación se presentan los rasgos comunes vinculados al potencial humano de jóvenes y adultos, basándonos en la perspectiva freireana que sostiene que las personas buscan ser más, aun cuando sus vidas estén atravesadas por limitaciones (Freire, 1970). Reconocer estas potencialidades es esencial para el diseño de propuestas educativas con sentido transformador, puesto que abre la posibilidad de generar acciones educativas basadas en la esperanza de cambio.

Para desarrollar este apartado, presentamos cinco rasgos comunes que aluden a las potencialidades que llevan consigo los jóvenes y adultos: llegan con potencialidades y competencias adquiridas en su vida, llevan consigo historias y saberes, llegan impulsados por motivaciones diversas, poseen la capacidad de aprender a lo largo de la vida y llevan la esperanza de culminar sus estudios, los cuales exponemos a continuación.

Un primer rasgo común, es que los jóvenes y adultos llegan con potencialidades y competencias adquiridas en su vida. Aunque muchas de estas habilidades no han sido reconocidas por la escuela ni por la sociedad, han resultado esenciales para desenvolverse en lo cotidiano y superar situaciones difíciles. Reconocer y valorar estas capacidades constituye un punto de partida fundamental para fortalecer su confianza y abrir camino a nuevos aprendizajes. Con el acompañamiento adecuado, la escuela puede transformarse en un espacio enriquecedor que une la exigencia académica con un clima de respeto y apoyo, donde cada estudiante despliega sus capacidades y redescubre el valor y la emoción de aprender (Letelier-Gálvez, 2019; Madero y Ilabaca, 2024).

Un segundo rasgo común, es que los jóvenes y adultos llevan consigo historias y saberes dignas de ser reconocidas como parte del aprendizaje. Cada joven y adulto trae consigo un bagaje cultural, manifestado en saberes adquiridos en las experiencias de vida que enriquecen la comunidad educativa. No se trata de personas vacías de conocimiento, sino de portadores de aprendizajes construidos en su historia personal, familiar y laboral. Cada trayectoria se convierte en un aporte único que al compartirse con los demás, nutre el proceso formativo colectivo. En este contexto, la educación deja de ser solo transmisión de contenidos oficiales y se transforma en un espacio dinámico de diálogo, donde todos enseñan y aprenden, construyendo juntos nuevos sentidos y posibilidades de crecimiento (Pinto, 2022).

Un tercer rasgo común, es que los jóvenes y adultos llegan impulsados por motivaciones diversas. Algunos buscan continuar estudios superiores, otros aspiran a mejorar sus

oportunidades laborales y muchos desean acompañar y apoyar los aprendizajes de sus hijos. Estas razones, lejos de ser secundarias, se convierten en verdaderos motores que sostienen el esfuerzo de retomar la educación. Reconocer esta diversidad de motivaciones es clave, ya que permite transformar las aulas en espacios significativos, donde la enseñanza se vincule directamente con las expectativas y necesidades de cada estudiante. De este modo, las motivaciones personales se convierten en un potencial educativo que favorece aprendizajes más relevantes y transformadores (MINEDUC, 2025a).

Un cuarto rasgo común, es que los jóvenes y adultos poseen la capacidad de aprender a lo largo de toda la vida. Aun cuando sus trayectorias escolares han estado marcadas por dificultades, la investigación en neurociencia demuestra que el cerebro conserva su plasticidad y vitalidad cognitiva, lo que permite incorporar nuevos conocimientos en cualquier etapa (Letelier-Gálvez, 2020). Los saberes adquiridos en la vida cotidiana y en el ámbito laboral constituyen un valioso punto de partida para continuar aprendiendo. Además, la diversidad de experiencias enriquece el aprendizaje colectivo y refuerza la confianza en las propias capacidades. Con un acompañamiento respetuoso y estimulante, el aula puede transformarse en un espacio de exigencia académica, apoyo mutuo y crecimiento personal (MINEDUC, 2025a).

Un quinto rasgo común es que los jóvenes y adultos llevan consigo la esperanza de culminar sus estudios y desarrollarse integralmente. Muchos estudiantes buscan recuperar aprendizajes, acceder a empleos dignos, mejorar su calidad de vida y retomar el camino interrumpido de la educación. Detrás de cada historia existe un anhelo compartido: retomar el camino interrumpido de la educación y proyectar un futuro con mayores horizontes (Letelier-Gálvez, 2019). Al respecto, los estudiantes destacan que la modalidad es un espacio que ofrece inclusión y nuevas oportunidades educativas (Bravo y Mansilla, 2024). Para muchos adultos en programas de alfabetización o finalización de estudios, la principal motivación es completar la educación básica que dejaron inconclusa. Alcanzar esta meta significa cerrar logros pendientes, relacionados con la superación personal, pero también con la satisfacción de objetivos necesarios para el desarrollo individual y una mejor integración social (Cavallo-Bertelet, 2023).

A partir de lo expresado, los jóvenes y adultos demuestran que no llegan como recipientes vacíos, sino con un valioso potencial humano que se expresa en sus competencias, saberes, motivaciones y esperanzas. Reconocer estas fortalezas permite transformar la educación en

un espacio de encuentro, donde cada experiencia de vida se convierte en aprendizaje compartido. Es decir, existe una fuerza de superación que impulsa nuevos caminos de desarrollo personal y social.

Para finalizar, el tema de los efectos y las potencialidades en la dimensión personal-subjetiva, señalamos que los jóvenes y adultos que participan en la modalidad educativa, comparten historias de exclusión, pero también llevan consigo un potencial humano digno de reconocer. Sus trayectorias muestran huellas de dolor, pero también anhelos de superación y confianza en que la educación puede abrir nuevos caminos. Reconocer tanto las dificultades como las fortalezas permite comprender mejor sus realidades y diseñar propuestas educativas que consideren ambas "caras de la moneda". De esta manera, es posible construir segundas oportunidades educativas para avanzar hacia mayor justicia social.

2.5 Desafíos de las escuelas EPJA. Hacia una educación transformadora

A continuación abordaremos el desafío que enfrentan los educadores en las escuelas EPJA para avanzar hacia una educación transformadora, capaz de responder a las experiencias de exclusión que marcan la vida de jóvenes y adultos. Entendemos por educación transformadora aquella que va más allá de transmitir conocimientos y busca abrir caminos para cambiar realidades, formando personas capaces de construir un mundo más justo para sí mismos y sus comunidades. Esta perspectiva, sustentada en valores humanistas y emancipadores, concibe el acto educativo como una estrategia de liberación que devuelve dignidad y esperanza a quienes han sido históricamente oprimidos (Freire, 1970).

Para el desarrollo de este apartado, aclaramos que revisamos los aportes de la literatura científica que orientan el camino hacia una educación transformadora, situada en el contexto de la EPJA. Nuestro propósito es mostrar alternativas que permitan superar la llamada educación bancaria, donde los estudiantes son vistos como recipientes vacíos, y avanzar hacia una educación esperanzadora que los reconozca como protagonistas de su aprendizaje y de sus vidas (Freire, 2011). Con este objetivo, organizamos el apartado en dos ejes temáticos: el enfoque pedagógico de una educación transformadora y los elementos constitutivos de las prácticas educativas transformadoras.

2.5.1 Enfoque pedagógico de una educación transformadora

A continuación presentamos el enfoque pedagógico de una educación transformadora. Nos referimos a la función emancipadora de la modalidad EPJA, inspirada en la tradición humanista y en la educación popular latinoamericana. Es un planteamiento que pone el acento en el sentido liberador de la educación, entendida no solo como transmisión de conocimientos, sino como un proceso que devuelve dignidad, abre posibilidades y fortalece a quienes han sido históricamente oprimidos y desfavorecidos (Souza, et. al., 2020).

La función emancipadora a la que hacemos alusión se basa en los planteamientos de la filosofía de la liberación latinoamericana. La emancipación se entiende como un proceso histórico, ético y político mediante el cual las personas oprimidas recuperan su dignidad y su capacidad de decidir frente a sistemas que las han dominado. Este camino supone afirmar la vida, reconocer al otro en su diferencia y construir una praxis orientada a la transformación social. Emanciparse significa abrir posibilidades hacia formas de existencia más justas y solidarias, donde personas y comunidades históricamente excluidos puedan convertirse en protagonistas de su propio destino (Dussel, 2023).

En el plano pedagógico, la función emancipadora de la EPJA se inspira en la educación popular impulsada por Paulo Freire, donde la enseñanza es un acto liberador dirigido a quienes han sido marginados, buscando crear espacios educativos capaces de transformar realidades opresoras mediante el reconocimiento y la dignificación de las personas y sus comunidades. A partir de lo anterior, la educación se convierte en un espacio de reflexión crítica, diálogo cultural y construcción colectiva orientada al cambio social. Formar significa desarrollar autonomía ética y política, alentando a los estudiantes a reconocerse como ciudadanos críticos, empoderados y comprometidos con una sociedad más justa y solidaria (Freire, 1970, 2011; Infante y Letelier, 2013; Messina, 2013; Souza et al., 2020).

Una educación emancipadora parte de la convicción de que cada ser humano posee potencialidades y no debe definirse por sus carencias. Significa reconocer en cada estudiante los saberes, experiencias y aprendizajes de vida que trae consigo y que enriquecen la comunidad educativa. El acto pedagógico no puede limitarse a llenar vacíos ni a reproducir conocimientos oficiales, porque cada persona aporta una visión y un caudal de conocimientos invaluable. Cada historia personal se convierte en semilla que germina en el encuentro con otros. Al valorar estos saberes, la educación se transforma en un proceso

compartido, donde todos enseñan y aprenden, y la sala de clases se convierte en un espacio vivo de diálogo, construcción y crecimiento colectivo (Freire, 1970; Pinto, 2022).

En conclusión, el enfoque pedagógico de una educación transformadora en la modalidad EPJA se sustenta en la función emancipadora que reconoce que cada persona tiene un potencial que merece ser reconocido y fortalecido. No se trata solo de entregar conocimientos, sino de generar un espacio donde los estudiantes recuperen dignidad, confianza y sentido de pertenencia, a la vez que logren transformar el mundo juntos (Freire, 2011). Es decir una acción humana ética, política y liberadora de sus vidas.

2.5.2 Elementos constitutivos de prácticas educativas transformadoras

A continuación se presentan los elementos que dan forma a las prácticas educativas transformadoras, entendidas como acciones pedagógicas orientadas a generar procesos críticos y liberadores. Se trata de formas de educar que colocan a las personas en el centro, reconociendo sus saberes, experiencias y potencialidades construidas a lo largo de la vida. Este enfoque busca valorar la dignidad y la creatividad de cada ser humano, superando una visión limitada de la enseñanza (Freire, 1972).

Para su desarrollo, articulamos el escrito sustentado con los elementos sugeridos por la literatura científica en el marco del contexto estudiado, distinguiendo siete elementos constitutivos que presentamos a continuación: un cambio de paradigma educativo; un rol ético-político del docente; la inclusión como principio central; la vida comunitaria en el centro del aprendizaje; educar desde el mundo vivido; poner en el entro el bienestar, la dignidad y el vínculo; y asumir la docencia como facilitadores de aprendizaje.

Un primer elemento, es avanzar hacia un cambio de paradigma en la educación de jóvenes y adultos, capaz de enfrentar los desafíos de la actual crisis civilizatoria. Se plantea un enfoque crítico y transformador que deje atrás la idea de un conocimiento único, reconociendo y valorando la diversidad de saberes, experiencias y visiones que cada persona aporta desde su cultura, comunidad y origen. Este planteamiento promueve una pedagogía ciudadana que forme actores sociales activos, integrando teoría, práctica docente y compromiso con los movimientos sociales, para construir una educación ligada a la vida, promotora de justicia social, respeto cultural, dignidad y cuidado ambiental (Osorio, 2025).

Un segundo elemento, es reconocer que los educadores tienen un rol ético y político comprometido con el cambio social, especialmente en los sectores más desfavorecidos.

Desde esta perspectiva, educar no es un acto neutral, sino una acción orientada a la liberación de los oprimidos. La educación emancipadora parte de la idea de que enseñar es también transformar, ya que la docencia no solo transmite contenidos, sino que favorece el desarrollo de la conciencia, fomenta el pensamiento crítico y abre caminos para cambiar la realidad. De esta manera, la práctica educativa se convierte en un espacio de diálogo y reflexión colectiva que impulsa la acción liberadora y fortalece la dignidad humana como base de una sociedad más justa (Freire, 1999; Kohan, 2020; Souza et al., 2020).

Un tercer elemento, es asumir la inclusión como principio central de la educación. Esto implica crear entornos escolares donde la diversidad sea reconocida como una riqueza y base del aprendizaje, fomentando comunidades en las que todas las personas sean valoradas y respetadas. Para lograrlo, el profesorado debe implementar estrategias pedagógicas que promuevan la aceptación y la participación activa de cada estudiante, considerando sus trayectorias y necesidades. Estos cambios impulsan una educación democrática y participativa, donde toda la comunidad colabora en la construcción de espacios equitativos y justos. La inclusión, entendida como proceso colectivo, requiere también transformaciones institucionales que respalden estas prácticas (Bravo y Mansilla, 2024).

Un cuarto elemento, es situar la vida comunitaria en el centro del aprendizaje. Esto supone promover experiencias que fortalezcan los lazos colectivos y orienten la educación hacia la justicia social, el buen vivir y la autonomía. Para ello, se requiere un proyecto basado en valores éticos, saberes compartidos y relaciones solidarias que fortalezcan la conciencia crítica, donde la comunidad territorial pasa a ser el núcleo del aprendizaje. La escuela debe vincularse con su entorno para fomentar organización, reconocimiento mutuo y deliberación comunitaria, aspectos esenciales para impulsar la participación activa y el protagonismo social en la construcción de nuevas realidades (Guerrero y Cabezas, 2020).

Un quinto elemento, es educar desde el mundo vivido reconociendo los saberes que los estudiantes han construido a lo largo de su experiencia. No se trata de suplir carencias ni de imponer conocimientos, sino de partir de ese acervo personal y colectivo para dialogar, reflexionar y cuestionar críticamente la realidad. Bajo esta premisa, el aprendizaje se convierte en un proceso emancipador que fortalece la conciencia, la autonomía y la capacidad transformadora (Freire, 1970, 2011). Supone generar espacios para recuperar la relación con los otros y con el mundo de la vida, situando en el centro los intereses y motivaciones de los estudiantes, y articulando teoría y práctica para impulsar cambios sociales. Lo anterior, es

clave para diseñar estrategias pedagógicas de reconocimiento y dignificación, logrando aprendizajes significativos, pertinentes y transformadores (Pinto, 2015; Madero y Ilabaca, 2024).

Un sexto elemento, es poner en el centro el bienestar, la dignidad y el vínculo humano al momento de enseñar, en lugar de priorizar únicamente resultados académicos medidos bajo criterios homogéneos y excluyentes. Este enfoque promueve una educación inclusiva, transformadora y humanizadora, orientada a la justicia social y al reconocimiento de las trayectorias de vida y de los saberes que cada estudiante aporta. Lo anterior, implica ofrecer una alternativa frente al modelo educativo neoliberal, caracterizado por la estandarización, la competitividad y la mercantilización del aprendizaje, proponiendo en su lugar un camino de respeto y reconocimiento de los estudiantes (Contreras-Villalobos et al., 2023b).

Un séptimo elemento, es comprender la docencia como una labor de facilitación de aprendizajes significativos. Desde esta mirada, los educadores se convierten en acompañantes y los jóvenes y adultos en protagonistas de sus propios procesos formativos, mientras el aula se transforma en un espacio vivo, dinámico y colectivo donde el conocimiento se construye en diálogo constante y cada experiencia aporta al aprendizaje común. La relación entre docentes y estudiantes favorece la creación de comunidades educativas basadas en la participación activa, la reflexión crítica y el intercambio de saberes. De este modo, se consolida una educación transformadora que promueve autonomía, dignidad y justicia social (Freire, 1970; Williamson y Vergara, 2022).

En conclusión, los elementos que conforman las prácticas educativas transformadoras en la modalidad educativa EPJA, ofrecen orientaciones para avanzar hacia una educación más humana, inclusiva y liberadora. Al situar en el centro la dignidad, la diversidad y los saberes de cada estudiante, el aula se convierte en un espacio dinámico de diálogo, reflexión y aprendizaje compartido. Educar desde esta mirada, es un acto ético y político que siembra justicia y esperanza en los jóvenes y adultos. En línea con la UNESCO (2021), este enfoque invita a reimaginar juntos un futuro más justo y digno para todas las personas.

Para cerrar este capítulo "Educación en contextos de exclusión social", resaltamos que las escuelas de personas jóvenes y adultas (EPJA), constituyen una respuesta pedagógica y social fundamental para quienes han vivido la desvinculación escolar y exclusión social, que merece ser fortalecido. A través de su caracterización, principios, propuestas curriculares, las personas que acoge y los desafíos para convertirse en una educación transformadora,

podemos afirmar que esta modalidad va mucho más allá de entregar un certificado. Representa la posibilidad de recuperar aprendizajes, reconstruir proyectos de vida, promover inclusión social y abrir caminos de dignidad y esperanza para jóvenes y adultos en riesgo de exclusión social.

Capítulo 3: Educación para la ciudadanía en entornos vulnerables



Las personas en riesgo de exclusión no están incapacitadas ni para vivir en comunidad, ni para contribuir con su esfuerzo al bien común, ni tampoco para realizar un proyecto de vida que les resulte atractivo y les genere bienestar. Se trata de retos posibles que requieren ayudas externas para lograrlo

Xus Martín García

La pleurotus ostreatus (seta de ostra) puede crecer en sustratos muy diversos (paja, café, cartón), simboliza la capacidad de adaptarse a lo que hay.

En las siguientes páginas abordaremos la educación ciudadana en entornos vulnerables, tema central de esta investigación. Es importante aclarar que el enfoque que asumimos no es neutro. Partimos de la idea de que todas las personas tienen la capacidad de aprender y vivir en comunidad, siempre que existan los entornos adecuados que lo hagan posible (Martín y López-Dóriga, 2022). Desde esta mirada, la formación ciudadana debe ofrecer oportunidades para aprender y para realizar acciones comunes que vinculen a las personas con la comunidad, como un camino hacia una educación ciudadana transformadora (Puig Rovira, 2021). Para su desarrollo, hemos organizado dos grandes secciones que guiarán nuestro recorrido temático.

En la primera sección, abordaremos cómo se desarrolla la educación ciudadana en las escuelas del sistema educativo chileno, situándola en el contexto de la realidad estudiada. Primero, revisaremos qué se entiende por educación ciudadana, a partir de las políticas públicas, su incorporación en el currículum y los avances y dificultades que ha tenido en su aplicación. Segundo, describiremos la educación ciudadana en entornos vulnerables, con especial atención a la modalidad educativa EPJA, analizando el marco normativo, la reforma educativa y los desafíos actuales para avanzar hacia una educación ciudadana verdaderamente transformadora.

En la segunda sección, describiremos una propuesta de educación ciudadana transformadora pensada para entornos vulnerables, como un aporte tanto teórico como práctico de este estudio. Primero, se explican los referentes que inspiran la formación de ciudadanos capaces de dialogar, convivir y participar en la construcción de una sociedad democrática y justa. Segundo, se presentan las formas de enseñanza y aprendizaje basadas en la cooperación, el protagonismo de los estudiantes y la acción colectiva. Tercero, se destacan los principios éticos que orientan estas prácticas, con un enfoque humanizador y emancipador que busca dar sentido y fuerza a una educación ciudadana transformadora.

3.1 La educación ciudadana en las escuelas del sistema educativo chileno

A continuación, se presenta la educación ciudadana en el sistema educativo chileno con la finalidad de contextualizar el marco general del fenómeno en la realidad estudiada. Se analiza cómo ha sido concebida e incorporada en las políticas públicas y en el currículum nacional, considerando sus fundamentos normativos y pedagógicos. También se destacan los avances logrados en su implementación y los desafíos que persisten para su consolidación. Este recorrido permite comprender su importancia en la formación de una ciudadanía crítica, activa y responsable, orientada a fortalecer la democracia y el bien común. Para su desarrollo se han definido dos secciones.

En la primera sección, se abordará la perspectiva de educación ciudadana que deben implementar las escuelas del sistema educativo chileno, como un proceso clave para formar personas críticas, responsables y comprometidas con la democracia. Se revisará cómo las políticas públicas y el currículum integran la idea de una democracia vivida en la escuela, analizando avances y limitaciones de su implementación en el contexto nacional.

En la segunda sección, se analiza la educación ciudadana en entornos vulnerables en Chile, poniendo el foco en la modalidad educativa EPJA, escenario donde se enmarca esta investigación. Se revisará el horizonte normativo y la reforma curricular que vincula derechos humanos y democracia. Finalmente, se presentan los retos actuales centrados en innovar la enseñanza para una formación ciudadana situada que responda a las necesidades y características de jóvenes y adultos que viven en contextos de marginación y exclusión social.

3.1.1 Perspectiva de educación ciudadana que deben implementar las escuelas

La educación para la ciudadanía en el sistema educativo chileno se concibe como un proceso educativo que busca formar personas capaces de convivir en sociedad desde el conocimiento, los valores y las actitudes. Este enfoque propone que la escuela se transforme en un espacio de aprendizaje donde se promueva la autonomía y el pensamiento crítico, fomentando la participación activa en los asuntos públicos. Es decir, se impulsa en los estudiantes el reconocimiento de principios como el respeto, la cooperación, la libertad y la transparencia,

esenciales para la vida democrática (MINEDUC, 2016b). Lo anterior, implica educar en ciudadanía para estimular la responsabilidad y el compromiso social de los estudiantes.

El papel de la educación ciudadana es fortalecer comunidades educativas basadas en el respeto a la dignidad humana, promoviendo conductas éticas y democráticas que contribuyan a prevenir la corrupción, los conflictos de interés y el abuso de poder. En este marco, las escuelas tienen la responsabilidad de entregar a los estudiantes herramientas para construir su identidad, desarrollar autonomía y tomar decisiones responsables. Asimismo, se busca que aprendan a convivir en la diversidad y a actuar con tolerancia, cooperación, transparencia y libertad, aportando al desarrollo sostenible y democrático de la sociedad chilena (Comisión Engel, 2015).

Conceptualmente, la educación ciudadana en Chile se entiende como "formación ciudadana", que avanza de una visión minimalista centrada en el conocimiento institucional hacia una visión maximalista que fomenta pensamiento crítico y ciudadanía activa. Busca que los estudiantes colaboren, ejerzan responsablemente sus derechos y deberes, y participen en la vida democrática con compromiso social (MINEDUC, 2016b). Se entiende por formación ciudadana:

> Un proceso formativo continuo que permite que los niños, niñas, jóvenes y adultos desarrollen un conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes que resultan fundamentales para la vida en una sociedad democrática. Busca promover en distintos espacios, entre ellos las comunidades educativas, oportunidades de aprendizaje que permitan que niños, niñas, jóvenes y adultos se formen como personas integrales, con autonomía y pensamiento crítico, principios éticos, interesadas en lo público, capaces de construir una sociedad basada en el respeto, la transparencia, la cooperación y la libertad. Asimismo, que tomen decisiones en conciencia respecto de sus derechos y de sus responsabilidades en tanto ciudadanos y ciudadanas (MINEDUC, 2016b, p. 11).

La perspectiva de formación ciudadana enfatiza una "ciudadanía democrática vivida" dentro de la experiencia escolar, donde los estudiantes comprendan y ejerzan activamente su rol ciudadano, valorando el Estado de derecho y las virtudes cívicas. Este enfoque impulsa, además, el compromiso con los derechos humanos, la diversidad y la participación pública, promoviendo una cultura escolar sustentada en la transparencia, la probidad, la tolerancia y

el pluralismo. En este contexto, se plantea que se está configurando un escenario educativo orientado a formar personas racionales y autónomas, capaces de vivir su ciudadanía como parte esencial de una vida digna y plena, dispuestas a dialogar, construir colectivamente la justicia y desarrollar una identidad moral consciente y responsable (Sepúlveda, 2023).

El ciudadano que se busca formar en el sistema educativo chileno es activo, crítico y responsable. No se trata solo de que conozca cómo funcionan las instituciones, sino de que participe en la vida democrática desde una mirada ética y social. Se espera que sea capaz de ejercer sus derechos, cumplir sus deberes, valorar la diversidad y comprometerse con la construcción de una sociedad inclusiva, justa y respetuosa de los derechos humanos, Para lograrlo, es necesario ir más allá de la enseñanza de contenidos cívicos, promoviendo una formación ciudadana transformadora. Esta visión se apoya en corrientes como el liberalismo, el republicanismo y el comunitarismo, plasmadas en las orientaciones de formación ciudadana (Magendzo y Pavéz, 2020; MINEDUC, 2016b).

El diagnóstico sobre la formación ciudadana en Chile revela diversos desafíos. Existe un desfase entre discurso y práctica, puesto que aunque las políticas reconocen su importancia, suele limitarse a ciertos cursos sin continuidad. Faltan espacios de participación democrática que otorguen protagonismo real a estudiantes y comunidades. También se requiere superar metodologías pasivas centradas en contenidos, incorporando experiencias de diálogo, reflexión crítica y acción. Además, las transformaciones sociales recientes, como el estallido social, no han sido abordadas en la educación. Finalmente, persisten vacíos en ciudadanía digital, género, diversidad y ciudadanía mundial, junto con una insuficiente formación docente, lo que demanda avanzar en estas áreas para su mejoramiento (PNUD, 2021).

En este sentido, uno de los grandes desafíos de la formación ciudadana en Chile es avanzar hacia la construcción de "escuelas democráticas para una sociedad democrática". Esto significa que la educación ciudadana no debe quedarse solo en la enseñanza de contenidos normativos o institucionales, sino que debe integrarse en la vida diaria de las comunidades escolares. Se trata de un enfoque integral que combina conocimientos, actitudes y habilidades necesarias para vivir en democracia. En este contexto, resulta clave aprender a convivir en la diferencia, valorando la diversidad y promoviendo competencias que fortalezcan la participación, el diálogo y la cooperación como pilares de una ciudadanía activa, crítica y responsable (Cox et al., 2005).

Para avanzar en la construcción de escuelas democráticas se requiere promover acciones educativas que fortalezcan la capacidad de soñar colectivamente y creer que ese sueño es posible si se trabaja en conjunto. Esto implica fomentar la colaboración de toda la comunidad escolar, de modo que la democracia se viva no solo en los discursos, sino también en las prácticas cotidianas. Los mecanismos formales de participación adquieren verdadero sentido democrático cuando se integran en valores, normas y acciones compartidas dentro de la escuela. De esta manera, se configura una cultura escolar democrática, inclusiva y participativa, capaz de fortalecer la vida democrática tanto en el ámbito escolar como en la sociedad frente a los desafíos actuales (Murillo y Duk, 2024a, 2024b).

En conclusión, la formación ciudadana en Chile constituye un componente esencial del sistema educativo, al promover valores democráticos, derechos humanos y la convivencia en diversidad como bases de una sociedad más justa. Para lograrlo, es fundamental integrar los valores, actitudes y habilidades de la vida democrática en la experiencia escolar cotidiana. Ello exige superar la distancia entre discurso y práctica, fortalecer espacios de participación real y construir comunidades educativas inclusivas y democráticas.

3.1.2 La educación ciudadana en entornos vulnerables en Chile: Las escuelas de la modalidad educativa EPJA

En el siguiente apartado analizaremos la educación para la ciudadanía en la modalidad de educación de personas jóvenes y adultas (EPJA) que acoge a las personas más vulnerables del sistema educativo chileno y es el escenario de este estudio. Consideramos fundamental revisar este tema, ya que las escuelas de la modalidad representan un espacio privilegiado y una oportunidad significativa para fortalecer la participación social y democrática. En ellas se reconocen las trayectorias y experiencias de estudiantes que han enfrentado situaciones de exclusión y que en muchos casos, no han tenido las mismas oportunidades de ejercer una ciudadanía activa, crítica y comprometida con la transformación social y el bien común. Para su desarrollo, hemos elaborado dos secciones.

En la primera sección, se describirá el horizonte normativo de la formación ciudadana en la modalidad EPJA, destacando la reforma curricular en curso que articula derechos humanos y democracia. Se revisarán los elementos centrales de las nuevas bases curriculares y su integración como una vía de transformación, orientada a preparar estudiantes críticos, innovadores, colaborativos y comprometidos con una ciudadanía activa y responsable.

En la segunda sección se presentarán los principales retos educativos de la formación ciudadana en la modalidad, resaltados por la literatura científica. Se enfatiza en la necesidad de transformar las formas de enseñar y aprender mediante metodologías activas, flexibles y participativas que reconozcan las trayectorias de jóvenes y adultos, fomentando pensamiento crítico, autonomía y preparación para una ciudadanía principalmente orientada a reconocerlos, dignificarlos y vincularlos socialmente.

3.1.2.1 Horizonte normativo que rige la formación ciudadana en las escuelas EPJA

El horizonte normativo de la formación ciudadana en esta modalidad establece que las instituciones educativas deben servir al bien común, resguardar los derechos de las personas y favorecer su desarrollo pleno (MINEDUC, 2016a). Curricularmente la formación ciudadana se inserta mediante los instrumentos oficiales del Ministerio de Educación. Las Bases Curriculares 2024 incorporan módulos y orientaciones que promueven habilidades personales, sociales y éticas, esenciales para una ciudadanía activa enmarcada en valores democráticos y de derechos humanos (MINEDUC, 2024b).

Junto a lo anterior, desde los organismos internacionales que rigen la formación ciudadana en Chile, los retos apuntan a preparar ciudadanos capaces de contribuir activamente a una sociedad democrática, fundada en el respeto y la promoción de los derechos humanos. Esta tarea implica formar personas sensibles a las problemáticas sociales, conscientes de las exclusiones derivadas de la pobreza o de la degradación ambiental, y capaces de asumir un rol transformador. En este sentido, la formación ciudadana promueve la coexistencia, la tolerancia y la participación creativa como pilares de inclusión social (UNESCO, 1997; MINEDUC, 2016b).

Curricularmente la formación ciudadana se inserta mediante los instrumentos oficiales del Ministerio de Educación. Las bases curriculares actuales incorporan módulos y orientaciones que promueven habilidades personales, sociales y éticas, esenciales para una ciudadanía activa enmarcada en valores democráticos y de derechos humanos (MINEDUC, 2024b). A su vez, la priorización curricular 2023-2025 establece objetivos vinculados al sistema democrático, como el reconocimiento de cada persona como sujeto de derechos y responsabilidades (MINEDUC, 2023b). Estas directrices se integran en el subsector de estudios sociales, tanto en educación básica como en media. Además, las orientaciones y decretos ministeriales otorgan sustento normativo necesario para una implementación progresiva, flexible y contextualizada que responda a las realidades de jóvenes y adultos (MINEDUC, 2025e).

Actualmente, se vive un momento decisivo gracias a la reforma curricular en curso, que incorpora aprendizajes basales orientados a fortalecer la relación entre los fundamentos éticos de los derechos humanos y el sistema democrático. Entre los avances se destaca el reconocimiento del sistema democrático chileno y sus actores, junto con la integración de valores, actitudes y una comprensión cívica más profunda (MINEDUC, 2023b). Decimos que es relevante porque la modalidad se encontraba excluida de los planteamientos ministeriales de formación ciudadana en Chile.

La formación ciudadana se ubica como eje central de los procesos de enseñanza aprendizaje en las nuevas bases curriculares. Se concibe como parte de una formación integral que desarrolla dimensiones personales, intelectuales, morales y sociales, alineadas con las competencias del siglo XXI. Este enfoque promueve maneras de pensar, trabajar y vivir en el mundo, preparando a los estudiantes para innovar, colaborar y ejercer una ciudadanía activa y responsable. Este marco promueve conocimientos, habilidades y valores que respetan los derechos humanos, la diversidad cultural, la paz y la identidad nacional, con el fin de formar ciudadanos responsables y comprometidos con los problemas que afectan a la sociedad (MINEDUC, 2024b).

La incorporación de la formación ciudadana y de las habilidades para el siglo XXI representa una oportunidad histórica para fortalecer la educación en la modalidad EPJA, favoreciendo el desarrollo de competencias como pensamiento crítico, colaboración, creatividad y comunicación, indispensables en contextos democráticos y globalizados. Situar estos aprendizajes en el centro del currículo convierte a la modalidad en un espacio transformador, que reconoce a jóvenes y adultos como protagonistas de su desarrollo personal y social (Acuña-Collado, 2022).

Al analizar la construcción de ciudadanía en la educación de jóvenes y adultos, se evidencia que se sustenta en tres pilares centrales. En primer lugar, la promoción de los derechos humanos, fortaleciendo la confianza personal y el sentido de comunidad. En segundo lugar, el rol de las instituciones educativas, encargadas de implementar metodologías que estimulen el razonamiento moral y el compromiso democrático. Finalmente, la sostenibilidad de la democracia, que exige formar ciudadanos capaces de participar activamente, defender valores democráticos y favorecer la cohesión social (Ley Nº 20.370, 2009; MINEDUC, 2024b).

Desde esta mirada, uno de los principales desafíos de la modalidad es superar su rol tradicional enfocado en la recuperación de estudios o en la revinculación de quienes debieron

abandonar la escuela, para proyectarse hacia una perspectiva verdaderamente transformadora de vida. Esto significa convertirse en un espacio que brinde la posibilidad de completar estudios, promueva la inclusión social, eleve la autoestima y ofrezca nuevas oportunidades a los estudiantes. Egresar de estos programas abre puertas a la participación activa y a la transformación tanto personal como comunitaria (Infante, 2020). De este modo, es una modalidad que puede entregar segundas oportunidades, fomentar el empoderamiento, reconocer trayectorias y contribuir a la transformación social (Madero y Ilabaca, 2024).

En virtud de lo anterior, el reto educativo de la modalidad es convertirse en un espacio que permita restituir derechos, cerrar brechas de exclusión y fortalecer competencias para una participación democrática plena. En contextos vulnerables, su valor radica en ofrecer una segunda oportunidad para ejercer y construir ciudadanía a lo largo de la vida, ampliando las posibilidades de inclusión y participación social (Valdés et al., 2014). En coherencia con lo señalado por UNESCO (2000), es enseñar comprendiendo que el aprendizaje es permanente y debe ser orientado a participar en la sociedad, aportar al bien común y enfrentar los desafíos del presente.

Para concluir, señalamos que la formación ciudadana en la modalidad educativa EPJA vive un momento decisivo gracias a la reforma curricular que incorpora aprendizajes basados en derechos humanos y democracia. Esto permite superar su rol tradicional de recuperar estudios y proyectarse como un espacio transformador de vida. De este modo, se plantean una serie de retos educativos orientados a ofrecer una segunda oportunidad para formar ciudadanos, aspectos que veremos a continuación.

3.1.2.2 Retos educativos para la formación ciudadana en las escuelas EPJA

A continuación, presentamos los retos educativos de la formación ciudadana en la modalidad educativa EPJA. Par su construcción consideramos los aportes de la literatura científica que subrayan la urgencia de transformar las formas de enseñar y aprender, proponiendo una educación ciudadana flexible y vinculada a las realidades, necesidades y experiencias de jóvenes y adultos. Esto implica generar espacios pedagógicos que valoren sus trayectorias, fomenten la participación, impulsen el pensamiento crítico y fortalezcan la construcción de una ciudadanía activa, inclusiva y comprometida socialmente, como camino de transformación educativa y social.

Para desarrollar el apartado, hemos distinguido cinco retos educativos que presentamos a continuación: generar una innovación curricular para una formación ciudadana crítica, autónoma y comprometida socialmente; reconocer las trayectorias de vida y aprendizaje a lo largo de la vida para una ciudadanía inclusiva y emancipadora; incluir socialmente como base para la participación ciudadana; incorporar la perspectiva de género como un eje de una ciudadanía inclusiva; dialogar sobre los grandes temas de la humanidad para una ciudadanía justa, diversa y transformadora.

a. Generar una innovación curricular para una formación ciudadanía crítica, autónoma y comprometida socialmente

Un primer desafío es generar una innovación curricular que permita formar ciudadanos críticos, autónomos y comprometidos socialmente. Esto significa dejar atrás un currículum centrado solo en contenidos tradicionales y avanzar hacia uno más flexible, capaz de responder a las necesidades de los estudiantes y a los desafíos actuales. El objetivo es potenciar todas las dimensiones de la persona ética, moral, afectiva, intelectual, artística y física desarrollando habilidades como la reflexión crítica, la participación y la solidaridad. De esta manera, se busca formar ciudadanos que respeten los derechos humanos, valoren la diversidad y contribuyan a una sociedad justa y sostenible (Acuña-Collado, 2022).

Implica avanzar en la construcción de una ciudadanía que forme personas capaces de reflexionar, decidir y actuar con conciencia social, reconociendo que el aprendizaje es un camino hacia la dignidad y la liberación de quienes han sido históricamente excluidos (Infante y Letelier, 2013). Desde este planteamiento, la formación ciudadana busca fortalecer la participación activa, el empoderamiento y el reconocimiento de cada estudiante, impulsando procesos de cambio social. Lo anterior, implica dejar atrás la visión de escuela centrada solo en transmitir contenidos, proyectándola como un espacio inclusivo y liberador, donde cada persona desarrolla capacidades para construir una sociedad más justa y democrática (Letelier-Gálvez, 2019).

b. Reconocer las trayectorias de vida y aprendizaje a lo largo de la vida para una ciudadanía inclusiva y emancipadora

Un segundo desafío es reconocer las trayectorias de vida y experiencias previas de los estudiantes como punto de partida para formar ciudadanos con fines de emancipación social. Desde una mirada emancipadora, esta modalidad no solo abre oportunidades educativas,

sino que también permite reconstruir caminos interrumpidos y valorar a los estudiantes como conocedores del mundo y con aprendizajes adquiridos en la vida cotidiana. Desde este punto de vista, la educación se entiende como un proceso humano, sustentado en la dignidad, la inclusión y la transformación social, que fortalece el empoderamiento para ejercer plenamente los derechos (Acuña-Collado, 2022; Pinto, 2022). Esto implica generar instancias formativas que integren las experiencias de vida como parte de la memoria histórica (Consejo Nacional de la Cultura y las Artes, 2018). De este modo, es posible cuestionar los relatos oficiales y promover una pedagogía que articula historia, memoria social y derechos humanos, proyectando sociedades democráticas e inclusivas (MINEDUC, 2023a; Osorio, 2015).

Requiere consolidar una formación ciudadana basada en el aprendizaje a lo largo de la vida para fortalecer una ciudadanía inclusiva. Esto exige adaptar las estrategias pedagógicas a la diversidad de jóvenes y adultos, reconociendo sus saberes, identidades culturales y experiencias previas. De esta manera es posible formar en resiliencia, autonomía y el ejercicio pleno de los derechos, incorporando tecnologías, cultura y comunidad para impulsar inclusión y participación (Osorio, 2013). Fortalecer la educación permanente resulta fundamental frente a los bajos índices de participación en programas de reescolarización. Por ello, las escuelas deben responder a la diversidad y vulnerabilidad de sus estudiantes, superando la alfabetización básica y avanzando hacia un sistema educativo inclusivo, flexible y actualizado (Espinoza et al., 2014).

c. Incluir socialmente como base para la participación ciudadana

Un tercer desafío es incluir socialmente como base para construir una ciudadanía participativa. En este sentido, la formación ciudadana debe generar oportunidades para que jóvenes y adultos se integren plenamente a la vida comunitaria y democrática, asumiendo sus derechos y responsabilidades. Este desafío cobra relevancia al analizar la participación de estudiantes de la modalidad en organizaciones sociales, donde se evidencia que la relación entre educación de adultos y ciudadanía no es homogénea, sino que varía en intensidad y forma según el tipo de programa. Estas diferencias revelan profundas desigualdades y la urgencia de fortalecer procesos formativos que favorezcan una inclusión más equitativa (Espinoza, et al., 2016).

Considera educar para el empoderamiento, incentivando a los estudiantes a desarrollar un altruismo cívico como una capacidad fundamental que la formación ciudadana debe

promover. Esto significa estimular la participación en movimientos voluntarios que permitan pasar de conductas individualistas o "tribales" hacia formas de asociativismo basadas en el afecto y el compromiso colectivo, orientado al bien común, impulsando la mutualidad, la reciprocidad y la solidaridad, elementos que fortalecen la construcción de una ciudadanía activa y responsable (Osorio, 2016). Avanzar en esta dirección supone un enfoque educativo que garantice inclusión, equidad y oportunidades de aprendizaje significativo, favoreciendo la participación comunitaria y la construcción de sociedades justas y democráticas (UNESCO, 2022).

d. Incorporar la perspectiva de género como un eje de una ciudadanía inclusiva

Un cuarto desafío es integrar la perspectiva de género como base para una ciudadanía inclusiva. Esto implica reconocer las desigualdades que generan las estructuras patriarcales, como las dificultades que enfrentan muchas mujeres a cargo de cuidados para permanecer en la educación. Frente a ello, se requieren estrategias que faciliten su participación y garanticen aulas seguras, respetuosas y libres de discriminación. Los docentes, en este contexto, deben actuar como facilitadores de cooperación, confianza y competencias sociales. Incorporar estas miradas significa reconocer la diversidad de identidades y trayectorias, romper estereotipos y transversalizar la equidad de género, fortaleciendo el empoderamiento y transformando las prácticas educativas (Simonetti et al., 2019).

Significa alcanzar la igualdad como derecho humano y condición indispensable para un mundo sostenible, justo y pacífico. Lo anterior, implica generar prácticas educativas basadas en la igualdad de derechos y oportunidades para todos, promoviendo el empoderamiento y la capacidad de decidir sobre sus vidas, con enfoque de género. Esto no se limita a acceder y finalizar estudios, sino que requiere transformar las acciones formativas, atendiendo y enfrentando relaciones de poder desiguales, normas sociales y prácticas discriminatorias, y respondiendo a las necesidades y experiencias diversas en la escuela (UNESCO, 2019).

e. Dialogar sobre los grandes temas de la humanidad para una ciudadanía justa, diversa y transformadora.

Un quinto desafío es dialogar sobre los grandes temas de la humanidad como la salud, arte, ambiente, cultura y deporte para construir una ciudadanía justa e inclusiva. Esto implica comprometerse con los derechos de grupos históricamente excluidos y reconocer que la educación no tiene edad, abriendo espacios de participación crítica y responsable hacia una

sociedad democrática y diversa (Red Latinoamericana de Docencia Universitaria e Investigación para la EPJA, 2025). Implica generar un diálogo de saberes, reconocer y valorar la diversidad de conocimientos como base de una educación crítica y democrática. Además, implica cuestionar las relaciones de poder en las instituciones y abrir espacios de reflexión compartida sobre los problemas sociales y ambientales. En este marco, los educadores actúan como facilitadores públicos, promoviendo aprendizajes colectivos orientados a la transformación social (Osorio, 2021).

Implica resaltar la importancia de incorporar las preocupaciones medioambientales como un eje central en la construcción de ciudadanía y en la renovación de la vida democrática. Las consecuencias cotidianas de la globalización han dado origen a movimientos ciudadanos y nuevas formas de participación política, dejando en evidencia las limitaciones de la democracia institucional para enfrentar estos dilemas emergentes. En el ámbito educativo, las reformas y políticas de ciudadanía deben integrar el cuidado del medio ambiente como un desafío tanto curricular como cultural. Desde una perspectiva ética, este enfoque coloca la sostenibilidad en el centro, entendida como un pilar esencial de una ciudadanía democrática, solidaria y socialmente comprometida (Osorio, 2015).

A modo de cierre, la formación ciudadana en la modalidad EPJA se proyecta como un espacio clave para transformar la educación y la sociedad. Sus desafíos apuntan a innovar el currículum, reconocer trayectorias de vida, fomentar la inclusión social, integrar la perspectiva de género y dialogar con los grandes temas de la humanidad. Todo ello, busca formar ciudadanos críticos, activos y comprometidos con el bien común.

3.2 Hacia una educación ciudadana transformadora en entornos vulnerables. Una propuesta pedagógica

A continuación presentamos los planteamientos teóricos en torno a una educación ciudadana transformadora con la finalidad de presentar una propuesta concreta desde una "pedagogía de las posibilidades" y un horizonte formativo para formar ciudadanos críticos, activos y comprometidos con la transformación social. Su fundamento se encuentra en la literatura científica sobre educación democrática, basados en una visión humanizadora, democratizadora y emancipadora de los seres humanos. Para su construcción hemos elaborado tres secciones.

En la primera sección, expondremos los referentes teóricos para una educación ciudadana que transforme la sociedad. Nos enfocamos en marcos que guíen la reflexión y la práctica docente. Para ello, elegimos las ideas de pensadores y pensadoras que defienden una educación democrática. Su aporte ofrece un fundamento sólido para una enseñanza que valore a cada persona, fortalezca la vida en democracia y reconozca la escuela como un espacio activo de convivencia, diálogo, participación y cambio social.

En la segunda sección, abordaremos las formas de enseñar y aprender que apoyan una educación ciudadana transformadora, basadas en el enfoque democrático y en las ideas teóricas ya expuestas. Estas propuestas entienden a los estudiantes como protagonistas de su propio aprendizaje y como agentes de cambio social. Nos referimos a enfoques que promueven la cooperación, el diálogo, la creatividad y la acción conjunta, formando comunidades escolares democráticas que fortalecen una ciudadanía crítica, inclusiva y comprometida con mejorar la sociedad.

En la tercera sección, describiremos los principios éticos que sustentan una educación ciudadana transformadora. En este espacio se destacarán los valores que orientan la práctica educativa, entendida como un proceso que no es neutral. En este sentido, una educación con sentido transformador debe apoyarse en principios humanos que reconozcan y defiendan la dignidad de cada persona, fortalezcan la convivencia democrática y fomenten una ciudadanía crítica, activa y comprometida con la sociedad, los cuales presentaremos a continuación.

3.2.1 Referentes teóricos que aportan a la construcción de una educación ciudadana transformadora

A continuación presentamos los referentes teóricos para una educación ciudadana transformadora, poniendo énfasis en los marcos que orienten la reflexión y la práctica pedagógica. Para ello, hemos seleccionado los aportes de pensadores y pensadoras comprometidas con la educación democrática, como una manera de ofrecer una base sólida para una educación que dignifique a cada persona, fortalezca la vida democrática y reconozca la escuela como un espacio vivo de convivencia, diálogo y transformación social.

Cada referente teórico será presentado siguiendo una estructura clara y coherente para facilitar la comprensión de sus ideas. Primero, revisaremos su planteamiento educativo, destacando su visión sobre educación, la enseñanza y su potencial transformador. Segundo, abordaremos la concepción de ser humano en relación con la sociedad, la cultura y la

capacidad de cambio. Tercero, expondremos sus principales aportes pedagógicos, mostrando propuestas concretas para una educación ciudadana transformadora. Cuarto, incluiremos autoras contemporáneas que amplían estos legados desde miradas críticas y de género. Finalmente, cerraremos con un párrafo de conclusión que sintetice sus contribuciones principales y su relevancia actual.

Para comenzar el escrito hemos distinguido a cuatro grandes autores clásicos de la educación democrática, cuyas ideas resultan fundamentales para orientar proyectos educativos con sentido transformador. Nos referimos a Paulo Freire, John Dewey, Josep María Puig Rovira y Michael Apple, pensadores que desde diferentes perspectivas, han aportado claves teóricas y pedagógicas para fortalecer una educación ciudadana transformadora.

Tabla 4

Referentes teóricos que aportan a la construcción de una educación ciudadana transformadora

Dimensiones	Paulo Freire	John Dewey	Josep María Puig Rovira	Michael Apple
Planteamiento de educación democrática	• Educación liberadora y humanizadora • Práctica pedagógica y social • comprensiva, sensible y transformadora	• Educación activa • Aprendizaje activo con proyección social	• Educación en valores • Metodologías para una práctica escolar de ciudadanía activa	• Educación y pedagogía crítica • Inclusión de procesos democráticos y currículum democrático
Concepción de ser humano	• Seres humanos sociohistóricos y en proceso de construcción • Seres humanos con poder cultural • Seres humanos protagonistas de su proceso de aprendizaje	• Seres humanos como un organismo vivo en proceso de maduración • Seres humanos con potencialidad de crecimiento • Seres humanos interdependientes	• Seres humanos indeterminados y en construcción • Seres humanos autónomos • Seres humanos sociales	• Seres humanos dominados por la cultura hegemónica • Seres humanos potenciales partícipes de la sociedad
Aporte a la educación democrática	• Conciencia crítica y acción transformadora • Aprendizaje dialógico transformador	• Actividad asociada con beneficio a la comunidad: trabajo por proyectos e investigación social • Construcción de conocimiento través del arte	• Construcción dialógica de la personalidad moral • Conciencia moral autónoma • Capacidades morales	• Puesta en práctica de procesos democráticos • Desarrollo de un currículum democrático

Nota. Elaboración propia a partir de Freire (1970), Dewey (1967), Apple y Beane, (1997) y Puig Rovira (2021).

3.2.1.1 La educación como camino de liberación. Aportes de Paulo Freire

A continuación presentamos las aportaciones de Paulo Freire, un pensador comprometido con una educación humanizadora con la vida y la dignidad humana de las personas más desfavorecidas de la sociedad. El autor aporta una visión basada en una educación para la esperanza, cuyos planteamientos nos invitan a concebir la enseñanza como un acto humano y transformador. Educar no es solo transmitir conocimientos, sino activar la conciencia crítica que permita comprender la realidad y comprometerse con su transformación. De este modo, la escuela se convierte en un espacio de diálogo, dignidad y liberación, donde los estudiantes son reconocidos como sujetos activos capaces de soñar y construir, colectivamente, una sociedad más justa y solidaria (Freire, 1970, 2011).

El planteamiento educativo de Paulo Freire integra reflexión y acción transformadora para decodificar y modificar el mundo, donde la realidad se entiende como dinámica y transformable. Decodificar en comunidad supone observar críticamente, dialogar sobre lo vivido y comprender sus causas, reconociendo problemas e injusticias que afectan a personas y comunidades. Desde este planteamiento, transformar implica comprometerse colectivamente en generar cambios, proponiendo formas de convivencia más justas, solidarias y humanas. En definitiva, se trata de aprender juntos a leer el mundo para reescribirlo de modo crítico, creativo y esperanzador, formando sujetos capaces de construir una sociedad democrática e inclusiva (Freire, 1970, 1972, 2013).

La concepción de persona según el autor es que el ser humano siempre busca ser más, alcanzar autorrealización y dignidad, aun frente a estructuras opresoras, forjando caminos hacia una vida más justa (Ruggiero, 2021). Además lo concibe como un ser inacabado en constante construcción, lo que resulta alentador para quienes viven en contextos de opresión, reconociendo que aunque influidos por factores genéticos, sociales, culturales e históricos, poseen capacidad de transformarse y transformar su realidad mediante la educación. Además, subraya que cada persona cuenta con un potencial cultural propio que fortalecido a través de experiencias educativas basadas en la vida cotidiana, el diálogo y la acción colectiva, contribuyen a construir una sociedad más justa y solidaria (Freire, 2013).

Los aportes pedagógicos desde su visión pedagógica se orientan a una educación esperanzadora que impulse caminos de liberación, lo que implica comprender el mundo para transformarlo. La enseñanza es praxis que articula teoría, conocimiento científico y práctica transformadora, elementos inseparables en los procesos educativos (Freire, 1972). Sus

propuestas pedagógicas se basan en un método de alfabetización que activa la conciencia crítica y amplía la comprensión del mundo. Reconoce que nadie educa a nadie ni se educa solo, sino que se aprende en comunidad, mediante el diálogo, denunciando el mundo para anunciar uno nuevo (Buraschi y Oldano, 2022; Freire, 1970; Kohan, 2020).

Una autora que ha continuado el legado de Paulo Freire es Bell Hooks[3], quien propone una pedagogía orientada a enseñar para transgredir, basada en dos pilares claves. Primero, entiende la enseñanza como una práctica de libertad, donde aprender y enseñar no son actos neutrales, sino oportunidades para cuestionar y transformar estructuras de poder. Educar significa activar la conciencia crítica y abrir caminos hacia la liberación personal y colectiva. Segundo, propone una pedagogía transgresora e inclusiva que rompa jerarquías tradicionales y límites opresivos relacionados con identidad étnico-racial, género y clase social. Es decir, enseñar implica crear "comunidades de aprendizaje" basadas en diálogo, diversidad y participación activa, donde docentes y estudiantes construyen conocimiento conjunto y se reconocen como protagonistas del cambio social (Hooks, 2021).

Una segunda autora que retoma el legado de Paulo Freire en América Latina es Estela Quintar[4], quien propone una mirada esperanzadora que reconoce a la escuela como un puente para la vida. Parte de la idea de que todos los seres humanos poseen una conciencia histórica, es decir la capacidad de reconocerse como parte de un proceso sociohistórico en constante construcción. Esta conciencia permite comprender que no estamos determinados solo por el presente, sino que somos parte de una historia colectiva que influye en nuestras experiencias y posibilidades de cambio. Por ello, la educación debe potenciarla, vinculando los aprendizajes con la vida cotidiana y resignificando el saber científico, para que los estudiantes asuman un rol crítico y transformador (Quintar, 2006).

Una tercera autora que orienta sus trabajos inspirada en Paulo Freire es Cecilia Richards Torres[5], específicamente en el contexto chileno. Plantea el concepto de "legítimo aprendiz" como fundamento del trabajo educativo. Afirma que todo ser humano tiene la capacidad

[3] Bell Hooks, académica feminista, escritora y activista cultural estadounidense reconocida por su contribución a la pedagogía crítica, los estudios de género, identidad étnico-racial y clase, como caminos para la transformación social.

[4] Estela Quintar, pedagoga e investigadora argentina reconocida por sus aportes a la didáctica crítica latinoamericana y a la recuperación de la conciencia histórica como camino para la transformación social.

[5] Cecilia Richards Torres, fue pedagoga, académica y funcionaria del Ministerio de educación chileno, reconocida por sus trabajos de experiencias pedagógicas, reflexiones éticas y propuestas innovadoras para una educación inclusiva con jóvenes excluidos socialmente en Chile.

innata de aprender, aunque esta puede debilitarse por malas experiencias escolares, resultados negativos o situaciones de vulnerabilidad que generan exclusión. Su propuesta busca recuperar esa condición, reconociendo a cada estudiante como valioso y visible en la comunidad educativa. Este reconocimiento, en especial hacia quienes han sido ignorados, fomenta confianza y respeto mutuo. Esto como un camino posible para que las personas socialmente excluidas se reconozcan como legítimos aprendices capaces de aprender y forjar proyectos personales y colectivos futuros (Richards, 2017). Es decir, un camino hacia la emancipación personal y colectiva.

En conclusión, los aportes de Paulo Freire y de autoras como Bell Hooks, Estela Quintar y Cecilia Richards Torres, muestran que la educación puede ser un verdadero camino de liberación. Todas coinciden en que aprender no es solo adquirir conocimientos, sino reconocerse como sujetos capaces de aprender y transformar la realidad. Desde el diálogo, la esperanza y el reconocimiento, se construyen comunidades educativas inclusivas que permiten soñar y crear futuros más justos y humanos.

3.2.1.2 Aprender desde la experiencia como un camino educativo. Aportes de John Dewey

A continuación presentamos el aporte de John Dewey, quien es un pensador comprometido con la educación democrática y con la idea de la escuela como un espacio vivo, "una mini comunidad" para aprender juntos. Consideraba que la educación debía preparar a las personas aprender realizando acciones con proyección social. Su aporte central fue la idea de aprender a través de la experiencia, donde el verdadero aprendizaje ocurre cuando los estudiantes interactúan activamente con su entorno, usando lo vivido como base para reflexionar y actuar. Su propuesta pedagógica une pensamiento, sensibilidad y acción, impulsando actividades que fomentan la participación comunitaria, la resolución de problemas sociales y el uso de la inteligencia al servicio del bien común (Arenas et al., 2018; Dewey, 1967, 1995).

El planteamiento educativo del autor concibe la escuela como un espacio activo, ligado al contexto político y social, donde la democracia se practica cada día. En este ambiente, los estudiantes desarrollan iniciativa, reflexión, libertad y responsabilidad mediante el diálogo y la cooperación. Desde sus postulados educar significa aprender haciendo, Es decir, las escuelas deben ofrecer vivencias democráticas compartidas, donde los estudiantes investiguen la realidad, le den un carácter científico y construyan comunidades vivas que

indagan juntas, promueven cooperación y fomentan el cambio social. De este modo, se superan limitaciones del entorno y se forman personas críticas, solidarias y comprometidas (Inalva y Favoreto, 2020).

La concepción de ser humano según el autor, es que somos seres sociales, activos y en constante desarrollo. No vivimos aislados, sino que crecemos en relación con los demás y con el entorno. Es decir, las personas se forman mediante la interacción con la experiencia, lo que les permite aprender, reflexionar y transformarse. Desde esta visión, cada ser humano posee una capacidad ilimitada de crecimiento, guiada por la curiosidad, la inteligencia y la participación democrática. También entiende que el ser humano es un organismo vivo, cuya vida depende de condiciones esenciales y de los logros de generaciones anteriores, desarrollándose siempre en interacción con el ambiente (Dewey, 1995).

Los aportes pedagógicos del autor escogidos para nuestro estudio son esencialmente dos: aprender a través de la experiencia y aprender a través del arte como experiencia. Primero, aprender a través de la experiencia, implica vincular el conocimiento con la vida real, evitando aprendizajes memorísticos y poco útiles. Aprender es probar, equivocarse y reflexionar, fortaleciendo habilidades personales y sociales. Métodos como el trabajo por proyectos permiten transformar vivencias en aprendizajes significativos, fomentando reflexión, creatividad y participación activa (Dewey, 1995, 1997; Luzón y González, 2019). Segundo, aprender desde el arte es una experiencia integral que une sensibilidad, creatividad y acción, lo que considera tan valiosa como la ciencia, enriqueciendo la vida y favoreciendo autonomía y libertad (Dewey, 2008). Su papel pedagógico es impulsar acción colectiva, empatía, diversidad cultural y participación activa (Arenas et al., 2018). A partir de lo anterior, el arte supera divisiones culturales y reconoce a todos como creadores mediante la interacción y la comunicación (D'Agnese, 2023).

Una autora que continúa con el legado de John Dewey en torno a aprender desde la experiencia es Xus Martín García[6] al destacar la importancia de aprender haciendo como recurso pedagógico, especialmente en contextos vulnerables. Para ella, el aprendizaje adquiere verdadero sentido cuando se conecta con situaciones reales, creando un puente entre teoría y práctica. Este enfoque se concreta en proyectos de servicio a la comunidad que

[6] Xus Martín García es profesora titular en la Universidad de Barcelona y miembro del GREM, reconocida por sus trabajos de investigación en Aprendizaje servicio, educación en valores, acción tutorial, ciudadanía y acompañamiento a adolescentes en riesgo de exclusión social.

parten de problemáticas sociales específicas y promueven la acción transformadora. De esta manera, los estudiantes no solo aplican conocimientos escolares, sino que también intervienen en su entorno para mejorarlo, favoreciendo el desarrollo de capacidades prácticas que fortalecen su responsabilidad ciudadana y fomentan la reflexión crítica, logrando una transformación que impacta tanto en su crecimiento personal como en la vida social (Martín, 2016).

Una segunda autora que sigue el legado de John Dewey en cuanto al arte como experiencia es Ana Mae Barbosa[7], educadora latinoamericana, quien considera el arte en la escuela como una experiencia esencial para la formación integral. Para ella, el arte no es un lujo, sino un derecho social que permite a las personas recuperar su voz y reconocerse como sujetos con sentido propio, aspecto especialmente relevante en quienes han sufrido marginación y exclusión social. Su propuesta pedagógica, conocida como "Abordagem Triangular", integra tres dimensiones: el hacer artístico, la apreciación de obras y la contextualización histórica. Esta mirada convierte la educación artística en un proceso que une creación, reflexión y compromiso social, desarrollando habilidades estéticas, éticas, políticas y críticas, fundamentales para una escuela democrática y transformadora (Barbosa, 2022).

A modo de cierre, los aportes de John Dewey y de autoras como Xus Martín García y Ana Mae Barbosa muestran que la educación debe ser una experiencia viva, conectada con la realidad y orientada al bien común. A través de la práctica, la reflexión y el arte, la escuela se convierte en un espacio democrático donde los estudiantes desarrollan pensamiento crítico, sensibilidad y compromiso social. De este modo, aprender significa transformar, fortaleciendo una ciudadanía orientada al cambio social.

3.2.1.3 Educar en valores para construir la personalidad moral autónoma. Aportes de Josep María Puig Rovira

A continuación presentamos las aportaciones de Josep María Puig Rovira, un pensador comprometido con una educación transformadora orientada a la construcción de una sociedad democrática. Desde sus planteamientos, educar moralmente significa ayudar a cada persona a encontrar razones para vivir bien con los demás y comprometerse con la sociedad. Si bien sus contribuciones son amplias, para este estudio destacamos su propuesta sobre la

[7] Ana Mae Barbosa, académica brasileña pionera en arte-educación, reconocida por promover una educación crítica y transformadora a través del arte, creando la "Abordagem Triangular": leer la obra, producir arte y contextualizarlo histórica y socialmente.

educación moral entendida como un proceso dialógico que construye la personalidad moral autónoma. Este enfoque resulta especialmente relevante para nuestra investigación, ya que promueve la formación de ciudadanos activos y críticos, capaces de enfrentar problemáticas y controversias sociales con responsabilidad y compromiso social (Martín y Puig Rovira, 2021).

El planteamiento educativo de Josep María Puig Rovira concibe la educación moral como un proceso de construcción dialógica, donde los estudiantes participan activamente en la reflexión y negociación de valores, normas y conocimientos. Desde esta perspectiva, educar no se reduce a transmitir información, sino que implica formar personas responsables, críticas y comprometidas con su comunidad (Puig Rovira, 1996, 2021). Supone también desarrollar capacidades morales, fomentar hábitos de convivencia respetuosos y favorecer la apropiación de valores, entendidos como fundamentos esenciales para una formación humana integral orientada a la justicia y la vida democrática (Martín y Puig Rovira, 2021).

La concepción de ser humano del autor, es que somos seres inconclusos por naturaleza, abiertos y siempre en proceso de construcción. Las personas no están predeterminadas, sino que deben decidir constantemente la orientación de su vida, lo que significa que su biografía nunca está fijada, sino que puede reinventarse en contextos que favorezcan su desarrollo (Puig Rovira, 1996). Para el autor, el ser humano es a la vez autónomo y social, que actúa con criterios propios, pero siempre en diálogo con los demás. En este sentido, la moral no surge de manera aislada, sino que se construye colectivamente, en interacción con la comunidad y enmarcada en circunstancias históricas que influyen en las decisiones y posibilidades de cada persona (Puig Rovira y Martín, 1998; Puig Rovira, 2021).

Los aportes pedagógicos del autor son clave para una educación ciudadana transformadora orientada a la construcción de sociedades democráticas, aspecto de gran relevancia para esta investigación. Su propuesta subraya que la moral se construye mediante un proceso dialógico que fortalece la personalidad moral de los estudiantes. Desde esta perspectiva, la educación debe promover la capacidad de pensar y actuar con coherencia, tomando decisiones responsables y respetuosas hacia los demás. Este proceso ocurre en diálogo, en la convivencia y a través de la vida comunitaria (Martín y Puig Rovira, 2021; Puig Rovira, 2000). Una educación centrada en la personalidad moral permite dar sentido a la vida, construir la biografía personal y aportar al bien común, fomentando autonomía, conciencia crítica y felicidad compartida (Puig Rovira, 1996, 2021).

Una autora que continúa este legado es Mónica Gijón Casares[8], quien sitúa la relación educativa como núcleo central del desarrollo ético en la formación de los seres humanos. Para ella, la educación no puede reducirse a transmitir conocimientos, sino que debe basarse en el encuentro humano, la alianza y la emancipación. Sus planteamientos subrayan la importancia del cuidado, el reconocimiento mutuo, la responsabilidad y la autonomía consciente. Desde esta mirada, propone experiencias educativas que integren valores, vínculos y participación activa, fortaleciendo la construcción de la personalidad moral y el compromiso ciudadano. De este modo, sus aportes enriquecen la idea de una escuela democrática orientada a formar personas críticas, autónomas y responsables, capaces de transformar la sociedad en beneficio común (Gijón, 2004, 2019).

Una segunda autora que ha trabajado los planteamientos del autor es Montserrat Payà Sánchez[9], quien propone una concepción ética no homogénea ni normativista, que reconoce la diversidad de contextos y promueve la convivencia democrática. Para ella, la moralidad no consiste en obedecer normas externas, sino en formar un juicio propio, ejercitar la autonomía moral y asumir responsabilidades. La escuela, desde esta perspectiva, debe abrir espacios de reflexión, deliberación y encuentro ético (Payà, 1997). Asimismo, ha enriquecido la educación moral al situar el autoconocimiento como base de una personalidad autónoma. Este proceso implica descubrirse a sí mismo, posicionarse ante la realidad interpersonal y comprender el contexto sociohistórico, fomentando autonomía, pensamiento crítico y compromiso ético en la formación de la personalidad moral (Payà, 1992).

Finalmente, una tercera autora que sigue desarrollando los trabajos del autor, es Xus Martín García, quien junto con Josep María Puig Rovira plantean una propuesta pedagógica orientada a la formación en valores desde una mirada crítica y participativa, aspecto central para nuestro estudio. Ambos autores entienden la educación moral como un proceso dialógico que impulsa a los estudiantes a reflexionar, elaborar criterios propios y tomar decisiones responsables. Para ello, proponen un esbozo de educación en valores, orientado a formar en los componentes de la personalidad moral autónoma en los estudiantes, aspecto

[8] Mónica Gijón Casares, profesora e investigadora en la Universitat de Barcelona, España es reconocida por sus investigaciones de la relación educativa como camino de transformación pedagógica en contextos de vulnerabilidad social.

[9] Montserrat Payà Sánchez es reconocida por su labor como profesora e investigadora e integrante del GREM de la Universitat de Barcelona. Sus trabajos se orientan en teoría e historia de la educación, con especial interés en la dimensión moral de la vida educativa.

fundamental para guiarse por criterios propios y escogidos de manera libre y autónoma, esenciales para la construcción de una sociedad más justa y democrática (Martín y Puig Rovira, 2021).

En conclusión, los aportes de Josep María Puig Rovira y de las autoras que siguen su legado muestran que la educación moral es un proceso dialógico que forma personas críticas, responsables y solidarias. Educar en valores significa fortalecer la autonomía y el compromiso ciudadano, promoviendo la convivencia democrática y el respeto mutuo. Desde esta mirada, la escuela se convierte en un espacio de encuentro humano que construye comunidades más justas, participativas y orientadas al bien común.

3.2.1.4 Un currículum democrático como camino hacia una educación más justa. Aportes de Michael Apple

A continuación presentamos los aportes de Michael Apple, pensador, docente y activista, quien aboga por una educación ciudadana transformadora desde la pedagogía crítica, entendiendo la educación como herramienta para fortalecer procesos democráticos. Sus planteamientos cuestionan la educación conservadora y neoliberal que perpetúa desigualdades sociales, y en su lugar propone un currículum democrático que haga de la escuela un espacio de resistencia y cambio (Apple, 1986). Tales aspectos son claves para nuestra investigación, porque orientan la construcción de un proyecto educativo ciudadano con sentido transformador.

El planteamiento educativo del autor concibe la escuela como un espacio que debe reflejar valores de participación, justicia e inclusión. Para lograrlo, propone transformar tanto los procesos pedagógicos como el currículum a través de un lenguaje crítico que cuestione la realidad y abra posibilidades de convivencia más justa (Apple, 1997). Desde esta mirada, la escuela se integra en un movimiento ético y político orientado a construir sociedades más equitativas. El autor sostiene que las instituciones educativas no deben reproducir los modelos neoliberales que generan desigualdad y desmovilización, sino promover prácticas colectivas, democráticas y solidarias. De este modo, la educación se convierte en motor de cambio y herramienta esencial para superar obstáculos que limitan la plena inclusión (Apple, 1996, 2015a, 2015b).

La concepción de ser humano del autor, se centra en reconocer a las personas como sujetos con derecho a participar activamente en la vida escolar. Esto implica estar informados,

expresar opiniones críticas y ser escuchados en la construcción de políticas y programas educativos. Sostiene que todos los integrantes de la comunidad escolar deben involucrarse en las decisiones que afectan su vida, incluidos los estudiantes. Desde este planteamiento, son vistos como interlocutores válidos, capaces de colaborar con los docentes en la planificación y de aportar sus aspiraciones, intereses y preocupaciones. De esta manera, la participación se convierte en un principio esencial que garantiza respeto, corresponsabilidad y formación ciudadana en la escuela (Apple, 1986, 1997).

Los aportes educativos de Michael Apple son diversos, pero para esta investigación resulta central su propuesta de un currículum democrático, concebido como una herramienta para ampliar la participación, dar voz a la diversidad y promover un aprendizaje crítico y transformador (Apple, 1986, 1997, 2015a). Este planteamiento se sostiene en tres pilares fundamentales. El primero es la participación, que garantiza que toda la comunidad escolar, incluidos los estudiantes, intervenga en las decisiones que los afectan. El segundo es la vida comunitaria, que reconoce la diversidad cultural, social y de experiencias como fuente de enriquecimiento colectivo. El tercero es el bien común, basado en cooperación y solidaridad. Con ello, la escuela se convierte en un motor de cambio social (Apple, 1996, 2013).

Una de las autoras que continúa el legado de Michael Apple es Marta Estellés Frade al cuestionar el currículo y las políticas educativas, mostrando cómo no solo transmiten contenidos, sino también valores implícitos y modelos de ciudadanía. En sus investigaciones destaca la importancia de reconocer las tensiones entre lo que se declara y lo que realmente se practica en la formación docente (Estellés et al., 2021). Asimismo, promueve la pluralidad, la deliberación ética y la participación de los estudiantes, defendiendo que la ciudadanía no debe ser homogénea. Finalmente, enfatiza la necesidad de docentes comprometidos con la justicia social, señalando que sin conciencia crítica los ideales de un currículum democrático no se concretan (Estellés y Romero, 2018).

En conclusión, los aportes de Michael Apple y de autoras que siguen su legado, como Marta Estellés Frade, resaltan la importancia de una educación democrática que brinde espacios para ejercer la voz en la diversidad y promoviendo la justicia social. Ambos coinciden en que el currículum no debe limitarse a transmitir contenidos, sino convertirse en un espacio de participación, diálogo y transformación. De este modo, la escuela puede formar ciudadanos críticos, responsables y comprometidos, capaces de contribuir activamente a una sociedad más justa e inclusiva.

Para finalizar el apartado de los referentes teóricos, los aportes revisados muestran que una educación ciudadana transformadora no se limita a transmitir contenidos, sino que invita a vivir la democracia en la escuela y en la vida cotidiana. De esta manera, Paulo Freire destaca la necesidad de leer y reescribir el mundo, John Dewey resalta la experiencia y el arte como motores de aprendizaje, Josep María Puig Rovira sitúa el diálogo y los valores en el centro de la formación moral y Michael Apple denuncia las desigualdades del currículum, proponiendo alternativas democráticas. Con estas perspectivas y las autoras que las amplían, se configura un horizonte educativo que promueve una educación ciudadana transformadora.

3.2.2 Formas de enseñanza aprendizaje que favorecen una educación ciudadana transformadora

A continuación presentamos las formas de enseñanza aprendizaje que favorecen una educación ciudadana transformadora, enmarcadas en el enfoque de educación democrática y sustentadas en los referentes teóricos expuestos. Cada una refleja una manera particular de entender el aprendizaje y el rol de la escuela, reconociendo a los estudiantes como protagonistas de su formación y agentes de cambio social. Estas maneras de enseñar no son métodos aislados, sino enfoques que promueven cooperación, diálogo, creatividad y acción colectiva, configurando comunidades educativas democráticas que fortalecen la construcción de ciudadanía crítica, inclusiva y comprometida con la transformación social.

Para desarrollar el apartado presentamos cuatro tipos de formas de enseñanza aprendizaje que favorecen una educación ciudadana transformadora: la enseñanza activa, la enseñanza dialógica, la enseñanza participativa y la enseñanza artística, las cuales describimos a continuación.

3.2.2.1 La enseñanza activa "Aprender haciendo para transformar la realidad"

La enseñanza activa se fundamenta en el principio de aprender haciendo, es decir, en que los estudiantes aprendan a partir de experiencias prácticas y significativas que conecten el conocimiento con la vida real. La escuela, desde este enfoque, no debe limitarse a transmitir información, sino propiciar el contacto directo con problemas reales que despierten curiosidad, reflexión y creatividad. El error se entiende como oportunidad de aprendizaje, permitiendo explorar nuevas soluciones y fortalecer el pensamiento crítico. Las aulas se conciben como mini comunidades democráticas, donde la cooperación y la participación

preparan a los estudiantes para aprender en la acción y transformar su entorno social (Dewey, 1926, 1995, 2017).

Una manera de llevar a la práctica la enseñanza activa es la metodología por proyectos, que integra acción educativa y método científico para abordar problemáticas sociales reales. Este enfoque une experiencia, indagación y cooperación, situando a los estudiantes como protagonistas que aprenden haciendo, reflexionan y transforman su entorno, generando aprendizajes significativos orientados al bien común (Dewey, 1967). Asimismo, incorpora el servicio a la comunidad, permitiendo que la escuela trascienda sus muros y actúe en su contexto. Los estudiantes identifican necesidades sociales, aplican conocimientos con sentido ético, colaboran y asumen responsabilidad ciudadana (Martín, 2016). Su implementación requiere reflexión crítica fundamentada en la indagación, que surge de la incertidumbre, cuestiona creencias y orienta la acción transformadora (Maddux y Donnett, 2015).

En conclusión, esta metodología es clave para la educación ciudadana transformadora, pues forma personas capaces de participar conscientemente en la vida democrática y responder a los desafíos sociales mediante la cooperación en torno a problemas reales, generando soluciones de valor público (MINEDUC, 2019). En síntesis, la enseñanza activa y el trabajo por proyectos fortalecen la educación democrática en contextos de exclusión, situando a los estudiantes como protagonistas y agentes de cambio comprometidos con su comunidad.

3.2.2.2 La enseñanza dialógica "Aprender dialogando y construyendo juntos"

La enseñanza dialógica es un encuentro humano donde educadores y estudiantes aprenden juntos a leer y transformar el mundo. Más que transmitir conocimientos, promueve una palabra auténtica que une reflexión y acción. Basada en respeto y escucha, devuelve agencia a los estudiantes, permitiendo que expresen sus voces y transformen la realidad social (Freire, 1970). También es fundamental para la formación moral, concebida como construcción personal y colectiva. A través del diálogo, la reflexión y la práctica, se desarrollan valores, autonomía y juicio crítico, fortaleciendo una conciencia ética y ciudadana que impulsa la transformación responsable del entorno (Puig Rovira, 1996).

Una manera de hacer realidad la enseñanza dialógica es mediante metodologías activas que sitúan el diálogo en el centro. Entre ellas, destacamos los círculos de cultura que constituyen una estrategia clave. Inspirados en la pedagogía de la pregunta generadora, promueven

curiosidad, indagación y comprensión crítica de los problemas sociales. En estos espacios, los estudiantes se reconocen como aprendices y educadores a la vez, recreando el mundo a través del intercambio de ideas. De esta manera, se encuentran saber popular y conocimiento científico, otorgando valor a las expresiones culturales para interpretar la realidad y proyectar caminos de transformación colectiva (Freire y Faúndez, 2013; Torres, 2020).

A modo de conclusión, la enseñanza dialógica es clave para una educación ciudadana transformadora, especialmente en contextos de exclusión, pues devuelve la voz a quienes han sido silenciados. Al abrir espacios de diálogo, los estudiantes expresan ideas, cuestionan la realidad y construyen alternativas más justas y solidarias. Así, la experiencia educativa se humaniza y se convierte en un acto colectivo de recreación del mundo (Freire, 1970, 2011). La escuela se transforma en un espacio vivo donde conocimiento y vida se unen para fortalecer comunidades democráticas.

3.2.2.3 La enseñanza participativa "Aprender participando y comprometiéndose con la comunidad"

La enseñanza participativa es una estrategia clave para una educación ciudadana transformadora, especialmente en contextos de exclusión, porque pone a los estudiantes en el centro del aprendizaje y reconoce sus voces, intereses y preocupaciones, devolviendo la palabra a quienes han sido silenciados (Freire, 1976). Desde esta mirada, la participación no es solo estar presente, sino un proceso que integra valores democráticos, formación, responsabilidad ciudadana y experiencia educativa. Implica capacitar a las personas para ejercer su ciudadanía de manera real y autónoma, influyendo en decisiones, asumiendo responsabilidades y transformando su entorno. De este modo, la escuela fortalece autonomía, compromiso social y convivencia democrática (Novella, 2012).

Una de las formas de promover la enseñanza participativa en la escuela es mediante la metodología del aprendizaje servicio. En este enfoque, la participación adquiere un carácter multidimensional: constituye un principio educativo, un proceso metodológico, un contenido formativo, un ejercicio político y un valor ético. Supone tomar decisiones sobre el diseño de los proyectos, el liderazgo compartido, la acción colaborativa y la reflexión constante desde, en y para la acción. De este modo, los estudiantes se implican en necesidades reales de su entorno y actúan como ciudadanos comprometidos con la mejora de su comunidad (Puig Rovira, 2015). Es decir, llevar a la práctica una enseñanza participativa implica comprender dos vertientes de acción complementarias: dentro y fuera de la escuela.

Para culminar, la enseñanza participativa es fundamental para una educación ciudadana transformadora, puesto que requiere un rol comprometido de los educadores en defensa de los más vulnerables, favoreciendo que los estudiantes se reconozcan como personas críticas y transformadoras, capaces de identificar injusticias, proyectar la sociedad que desean y construir soluciones colectivas, convirtiéndose en una herramienta de empoderamiento para quienes han sido históricamente silenciados (Apple, 2013; Freire, 1976; Freire y Faúndez, 2013).

3.2.2.4 La enseñanza artística "Aprender creando y expresando mundos posibles"

La enseñanza artística se presenta como una estrategia clave para fortalecer la educación ciudadana transformadora, especialmente en contextos de exclusión social. Su importancia radica, en que entiende la educación como una acción cultural, que busca devolver la palabra a los oprimidos y reconocerlos como protagonistas de la historia. En este sentido, el arte y la expresión cultural se convierten en medios para recuperar la voz, fortalecer la identidad y promover una participación crítica en la transformación social (Freire, 1972). Asimismo, es una acción cultural para la libertad, donde el arte no es un simple adorno, sino un derecho fundamental y un espacio formativo donde los estudiantes expresan sus experiencias y visiones del mundo. Siendo, la práctica artística una manera de impulsar la libertad, autonomía y ciudadanía activa de los estudiantes (Freire, 1975).

Una manera de fortalecer la enseñanza artística en la escuela es mediante el uso de recursos visuales y audiovisuales como herramientas educativas vinculadas al arte. Estos materiales no son neutrales, ya que pueden reproducir relaciones de poder o convertirse en medios de emancipación, por lo que es necesario promover un uso crítico que visibilice problemáticas sociales, cuestione discursos dominantes y acerque la educación a la justicia social (Apple, 1996). En esta línea, imágenes y fotografías funcionan como "fichas de cultura de la realidad", mostrando escenas de la vida cotidiana que impulsan el diálogo y la reflexión colectiva (Freire, 1970, 1975). Reivindicar estos recursos significa reconocerlos como formas de educación no formal que enriquecen la enseñanza, fomentan participación activa y generan aprendizajes significativos conectados con la experiencia estudiantil (Trilla, 2003).

En conclusión, la enseñanza artística es clave para una educación ciudadana transformadora, puesto que reconoce a todas las personas como creadoras culturales y brinda a los estudiantes la posibilidad de denunciar injusticias y proyectar una sociedad más justa. El arte permite soñar futuros posibles, rescatar expresiones humanas y afinar la percepción del mundo,

convirtiendo a los estudiantes en personas que denuncian el mundo para anunciar uno nuevo (Freire, 2019; Luque, 2019).

3.2.3 Principios éticos que sustentan prácticas de educación ciudadana transformadora

En este apartado se describen los principios éticos que sustentan las prácticas de una educación ciudadana transformadora. Consideramos que su relevancia radica en reconocer que toda práctica educativa se inscribe en un horizonte ético, ya que nunca es neutra ni únicamente técnica, sino que refleja valores que guían y legitiman las acciones pedagógicas. Desde esta mirada, una educación con sentido transformador debe apoyarse en valores humanizadores que fortalezcan la dignidad, favorezcan la convivencia democrática y promuevan una acción ciudadana con sentido transformador (Puig Rovira, 2012).

Hemos elaborado este escrito, porque entendemos por práctica educativa ciudadana un proceso formativo que trasciende la simple ejecución de tareas y se centra en relaciones humanas significativas. Se compone de tres dimensiones esenciales: el encuentro, como espacio de escucha y reconocimiento mutuo entre educadores y estudiantes; la alianza, como compromiso compartido entre docentes, estudiantes y comunidad hacia fines comunes; y la emancipación, como liberación personal y colectiva que reconoce a cada persona con voz propia (Gijón, 2019). A partir de lo anterior, nos interesa presentar los valores que subyacen y dan vida a este proceso formativo transformador.

Para desarrollar el apartado, hemos identificado cuatro principios éticos que orientan las prácticas de una educación ciudadana transformadora. Conviene subrayar que estos principios buscan generar procesos educativos con carácter humanizador, democratizador y emancipador, capaces de transformar tanto la escuela como la vida social. Tales principios son: el reconocimiento, el cuidado, la solidaridad y la justicia social.

3.2.3.1 Principio ético del reconocimiento

El principio ético del reconocimiento se propone como guía para una educación ciudadana transformadora. Parte de la idea de que la realización personal surge del grado de reconocimiento obtenido en torno a los objetivos libremente elegidos en el ámbito social y de la aceptación o aliento recibidos en el encuentro con los demás. Ser reconocido implica ser valorado públicamente mediante actos de aprecio sustentados en normas éticas que

aseguren a todos la posibilidad de experimentar reconocimiento en su vida. Es decir, la dignidad individual requiere vínculos comunitarios que fomenten diversas formas de valoración social (Hernández y Herzog, 2011; Honneth, 1997; Morales, 2017).

En educación, el reconocimiento implica asumir al otro como un sujeto moral valioso, con capacidad de participar en la vida social y de aportar a la construcción colectiva de significados. Constituye un acto ético y pedagógico mediante el cual el educador valora al estudiante como persona digna y activa en la comunidad, legitimando su voz, respetando su autonomía y fortaleciendo su autoestima e identidad. De este modo, se generan vínculos basados en la confianza y la reciprocidad, que permiten a los estudiantes sentirse reconocidos y contribuir plenamente al proceso educativo (Martín et al., 2018b).

Una de las maneras de llevar a la práctica el reconocimiento de los estudiantes mediante el aprendizaje servicio que une lo académico con el servicio comunitario, favoreciendo experiencias de reconocimiento hacia los estudiantes. Al pedirles ayuda, se les otorga protagonismo y responsabilidad en la identificación de necesidades, reforzando su valor social. Esta metodología transmite confianza al mostrar que son capaces y pueden actuar con autonomía, fortaleciendo seguridad y autoestima. Agradecer su esfuerzo visibiliza naturalmente su aporte. Además, pueden incorporarse actos formativos explícitos que valoren sus capacidades y consoliden identidad (Puig Rovira y Bär, 2016).

La potencialidad de las prácticas educativas basadas en el reconocimiento, destaca el valor de los estudiantes como sujetos capaces de aportar a la sociedad. Su potencial radica en favorecer el tránsito de una visión de carencia a una identidad fortalecida por sus posibilidades (Verdugo, 2015; Martín et al., 2018a). Esta perspectiva supera el asistencialismo y promueve un acompañamiento pedagógico que genera respeto, confianza y seguridad, condiciones esenciales para recuperar la autoestima y alcanzar la autorrealización. Educar desde el reconocimiento implica considerar a los estudiantes como aprendices legítimos, donde enseñar y aprender se convierten en procesos de reciprocidad sustentados en vínculos de reconocimiento (Richards, 2017).

En conclusión, las prácticas educativas basadas en el reconocimiento no solo son un valor, sino una acción que transforma la relación entre docentes y estudiantes. Al valorar la dignidad, la voz y las capacidades de cada persona, se fomenta la confianza, la autoestima y la participación activa en la comunidad y capaces de aportar al bien común.

3.2.3.2 Principio ético del cuidado

El principio ético del cuidado orienta una educación ciudadana transformadora al reconocer la necesidad de mantener, sostener y reparar la vida en todas sus dimensiones. Implica atendernos a nosotros mismos, a nuestras familias, a la sociedad y al planeta, asegurando condiciones materiales, emocionales y sociales que promuevan bienestar y equilibrio como base fundamental de la convivencia (Tronto, 1993). Desde una perspectiva moral, el cuidado reconoce la responsabilidad hacia los demás, la interdependencia humana y el valor de los vínculos afectivos en nuestras decisiones. Frente a éticas centradas en la justicia abstracta, resalta empatía, sensibilidad y atención a necesidades concretas, especialmente en situaciones de vulnerabilidad. De este modo, se convierte en un principio ético esencial para la vida social y educativa (Gilligan, 1982).

En el ámbito educativo, el cuidado debe asumirse como un eje central de la justicia y la democracia, más allá de un asunto privado. Esto implica promover una "democracia del cuidado" que reconozca la interdependencia y redistribuya responsabilidades, superando la lógica de la competencia y priorizando el bienestar colectivo, frente a modelos neoliberales que lo invisibilizan y generan desigualdades (Tronto, 2013). Bajo esta perspectiva, el cuidado se entiende como el reconocimiento de cada persona como sujeto de necesidades, funcionando como un antídoto frente al neoliberalismo. Colocar el bienestar en el centro de políticas, prácticas y currículum permite contrarrestar una visión que reduce a las personas a meros consumidores, y favorece la interdependencia y la diversidad como bases para sociedades más justas (Tronto, 2018).

Incorporar el cuidado en la educación implica situarlo en el centro de la práctica pedagógica, con el propósito de formar personas capaces de cuidar y dejarse cuidar. Esto requiere construir un ambiente escolar basado en la empatía, la sensibilidad, la escucha y la confianza, fortaleciendo tanto el desarrollo intelectual como la formación moral y emocional, y promoviendo una educación inclusiva, integral y profundamente humanizadora (Noddings, 1992). Una pedagogía del cuidado se sustenta en cuatro elementos: el ejemplo del educador como modelo de relaciones cuidadosas; el diálogo como espacio abierto y honesto; la confirmación que reconoce al estudiante en su búsqueda personal; y la práctica, puesto que el cuidado se aprende ejerciéndolo. De esta manera, la escuela cultiva la naturaleza humana de cuidar y ser cuidados (Noddings, 2005).

El potencial educativo de prácticas basadas en el cuidado es que transforma a quienes lo reciben, haciéndolos sentir acogidos, queridos y reconocidos. Esta experiencia genera la confianza necesaria para iniciar procesos de aprendizaje que fortalecen la autonomía y valoran las trayectorias vitales como dignas de ser acompañadas. Un enfoque pedagógico centrado en el cuidado, como la pedagogía de la acogida y el reconocimiento, resalta la importancia de las relaciones humanas como su mayor fortaleza. Se apoya en el tacto pedagógico, entendido como la capacidad de atender con sensibilidad los detalles, la singularidad y el personalismo en la educación. Así, las prácticas de cuidado y reconocimiento se conciben como vivas, flexibles y orientadas al acompañamiento auténtico de las personas (Gijón y Seguí, 2012). Es decir, una pedagogía del cuidado integra receptividad, sensibilidad, disponibilidad, empatía, atención y seguridad, favoreciendo confianza, vínculos humanos y apoyo integral que fortalece capacidades, reconociendo las necesidades y experiencias de cada estudiante (Noddings, 1993).

En conclusión, las prácticas educativas basadas en el cuidado, coloca a las personas en el centro de la educación, reconociendo sus necesidades, emociones y trayectorias. Cuidar significa generar confianza, respeto y vínculos humanos que fortalecen tanto el aprendizaje como la vida en comunidad. Al promover empatía, sensibilidad y responsabilidad compartida, la escuela se convierte en un espacio más justo, inclusivo y humano, capaz de formar ciudadanos solidarios y comprometidos con el bien común.

3.2.3.3 Principio ético de la solidaridad

El principio ético de la solidaridad se presenta como esencial para una educación ciudadana transformadora, al entenderla no solo como un valor moral, sino como una ley natural de apoyo mutuo. Desde una perspectiva evolutiva, la solidaridad ha sido clave para la supervivencia y el progreso humano, al fomentar la cooperación y la ayuda recíproca sin distinciones. Estos instintos heredados a lo largo de la historia han permitido tanto el desarrollo biológico como social de la humanidad. De esta manera, la solidaridad se convierte en una fuerza constante que garantiza la cohesión de los grupos y el fortalecimiento de la vida en común (Kropotkin, 1989).

Llevar la solidaridad a la educación implica construir una pedagogía que forme ciudadanos comprometidos con el bien común mediante experiencias reales de servicio y ayuda mutua. La solidaridad no puede quedar en un valor abstracto, sino expresarse en prácticas pedagógicas que unan aprendizaje y compromiso social, permitiendo reconocer injusticias,

atender al sufrimiento ajeno y actuar en favor de comunidades más justas e inclusivas. De esta manera, se convierte en un eje formativo que articula la dimensión ética y ciudadana, donde enseñar con el ejemplo y promover acciones concretas fortalece la cooperación y el compromiso social. La solidaridad, en este sentido, es una práctica cotidiana en la escuela y en la sociedad (Tapia, 2000).

Una forma de aplicar la solidaridad en la educación es mediante el "aprendizaje servicio solidario", donde los estudiantes participan en proyectos que integran servicio comunitario y contenidos académicos. Estas experiencias, posibles en todos los niveles educativos y en colaboración con organizaciones sociales, generan aprendizajes significativos y situados. Al abordar problemas reales y proponer soluciones, los estudiantes no solo adquieren conocimientos y competencias, sino que también fortalecen actitudes solidarias. Así, la solidaridad se convierte en un eje pedagógico que enlaza educación y compromiso social (Tapia, 2022).

El potencial educativo del principio de solidaridad no es innato, sino una actitud moral que requiere aprendizaje y cultivo en la escuela. Según Buxarrais (1998), al incorporarla en las prácticas educativas se desarrollan tres dimensiones: la cognitiva, que permite identificar y analizar injusticias; la afectiva, que fomenta empatía y sensibilidad; y la conativa, que impulsa acciones solidarias. Así, la escuela se convierte en un espacio clave para formar ciudadanos responsables, capaces de vivir la solidaridad como principio ético fundamental para comunidades más justas e inclusivas.

En conclusión, las prácticas educativas basadas en la solidaridad son esenciales para una educación ciudadana transformadora, porque une el aprendizaje con el compromiso social y promueve la cooperación, la empatía y el compromiso con los problemas que aquejan al mundo, formando ciudadanos responsables y comprometidos con el bien común.

3.2.3.4 Principio ético de la justicia social

El principio ético de la justicia social es clave para una educación ciudadana transformadora, puesto que garantiza igualdad y respeto en la vida en común. No se limita a distribuir recursos, sino que integra tres dimensiones inseparables. La redistribución que busca equidad para reducir desigualdades económicas. El reconocimiento que valora identidades culturales, sociales y de género, combatiendo la marginación. Finalmente, la representación que asegura

la participación de todos en decisiones colectivas, fortaleciendo la democracia inclusiva y el compromiso ciudadano compartido (Fraser, 2008).

En educación, las tres dimensiones de Nancy Fraser ofrecen un marco integral para abordar la desventaja escolar. La redistribución reconoce que no todos los estudiantes parten de la misma posición, requiriendo políticas que compensen desigualdades con apoyos equitativos. El reconocimiento valora identidades, culturas e historias, conectando aprendizajes con experiencias y evitando la invisibilización de grupos marginados. Finalmente, la representación impulsa la participación activa de estudiantes, docentes y comunidades en decisiones educativas que los afectan (Keddie, 2012).

Las prácticas educativas orientadas a la justicia social generan "pedagogías productivas", que superan la indiferencia y ofrecen resultados más equitativos a estudiantes marginados. Esto implica aplicar políticas compensatorias frente a desigualdades de clase y capital, vinculando la enseñanza con la vida real. También supone valorar diferencias, respetar la diversidad y reconocer la voz de discursos silenciados en la escuela (Lingard y Keddie, 2013).

El potencial educativo de las prácticas basadas en la justicia social se refleja cuando jóvenes en situación de vulnerabilidad se vinculan con su comunidad. En este proceso, el activismo juvenil se convierte en una vía para enfrentar injusticias sociales, apoyado por organizaciones de base, permitiéndoles actuar en las tres dimensiones: redistribución, reconocimiento y representación. Para ello, las organizaciones comunitarias son esenciales al aportar recursos, apoyo y espacios de diálogo que fortalecen narrativas inclusivas (Ward et al., 2024).

En conclusión, las prácticas educativas orientadas a la justicia social contribuyen a reducir desigualdades y ampliar oportunidades equitativas para todos los estudiantes. Integrar redistribución, reconocimiento y representación permite construir escuelas más inclusivas y democráticas, transformando realidades y valorando la diversidad y voz a quienes suelen ser silenciados.

Para cerrar los principios éticos del reconocimiento, el cuidado, la solidaridad y la justicia social constituyen la base para una educación ciudadana transformadora. Al integrarlos en la vida escolar, la educación trasciende lo meramente académico para convertirse en un proceso humanizador, democrático y emancipador, capaz de formar ciudadanos críticos, responsables y comprometidos con el bien común.

Para finalizar este capítulo, destacamos que la educación ciudadana en contextos vulnerables debe abordarse de manera integral. Tal como se analizó su desarrollo en el sistema chileno, cuenta con avances y tensiones pendientes. También se examinó la EPJA como espacio de restitución de derechos y participación, aunque enfrenta desafíos estructurales. Finalmente, se presentaron aportes teóricos, pedagógicos y éticos que fundamentan una educación ciudadana transformadora, capaz de proyectar comunidades críticas y democráticas, ofreciendo respuestas pedagógicas a jóvenes y adultos en riesgo de exclusión social.

II APROXIMACIÓN METODOLÓGICA DE LA INVESTIGACIÓN



El digüeñe es un hongo comestible que parasita exclusivamente al coigüe y otros árboles del sur de Chile y Argentina. Aparece como pequeñas esferas blancas que iluminan las ramas en otoño. Un relato ancestral cuenta que el digüeñe nació de las lágrimas de una estrella que, por amor a un joven de la tierra, derramó su pena en el bosque.

Capítulo 4: Finalidad y objetivos de investigación



La ciencia debe desarrollar interpretaciones de la vida social y el mundo desde una perspectiva cultural e histórica y contribuir al cambio y la mejora de las condiciones de vida

Marta Sabariego Puig Rovira

El pilobolus, conocido como "hongo cañón", dispara sus esporas con gran precisión hacia la luz. Representa la claridad de dirección y el alcance de metas específicas.

En las siguientes páginas presentaremos la finalidad y los objetivos de la investigación, elementos esenciales que orientan y otorgan coherencia al estudio. Primero, la finalidad expone el propósito central, marcando la dirección hacia la que se encamina el trabajo. A partir de ella. Segundo, los objetivos se convierten en metas claras y alcanzables que permiten organizar el proceso metodológico y concretar los resultados esperados. De esta manera, ambos apartados constituyen la base sobre la cual se estructura la investigación y se construye nuevo conocimiento de forma sistemática y fundamentada. Para su desarrollo, hemos creado dos secciones.

En la primera sección expondremos la finalidad del estudio, la cual busca dar sentido y coherencia a todo el proceso de investigación. Esta finalidad expresa lo que se pretende alcanzar y justifica la relevancia del trabajo, al señalar el propósito central que orienta y motiva cada etapa. Al mismo tiempo, define la dirección de los esfuerzos de construcción de conocimiento, con la intención de ofrecer respuestas pertinentes al problema planteado, en especial en el ámbito educativo, destacando el fin de la investigación y el impacto esperado.

En la segunda sección presentaremos los objetivos de la investigación, concebidos como las metas que orientan el estudio y le dan dirección. A través de ellos se precisa lo que se desea conocer o comprobar, delimitando el alcance del trabajo y ofreciendo un marco de referencia para valorar los resultados. Partimos de un objetivo general que sintetiza el propósito central, acompañado de objetivos específicos que lo traducen en acciones claras y alcanzables. De esta manera, los objetivos aseguran coherencia y permiten verificar el logro de la finalidad planteada.

A partir de lo expuesto en este capítulo, se busca ofrecer una visión clara y fundamentada sobre la finalidad y los objetivos que orientan la investigación. Mediante el escrito pretendemos dar a comprender el sentido del estudio y la importancia de su aporte en contextos educativos marcados por la exclusión social, mientras que los objetivos convierten ese propósito en metas concretas y alcanzables que guían un proceso educativo encaminado al cambio educativo y social. De este modo, ambos apartados conforman un marco de referencia que asegura coherencia, delimita el rumbo metodológico y fortalece el impacto esperado en la práctica educativa.

4.1 Finalidad del estudio

A continuación se expone la finalidad del estudio, entendida como la razón de ser de esta investigación. Ella expresa con claridad lo que se busca alcanzar y sustenta la pertinencia de su realización. Representa el propósito central que orienta y da sentido al trabajo, guiando los esfuerzos hacia la construcción de conocimientos capaces de responder de manera pertinente al problema planteado. De esta forma, la finalidad no solo define el rumbo metodológico, sino que también destaca la relevancia y el impacto que se espera alcanzar con los resultados obtenidos en el proceso investigativo.

El núcleo temático de esta investigación es la educación ciudadana en contextos vulnerables. Concretamente nos hemos planteado como finalidad fortalecer el papel de la educación para la ciudadanía como una herramienta de transformación en contextos de exclusión social, situándonos desde una perspectiva de educación democrática que inspire una pedagogía de las posibilidades, humanizadora y emancipadora. Con ello, buscamos responder a una interrogante central que enfrentan los educadores en dichos contextos: cómo acompañar a jóvenes y adultos que cargan con huellas de desigualdad que han marcado sus vidas, pero que al mismo tiempo poseen un potencial humano que merece ser reconocido y potenciado en la práctica educativa. El estudio propone alternativas pedagógicas que impulsen procesos formativos capaces de abrir caminos hacia el desarrollo personal y social y la inclusión social, como un camino pedagógico encaminado a la transformación social.

Los supuestos que guían la finalidad de este estudio son esencialmente tres. En primer lugar, afirmamos que la exclusión social no constituye un problema individual, sino una realidad colectiva transformable mediante acciones que favorezcan la inclusión de las personas socialmente excluidas. En segundo lugar, pensamos que educar en contextos de vulnerabilidad implica reconocer tanto las huellas de las vivencias de exclusión como las potencialidades de cada persona, entendidos como un binomio inseparable para educar, desde una perspectiva humanizadora. En tercer lugar, consideramos que la educación para la ciudadanía en entornos desfavorecidos representa un camino pedagógico viable para impulsar procesos de cambio educativo y social en quienes han vivido situaciones de exclusión, contribuyendo a la transformación social.

La pregunta que guía este estudio es: ¿Cómo vehiculizar un proyecto de educación para la ciudadanía que incida en la dimensión personal y social de jóvenes y adultos en riesgo de exclusión social?. Con esta investigación buscamos generar conocimiento desde la propia

práctica educativa, diseñando un proyecto elaborado "con" y "para" los participantes. Se trata de una propuesta sistematizada que incluye estrategias pedagógicas, secuencias de actividades y materiales de apoyo docente orientados a promover una formación ciudadana transformadora. Su carácter práctico y replicable la convierte en una alternativa aplicable en distintos contextos con poblaciones vulnerables. Al mismo tiempo, ofrece una mirada teórica que sustenta una pedagogía de las posibilidades, centrada en la educación humanizadora y emancipadora.

Para concretar esta finalidad e intentar responder a la pregunta de investigación, proponemos insertarnos en una escuela de la modalidad de educación de personas jóvenes y adultas (EPJA) en Chile, que atiende a población vulnerable y funciona como escuela de segunda oportunidad. Nos proponemos desarrollar un proceso de educación para la ciudadanía dirigido a jóvenes y adultos en riesgo de exclusión social. Partimos de la idea de que estos contextos requieren formas de enseñanza alternativas, sustentadas en procesos humanizadores, dignificadores e inclusivos, con el fin de promover una ciudadanía transformadora. De este modo, buscamos generar acciones educativas mediante estrategias innovadoras y, al mismo tiempo, integrar a los participantes en la construcción del conocimiento, recogiendo sus voces en la implementación, retroalimentación y mejora del proceso formativo.

Nuestra propuesta educativa se basa en cuatro ideas principales. Primero, queremos crear experiencias de aprendizaje que entiendan y respeten la realidad de estudiantes que han vivido marginación o situaciones difíciles. Segundo, buscamos que los jóvenes y adultos desarrollen capacidades personales y sociales que los ayuden a ser ciudadanos activos, críticos y comprometidos socialmente. Tercero, creemos que los participantes deben ser parte del proceso, aportando con sus opiniones en el diseño, la aplicación y la mejora de las actividades. Finalmente, nos planteamos apoyar a una educadora que trabaja en contextos de exclusión social, acompañando una experiencia educativa que resulte inspiradora en términos de humanizar y emancipar a los jóvenes y adultos participantes.

Con este estudio buscamos generar conocimiento útil para educadores que enfrentan el desafío de formar personas en contextos desfavorecidos. Consideramos importante reflexionar sobre las consecuencias de la investigación, reconociendo los posibles efectos que puede tener en los ámbitos social, ético y educativo. Al mismo tiempo, valoramos su alcance social, ya que ofrece herramientas y propuestas que impactan directamente en la práctica

pedagógica, valorando las oportunidades educativas que pueden ofrecer formas de enseñar y aprender humanizadoras, dignificadoras y emancipadoras en jóvenes y adultos en riesgo de exclusión social.

En conclusión, este estudio se inspira en la concepción freiriana de las "utopías posibles", entendiendo la educación como un espacio de transformación y esperanza. Desde esta mirada, buscamos aportar al trabajo de los educadores que enfrentan el reto de diseñar propuestas significativas para jóvenes y adultos en contextos de exclusión social. Reconocemos en la escuela un lugar clave para resignificar trayectorias interrumpidas y fortalecer prácticas pedagógicas que promuevan inclusión, justicia social y participación activa. Con ello, aspiramos a transformar experiencias de exclusión en oportunidades de aprendizaje y ciudadanía. Para este fin, presentamos a continuación los objetivos de investigación.

4.2 Objetivos de investigación

A continuación, presentamos los objetivos de investigación que son las metas que buscamos alcanzar y constituyen la guía central de todo el proceso. Expresan con claridad qué se quiere conocer o comprobar, delimitan el alcance del estudio y sirven como referencia para evaluar los resultados. Para nuestro estudio, los hemos organizado a partir de un objetivo general, que señala el propósito principal de la investigación, y de tres objetivos específicos, que se concretan en pasos claros y alcanzables. De esta forma, los objetivos marcan la dirección del estudio y permiten verificar el cumplimiento de nuestra finalidad.

La naturaleza de los objetivos planteados es aplicada y transformadora, puesto que buscan generar conocimiento útil que oriente la práctica educativa en contextos de exclusión social. Más que describir una realidad, proponen acciones concretas capaces de incidir en la vida personal y social de los participantes, al tiempo que valoran su potencial como aporte a la inclusión social. En este sentido, los objetivos poseen un carácter participativo, formativo y social, orientado a fortalecer la educación para la ciudadanía como medio para impulsar procesos educativos humanizadores, inclusivos y con capacidad de transformación. Para dar vida a este planteamiento, hemos creado los siguientes objetivos.

Objetivo general

Caracterizar un proyecto de educación para la ciudadanía y su incidencia en la dimensión personal y social de jóvenes y adultos en riesgo de exclusión social.

Objetivos específicos

1. Diseñar y aplicar participativamente estrategias de educación para la ciudadanía
2. Indagar en el impacto formativo de la propuesta educativa en la dimensión personal y social de los jóvenes y adultos
3. Valorar el potencial educativo del proyecto como aporte a la inclusión social

4.2.1 Descripción de los objetivos de investigación

A continuación se presenta una descripción de los objetivos de investigación con el fin de brindar una comprensión más clara y profunda de cada uno, resaltando su sentido y mostrando el alcance del estudio. Al desarrollarlos de manera detallada, buscamos precisar qué se espera lograr, cómo se organiza su cumplimiento y de qué forma orientan el proceso metodológico. Con ello, aseguramos coherencia y pertinencia en la construcción de conocimientos significativos que contribuyan a la práctica educativa de quienes trabajan en contextos de exclusión social.

4.2.1.1 Diseñar y aplicar participativamente estrategias de educación para la ciudadanía

El primer objetivo específico se centra en diseñar y aplicar estrategias de educación para la ciudadanía, elaboradas de manera colectiva junto con la educadora y los jóvenes y adultos participantes. Con ello buscamos responder a la pregunta central: ¿cuáles son los elementos pedagógicos esenciales que debe incluir un proyecto de educación ciudadana y cómo puede ponerse en práctica para asegurar coherencia metodológica e impacto en la formación de los estudiantes?. Este objetivo permite articular teoría y práctica, integrando las voces de los actores educativos en todo el proceso investigativo.

A partir de este objetivo, buscamos diseñar estrategias educativas "con" y "para" los jóvenes y adultos participantes, entendiendo este proceso como un acto de valoración y dignificación, con esto queremos cautelar que la investigación no se rija por los intereses de nosotras como investigadora, sino que reconozca la construcción del pensamiento colectivo (Rivas-Flores, et al, 2020).

Reconocemos que muchos de ellos han sido marginados de los espacios sociales y comunitarios, y que sus voces han sido desestimadas por visiones adultocéntricas que han limitado sus aportes y oportunidades de participación. Frente a esta realidad, tomamos como punto de partida sus experiencias y necesidades, con el fin de construir proyectos que respondan a sus contextos. Esto implica enfrentar barreras vinculadas al origen social, la situación económica, la identidad de género y la diversidad funcional. En este sentido, proponemos estrategias que sean validadas, enriquecidas y fortalecidas a partir de sus propias visiones y apreciaciones (Laforgue et al., 2022).

Para alcanzar este objetivo, resulta fundamental realizar un trabajo de campo sustentado en la investigación acción participativa, orientada al cambio y la transformación social. Este enfoque implica generar conocimiento desde la propia práctica educativa y comunitaria, lo que a su vez demanda un replanteamiento metodológico y epistemológico. En este proceso, la participación activa de los jóvenes, adultos y la educadora se convierte en el eje central, propiciando espacios de análisis crítico sobre su realidad. Es decir, los participantes dejan de ser meros objetos de estudio y asumen un rol protagónico, capaces de impulsar transformaciones significativas en su propio contexto educativo (Folgueiras-Bertomeu y Sabariego-Puig Rovira, 2018).

La concreción de este objetivo se plantea a través de un proceso cíclico que integra de manera sistemática la planificación, la acción, la observación y la reflexión. En este marco, el conocimiento se construye colectivamente a partir de la experiencia educativa, tanto vivida como sentida. La investigación se concibe como una práctica colaborativa donde la educadora, los jóvenes, los adultos participantes y nosotras como investigadoras compartimos un espacio común que permite transformar la práctica mientras se reflexiona sobre ella. Su valor radica en el trabajo conjunto, orientado a resolver problemáticas reales que surgen en el aula. De este modo, los hallazgos se convierten en aprendizajes colectivos, capaces de articular teoría y práctica con un auténtico sentido transformador (Kemmis y McTaggart, 1988; Botella y Ramos, 2019).

Con este objetivo se busca construir conocimiento desde la revalorización del saber popular, entendido como una fuente legítima para generar propuestas educativas acordes con las realidades de jóvenes y adultos. A pesar de haber sido históricamente marginado por la ciencia académica, este saber posee un profundo potencial transformador. Por un lado, constituye un conocimiento empírico, práctico y vital, que ha permitido a quienes enfrentan

la exclusión social responder con creatividad y resiliencia a sus necesidades colectivas. Por otro, refleja una racionalidad propia y una filosofía espontánea que, al ser reconocidas, fortalecen la voz y la dignidad de las comunidades. De este modo, el saber popular se convierte en semilla de cambio educativo y social, abriendo horizontes de esperanza y emancipación (Fals Borda, 1986).

Nuestro propósito es consolidar un proyecto de educación para la ciudadanía dirigido a jóvenes y adultos en situación de riesgo de exclusión social, construido y validado de manera colectiva. Esta propuesta reconoce como protagonistas a los propios participantes y a la educadora, incorporando sus voces como eje central. El proyecto busca ofrecer un modelo educativo con estrategias pedagógicas, actividades y materiales que respondan a sus realidades, fortaleciendo así la práctica educativa. Con ello se pretende superar barreras sociales y culturales, revalorizando el saber popular como una fuente legítima de conocimiento. De esta manera, se aspira a generar una propuesta replicable, transformadora y orientada a la construcción de una ciudadanía crítica, activa y comprometida con el bien común (Puig Rovira, 2021).

En conclusión, este objetivo busca evidenciar que la educación para la ciudadanía se convierte en una herramienta de transformación cuando se construye de manera colectiva, reconociendo y valorando las voces de jóvenes y adultos en riesgo de exclusión social y de la educadora desde su saber de experiencia. Al articular el saber popular con estrategias pedagógicas ajustadas a sus realidades, se fortalece la práctica educativa y se generan espacios de participación dignos y significativos. De este modo, se impulsa una ciudadanía crítica, activa e inclusiva, capaz de promover cambios reales en la sociedad y abrir horizontes de justicia y esperanza compartida.

4.2.1.2 Indagar en el impacto formativo de la propuesta educativa en la dimensión personal y social de los jóvenes y adultos

El segundo objetivo específico se orienta a comprender el impacto formativo de la propuesta educativa en la dimensión personal y social de los jóvenes y adultos participantes. Se pretende analizar en qué medida esta experiencia favorece el fortalecimiento de sus aprendizajes, actitudes y capacidades, tanto a nivel individual como en los ámbitos familiar, educativo, comunitario y político. En este sentido, el objetivo busca dar respuesta a la pregunta: ¿cómo influye la propuesta educativa en el desarrollo personal y social de los jóvenes y adultos?, interrogante que constituye la guía central de este propósito.

Para alcanzar este objetivo se plantea una inmersión prolongada en los grupos participantes, con el propósito de recoger información valiosa sobre el impacto de la propuesta educativa en los aprendizajes de jóvenes y adultos. Esto requiere observar de cerca los procesos que experimentan, identificando no solo los avances generales, sino también los pequeños progresos que surgen en diferentes ámbitos. Estos "micrologros" poseen un gran valor pedagógico, pues evidencian transformaciones concretas en la experiencia educativa. Cada paso logrado se convierte así en una muestra tangible del impacto real y sostenido que la educación puede generar en contextos marcados por la vulnerabilidad y la exclusión social.

Para profundizar en la comprensión de los aprendizajes, centraremos la atención en las áreas fundamentales del saber que permiten desenvolverse en el mundo y participar activamente en la vida social. Para ello, tomamos como referencia los cuatro pilares de la educación propuestos por Delors (1996): aprender a conocer, aprender a ser, aprender a hacer y aprender a vivir juntos. Estos pilares son esenciales porque promueven un desarrollo integral que va más allá de la simple adquisición de conocimientos, fortaleciendo la identidad, la autonomía, la capacidad de actuar en distintos contextos y la cooperación con los demás. Desde esta mirada, buscamos analizar cómo el diseño y la aplicación del proyecto de educación para la ciudadanía inciden en la vida personal y social de los jóvenes y adultos participantes.

La información que se busca recuperar en este proceso es amplia y significativa, puesto que reúne reflexiones, opiniones, pensamientos y sentimientos expresados a lo largo de la experiencia educativa. Estos aportes surgen de conversaciones, vivencias compartidas y materiales elaborados en distintos formatos escritos, visuales y audiovisuales durante la intervención. La riqueza de esta diversidad de voces y expresiones permite construir una visión más completa e integral de los aprendizajes logrados. De este modo, es posible identificar no solo el crecimiento personal de los participantes, sino también los cambios en su manera de relacionarse y de participar activamente en la vida social.

En conclusión, este objetivo pretende lograr una comprensión integral del impacto formativo que la propuesta educativa genera en la dimensión personal y social de los jóvenes y adultos participantes. A través de los micrologros y de las transformaciones progresivas observadas, se busca evidenciar las capacidades que desarrollan en relación con los cuatro pilares de Delors: conocer, ser, hacer y vivir juntos. Con ello, se quiere demostrar que una experiencia educativa inspirada en enfoques humanizadores y emancipadores puede convertirse en una

herramienta clave para impulsar aprendizajes que resultan clave para desenvolverse en el mundo y participar de la vida social.

4.2.1.3 Valorar el potencial educativo del proyecto como aporte a la inclusión social

El tercer objetivo específico se orienta a valorar el potencial educativo del proyecto como posible aporte a la inclusión social, poniendo el acento en las formas de acompañamiento pedagógico que la educadora busca desarrollar. Pondremos especial atención al acompañamiento basado en principios éticos como el cuidado, el reconocimiento, la solidaridad y la justicia social, presentados en el marco teórico. Desde esta mirada, se busca comprender cómo el proyecto puede configurarse como una experiencia promotora de una pedagogía humanizadora y emancipadora que aporta a la inclusión social. En este sentido, el objetivo intenta responder a la pregunta: **¿**De qué manera el proyecto contribuye a la inclusión social de jóvenes y adultos en riesgo de exclusión social?, interrogante que guía su desarrollo.

Para valorar con mayor claridad el aporte del proyecto a la inclusión social, es necesario centrar la atención en las prácticas educativas, entendidas como interacciones vivas entre la educadora y los jóvenes y adultos participantes. Estas prácticas se expresan en los encuentros cotidianos y en las múltiples formas de relación que se construyen entre quienes enseñan y quienes aprenden. Su esencia radica en principios como el reconocimiento, la dignificación, el cuidado y el fortalecimiento del vínculo con la comunidad. Desde esta perspectiva, la relación educativa se convierte en el eje central y transversal de las intervenciones, con la capacidad de impulsar procesos de inclusión social significativos, especialmente en contextos marcados por la vulnerabilidad y la exclusión (Gijón, 2019).

Para lograr este objetivo es fundamental recopilar información que permita identificar las prácticas educativas que pueden favorecer la inclusión social de jóvenes y adultos participantes. La recolección de datos se desarrolla a lo largo de todo el trabajo de campo, lo que posibilita obtener una visión amplia y profunda del proceso. Para ello se emplean diversos instrumentos: observación participante en la escuela, entrevistas tanto a estudiantes como a la educadora, análisis de materiales y producciones elaboradas, además de jornadas de planificación y reflexión conjunta con la educadora. Estos insumos constituyen una base sólida para comprender, de manera integral, cómo las prácticas educativas pueden promover inclusión social en contextos de vulnerabilidad.

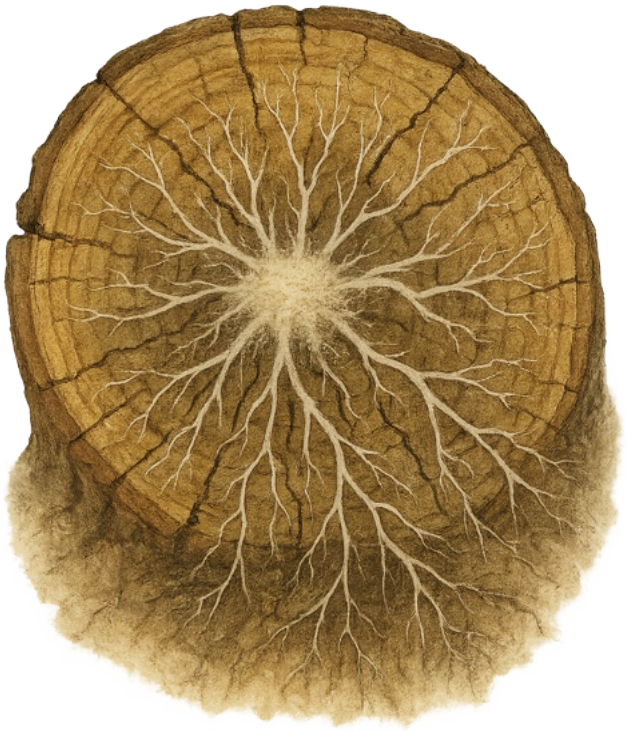
En conclusión, este objetivo busca valorar de manera integral el potencial educativo del proyecto de educación para la ciudadanía desarrollado, destacando cómo las prácticas pedagógicas pueden favorecer la inclusión social de jóvenes y adultos en riesgo de exclusión. Se pretende valorar la relación entre el acompañamiento de la educadora y los efectos en la inclusión social de los jóvenes y adultos, todo esto enmarcado en una pedagogía humanizadora y emancipadora. A partir de este objetivo, el proyecto se entiende no sólo como una experiencia formativa, sino como una propuesta transformadora y replicable.

Para finalizar, este capítulo ha permitido fundamentar la finalidad y los objetivos que guían la investigación, mostrando su coherencia interna y su potencial transformador. La finalidad expresa el horizonte de sentido, orientado a fortalecer la educación para la ciudadanía en contextos de exclusión social, mientras que los objetivos la traducen en acciones concretas: diseñar estrategias colectivas, indagar en su impacto formativo y valorar su aporte a la inclusión social. A partir de lo anterior, se configura un marco metodológico y conceptual que articula teoría y práctica y que proyecta la construcción de una propuesta educativa humanizadora y emancipadora de alcance educativo y social.

Capítulo 5: Metodología de investigación

La investigación educativa debe orientarse a la transformación del contexto educativo y a la toma de decisiones informadas, y no quedarse en una descripción de los fenómenos

Margarita Bartolomé Pina



El micelio es la parte subterránea o interna del hongo, la que no siempre vemos. Trabaja de manera silenciosa, extendiéndose poco a poco, conectando y absorbiendo información del entorno. De manera similar, la metodología de investigación es el tejido invisible que sostiene todo el trabajo científico, y del cual finalmente brotan los resultados visibles.

En las siguientes páginas presentaremos la metodología de la investigación que es entendida como la ruta que orienta todo el proceso investigativo, desde el planteamiento del problema hasta las conclusiones. Permite guiar al investigador en la forma de observar, recolectar, analizar e interpretar los datos, con el fin de responder a un problema o pregunta planteada. La metodología otorga coherencia y validez al estudio, porque define los procedimientos, técnicas e instrumentos que permiten generar conocimiento confiable (Hernández y Mendoza, 2018). Para desarrollar el apartado, hemos elaborado las siguientes secciones.

En la primera sección, abordaremos el enfoque de la investigación con la finalidad de presentar el camino metodológico que guía nuestro trabajo y que hemos escogido para acercarnos al problema de estudio de manera clara, rigurosa y ordenada, lo que nos permite construir conocimiento de manera científica, garantizando que el estudio tenga validez científica y al mismo tiempo, sea comprensible y útil para quienes se acerquen a él.

En la segunda sección, describiremos el diseño de la investigación entendida como el camino y la estrategia que orientan nuestro proceso, en coherencia con el enfoque escogido que guía la ruta metodológica, la recolección, el análisis de la información y la conformación de los resultados, recogiendo los significados de los propios participantes con fines de cambio educativo y social.

A partir de lo expresado, la metodología constituye el eje articulador del estudio, porque integra de manera coherente el enfoque y el diseño de investigación para responder de forma rigurosa a la pregunta planteada. A través de esta ruta, se definen con claridad los procedimientos, técnicas e instrumentos que orientan la observación, recolección y análisis de la información. De este modo, el proceso investigativo no solo asegura validez científica, sino que también posibilita la construcción de conocimiento útil, comprensible y aplicable en contextos educativos y sociales concretos.

5.1 Enfoque de la investigación

A continuación presentamos el enfoque adoptado en esta investigación, el cual constituye una ruta metodológica clara y ordenada. Este camino fue escogido para aproximarnos al problema de estudio de manera sistemática, permitiéndonos comprenderlo en toda su amplitud. De este modo, aseguramos que nuestro trabajo tenga solidez científica y resulte comprensible científicamente.

Para desarrollar el apartado hemos definido cuatro vertientes temáticas que guiarán el escrito. Primero, se expone el paradigma de investigación, que orienta la mirada teórica y conceptual del trabajo. Segundo, se describe la metodología de investigación seleccionada, detallando su pertinencia para los propósitos planteados. Tercero, se aborda el método de investigación aplicado en el marco del estudio. Cuarto, se presentan las técnicas de recogida de información utilizadas, mostrando cómo cada una contribuye a obtener datos significativos para responder a los objetivos planteados.

5.2 Paradigma de investigación: Crítico

A continuación se presenta el paradigma de investigación que puede entenderse como la base o marco que guía la forma en que realizamos el estudio. Constituye la manera epistemológica de mirar el tema estudiado que nos ayuda a decidir cómo entendemos la realidad, cómo podemos conocerla y qué pasos debemos seguir para investigarla. En otras palabras, el paradigma nos orienta sobre las bases fundamentales que sostienen nuestro trabajo. Este marco brindará coherencia y sentido en cada una de las etapas que veremos a continuación (Hernández y Mendoza, 2018).

El paradigma al que nos acogemos en el estudio es "el paradigma crítico", donde se entiende que investigar es una práctica social y política que no se limita a describir la realidad, sino que busca transformarla evidenciando las estructuras de poder, dominación y desigualdad que la atraviesan las personas y la sociedad (Horkheimer, 2000). Es un enfoque donde se concibe que el conocimiento no es neutro, sino que está vinculado a valores e intereses que lo orientan. Implica asumir un compromiso ético y político con la emancipación humana y la construcción de una sociedad más justa y democrática. Su pretensión es investigar para promover una conciencia crítica y una acción colectiva como medios para superar situaciones de opresión e injusticia social (Guba y Lincoln, 2002).

Desde este paradigma nos hemos planteado realizar un proyecto de educación para la ciudadanía dirigido a jóvenes y adultos en riesgo de exclusión social desde una perspectiva humanizadora y emancipadora. Entendemos que la educación es una práctica de libertad que debe estar al servicio de las personas más desfavorecidas mediante acciones pedagógicas que impulsen la comprensión del mundo y la realización de acciones transformadoras de manera conjunta, con fines de emancipación social (Freire, 1970). Es una manera de investigar que no se limita a comprender los fenómenos desde lo teórico, sino que exige una práctica educativa, donde se reflexiona y se realizan acciones mediante procesos participativos donde educadores y estudiantes son protagonistas y actúan como agentes de transformación social (Carr y Kemmis, 1988; Doubront, 2021).

En conclusión, la elección de este paradigma radica en la finalidad emancipadora de nuestro estudio, fundamentada en nuestra intención de generar cambios que permitan superar las formas de desigualdad que atraviesan los jóvenes y adultos en riesgo de exclusión social. Esto, anclado a nuestra intención de generar una experiencia educativa donde se revelen los factores que deshumanizan a las personas a la vez que activan la voluntad de transformarlos, orientándonos hacia una práctica investigativa transformadora (Guevara-Granados et al., 2021). Es decir, analizar las prácticas educativas en sus contextos sociales e históricos, rescatando las voces silenciadas de estudiantes y comunidades excluidas para construir conocimiento colectivo de manera inclusiva (Martínez, 2014).

5.3 Metodología de investigación: Cualitativa

La metodología de investigación constituye el marco que orienta el estudio. Su objetivo es garantizar un camino claro para generar conocimientos confiables y significativos, que sean útiles para responder al problema investigado y aportar a la práctica educativa en contextos de exclusión. Además, permite presentar una ruta ordenada y coherente que asegure que cada etapa cumple con criterios de rigurosidad y validez científica (Taylor y Bogdan, 1987).

En nuestro estudio, hemos optado por acogernos a la metodología cualitativa, cuya elección radica en que nos permite comprender el fenómeno social estudiado en su amplia complejidad. Esta manera de investigar nos permite poner atención a los significados, interpretaciones y experiencias concretas ocurridas en la experiencia educativa, desde las voces de la educadora y los jóvenes y adultos participantes del estudio (Hernández y Mendoza, 2018). Nos parece la metodología idónea porque nos entrega una visión holística

de la vivencia educativa en relación con el entorno en que ocurre y reconoce que cada experiencia está vinculada al marco social y cultural particular, favoreciendo la construcción del conocimiento desde los propios participantes, lo que es acompañado desde una actitud reflexiva y un papel activo como investigadoras a lo largo de todo el proceso de investigación (Flick, 2004).

Hemos escogido la metodología cualitativa porque no busca medir variables ni generalizar resultados, sino explorar en profundidad el fenómeno estudiado. De esta manera, es una manera de investigar adecuada para orientar el cumplimiento de los objetivos de investigación que nos hemos planteado: diseñar y aplicar participativamente estrategias de educación para la ciudadanía, indagar en el impacto formativo de la propuesta educativa en la dimensión personal y social de los jóvenes y adultos y valorar el potencial formativo del proyecto como aporte a la inclusión social. A partir de lo anterior, presentamos cinco características de la metodología cualitativa que fundamentan nuestra decisión, para dar cumplimiento a los objetivos presentados, señaladas por Taylor y Bogdan (1987), aportando coherencia, riqueza y solidez al estudio.

En primer lugar, el carácter inductivo que posee, donde la teoría no se define de antemano, sino que surge de los datos recogidos a lo largo del proceso. El conocimiento se construye a partir de lo que expresan la educadora y los jóvenes y adultos participantes, junto con la interpretación de sus experiencias. Esto permite identificar patrones, categorías y significados directamente vinculados a la realidad estudiada, lo que aporta mayor autenticidad, coherencia y profundidad a los hallazgos obtenidos en la investigación.

En segundo lugar, su énfasis en una visión holística del fenómeno, lo que nos permite mirar la totalidad de lo que ocurre en la vivencia educativa dentro de su contexto natural. Esto implica no separar variables de manera fragmentada, sino considerar las relaciones, dinámicas y condiciones sociales, culturales e históricas que lo atraviesan. Gracias a esta mirada integral, es posible comprender lo que ocurre y reconocer cómo se entrelazan los distintos factores que influyen en las experiencias de los participantes, aportando una comprensión más profunda, auténtica y significativa de la realidad investigada.

En tercer lugar, su foco está en la interacción directa con los participantes, lo que permite mantener un contacto cercano, continuo y prolongado para comprender en profundidad sus puntos de vista y visiones del mundo. Esta relación fomenta confianza y abre el acceso a significados más auténticos, captando las experiencias desde la voz de quienes viven el

proceso educativo. Nuestro rol como investigadoras deja de ser el de observadoras externas para transformarse en actoras implicadas en el contexto social estudiado, enriqueciendo la comprensión del fenómeno.

En cuarto lugar, el énfasis que pone en los significados, ya que busca comprender cómo las personas interpretan y dan sentido a su mundo, más que explicar sus conductas desde variables externas. Lo esencial es rescatar percepciones, sentidos y valoraciones que los propios participantes atribuyen a su experiencia educativa. De este modo, se reconoce que son ellos quienes mejor pueden expresar cómo viven y entienden la realidad que comparten, aportando una comprensión más auténtica y profunda del fenómeno estudiado dentro de su propio contexto social y educativo.

En quinto lugar, su carácter flexible que nos permite desarrollar un diseño cualitativo que no sigue un esquema rígido, sino que se ajusta a las circunstancias que van apareciendo a lo largo del proceso investigativo. Esta apertura posibilita introducir cambios, modificar instrumentos y redefinir enfoques en función de lo que se va descubriendo en el campo. Gracias a ello, se logra una comprensión más amplia y fiel de la realidad estudiada.

En conclusión, la elección de la metodología cualitativa responde a la necesidad de comprender la realidad en toda su complejidad, situando los significados y experiencias de los participantes en el centro del estudio. Este enfoque ofrece un camino flexible, reflexivo y humano que enriquece el análisis y otorga coherencia a cada etapa del proceso investigativo. De este modo, la metodología se convierte en una herramienta clave para cumplir los objetivos planteados y generar conocimientos científicos inmersos en la realidad estudiada.

5.3.1 Método de investigación: La investigación acción participativa

El método de investigación se entiende como el conjunto de procedimientos, estrategias y pasos que nos guían como investigadoras en la búsqueda de respuestas a la pregunta o problema planteado. Su función es ofrecer un camino ordenado que asegure coherencia, objetividad y rigurosidad. Mediante el método se definen las formas en que se ingresa al campo, la manera de recolectar, analizar e interpretar los datos, garantizando resultados válidos, confiables y útiles para la construcción de nuevo conocimiento (Denzin y Lincoln, 2018).

Para este estudio hemos adoptado como método la investigación acción participativa, un enfoque teórico y metodológico orientado al cambio social que no solo describe la realidad,

sino que busca transformarla mediante la acción, la participación y la reflexión crítica de la comunidad. Supone un replanteamiento epistemológico, al superar la división entre investigador y objeto de estudio, brindando un rol activo a los participantes del estudio en todo el proceso. Nos parece el método idóneo porque nos permite conformar un "equipo motor" que impulsa la realización del proyecto de educación para la ciudadanía en sus fases de diagnóstico, diseño y valoración de acciones, destacando la colaboración, el trabajo colectivo contextualizado en las particularidades de la realidad estudiada (Folgueiras-Bertomeu y Sabariego-Puig Rovira, 2018).

Nuestra elección pasa porque su rasgo esencial es que la investigación no se impone "desde afuera", sino que surge de la participación activa de la educadora y los jóvenes y adultos, vistos como miembros de una comunidad en todo el proceso de construcción del conocimiento. Quienes viven la realidad investigada se convierten en protagonistas, asegurando que la investigación tenga un sentido emancipador y transformador. Es decir, investigar es en sí mismo un proceso colectivo y sistemático que integra reflexión y acción, generando aprendizajes significativos e impulsando cambios sociales en beneficio de la propia comunidad, fortaleciendo la autonomía y el poder de quienes participan, aspecto especialmente relevante en contextos de marginación y exclusión social (Fals Borda, 1986).

Para comprender nuestra elección, presentamos las principales características de la investigación acción participativa, que refuerzan su pertinencia en este estudio, donde hemos distinguido tres grandes características que respaldan su idoneidad. En primer lugar, se orienta al cambio y la mejora de la práctica educativa, proponiendo vías de transformación. En segundo lugar, se desarrolla a través de un ciclo continuo de mejora educativa, lo que permite ajustar el proceso de manera permanente. En tercer lugar, promueve la participación activa de la educadora y de los estudiantes, reconociéndolos como protagonistas en la construcción colectiva del conocimiento y en la transformación social.

5.3.1.1 Se orienta al cambio y la mejora educativa

La primera característica es que la investigación se orienta al cambio y la mejora educativa. Es decir, el conocimiento pedagógico se construye desde la experiencia cotidiana en el aula, entendiendo al docente como un investigador que reflexiona críticamente sobre su quehacer y lo transforma en diálogo con sus estudiantes. La enseñanza se concibe como un arte, donde el profesor, en su rol de creador, diseña y recrea recursos que estimulan el pensamiento activo y crítico de los estudiantes (Stenhouse, 1984).

Desde este planteamiento, es una forma de generar conocimiento "con" y "para" las personas, orientando la investigación al cambio social. Reconoce sus experiencias concretas y los contextos sociales e históricos en los que se desenvuelven, afirmando que el saber sólo adquiere sentido cuando responde a las necesidades reales de las comunidades. Destaca la importancia del diálogo horizontal y de la participación activa de la educadora y los jóvenes y adultos en todas las fases del proceso, desde la identificación de problemas hasta la construcción colectiva de soluciones (Fals Borda, 1992). Esto llevado a la educación ciudadana, es una forma de investigar donde se rescatan los saberes desde las voces de los participantes, proponiendo teorías construidas "desde abajo", que integren intereses, necesidades y estrategias colectivas de transformación (Zavaro, 2020).

En virtud de lo anterior, el proceso investigativo orientado al cambio social, sustenta su acción en el trabajo comunitario y colaborativo como eje central. Reconoce las experiencias y acciones de los participantes, fomentando su compromiso con la mejora educativa desde sus propias voces y contextos. El conocimiento se construye a través de una acción colaborativa de reflexión conjunta y el trabajo compartido, en un proceso dialógico que integra teoría y práctica. Esta dinámica, que parte de la inserción directa en el campo, promueve la reflexión crítica y colaborativa de educadores y estudiantes sobre la práctica educativa investigada (Kemmis, 1992; Bartolomé, 1986).

En conclusión, la investigación acción participativa se presenta como un camino que une práctica con teoría para transformar la educación y la sociedad. Su valor radica en reconocer a docentes, estudiantes y comunidades como protagonistas activos en la construcción del conocimiento orientado al cambio educativo y social, promoviendo la ciudadanía activa y el empoderamiento social. De esta manera, investigar significa comprometerse con procesos colectivos que fortalezcan la democracia y generen transformaciones significativas.

5.3.1.2 Promueve un ciclo continuo de mejora educativa

La segunda característica es que promueve un ciclo continuo de mejora educativa. Es decir, nos permite investigar desde un ciclo integra cinco momentos: planificación, acción, observación, reflexión y replanificación, mediante un proceso en espiral donde cada fase se conecta y retroalimenta a la siguiente. Lo anterior, nos permite generar un proyecto de educación para la ciudadanía en conjunto con la educadora y los jóvenes y adultos, con quienes diseñamos, implementamos y valoramos las acciones conjuntamente, realizando ajustes a partir de las mejoras sugeridas en la propia práctica educativa. Esto, mediante un

proceso dinámico de aprendizaje permanente, que no solo busca la mejora continua, sino también impulsar transformaciones sociales significativas para quienes viven la experiencia educativa (Kemmis y McTaggart, 1988).

A continuación describimos brevemente los ejes centrales de cada momento del ciclo de investigación planteado por los autores. El primer momento es la planificación, orientado a diseñar un plan de acción que responda a un problema o necesidad del contexto educativo. En esta fase, se definen las necesidades, los objetivos, los recursos, las formas de ingresar al aula en conjunto con la educadora, conformando el plan general de trabajo. Lo anterior, constituye el punto de partida construido de manera reflexiva y colaborativa, otorgando coherencia y sentido al proceso de investigación.

El segundo momento es la acción, que implica poner en marcha el plan de intervención dentro de la práctica educativa. En ella, se ponen en práctica las estrategias de educación para la ciudadanía y se desarrollan las actividades diseñadas para mejorar la enseñanza y el aprendizaje. Su valor radica en transformar las ideas en experiencias concretas, posibilitando observar directamente los efectos que estas generan en los participantes y en el proceso educativo.

El tercer momento es la observación, orientada a recoger evidencias y datos sobre lo ocurrido durante la acción. Su finalidad es documentar procesos y resultados, identificando avances y dificultades ocurridas durante la puesta en marcha de las acciones. Para ello, se emplean técnicas como notas de campo, conversaciones informales con los estudiantes, análisis de materiales producidos por los estudiantes, las que son llevadas a las jornadas de planificación-reflexión con la educadora. Esta etapa resulta clave porque permite recabar información que nos orienta para realizar ajustes atingentes a las necesidades y particularidades de los grupos estudiados.

El cuarto momento es la reflexión, cuyo objetivo es el análisis crítico de la información obtenida en la observación. En esta fase, la educadora y los jóvenes y adultos participantes valoran resultados, identifican fortalezas, debilidades y aprendizajes del proceso. La reflexión busca reconocer que es lo que funciona y cuáles son los aspectos que deben ser mejorados, considerando factores personales, educativos, sociales, culturales e institucionales. Es una reflexión con énfasis en una mirada crítica orientada a transformar la práctica educativa, generar nuevas ideas y proponer alternativas que nutren el siguiente ciclo para una mejora constante en la experiencia educativa.

El quinto momento es la replanificación, que consiste en ajustar y rediseñar las acciones según lo aprendido en la reflexión. Representa el cierre de un ciclo y, al mismo tiempo el inicio de otro, manteniendo la dinámica espiralada de la investigación acción participativa. En esta etapa se incorporan cambios, innovaciones y mejoras, permitiendo que el proceso educativo se renueve continuamente. Mediante esta etapa se asegura que la práctica no sea estática, sino un camino de aprendizaje permanente y transformación social, donde cada experiencia abre nuevas posibilidades de acción y mejora colectiva.

A modo de cierre, este ciclo de mejora continua nos permite generar una práctica educativa como un proceso vivo de mejora continua. Sus momentos de planificación, acción, observación, reflexión y replanificación se articulan dinámicamente, permitiendo analizar, enriquecer y transformar la experiencia en el aula desde los propios participantes. De este modo, la educadora no solo aplica estrategias, sino que aprende de ellas, las ajusta y construye junto a los jóvenes y adultos en un camino orientado a la innovación, la participación y la transformación social.

5.3.1.3 Favorece la participación activa de las personas

La tercera característica es que favorece la participación activa de las personas. Es decir, se parte de la idea de que la transformación educativa solo es posible cuando el conocimiento se construye desde las voces y experiencias de quienes participan en el estudio. Para que esto cobre vida, un elemento central es la conformación de un grupo de trabajo comprometido, que en nuestro caso está integrado por la educadora y tres grupos de jóvenes y adultos participantes del estudio. Este enfoque reconoce sus explicaciones, acciones y vivencias como piezas clave para lograr el cambio educativo (Folgueiras-Bertomeu y Sabariego-Puig Rovira, 2015).

Es una forma de investigar que reconoce a la educadora y a los jóvenes y adultos como miembros de una comunidad que aprende de sí misma y que es protagonistas del ciclo de mejora continua orientado a planificar, realizar acciones, observar y reflexionar, impulsando la emancipación y transformación social desde los propios participantes del estudio (Elliot, 1993). Investigar implica considerar la colaboración de la educadora y los jóvenes y adultos, como un elemento esencial del proceso, conformando una comunidad que resuelve problemas de su entorno. Es decir, el conocimiento mejora la práctica educativa, adaptándose al propio contexto estudiado, reconociendo sus saberes como base del cambio (Bartolomé, 1986; Kemmis y McTaggart, 1988).

Investigar desde este prisma implica formar un grupo de investigación acción donde la educadora se convierte en coinvestigadora y los jóvenes y adultos en colaboradores activos del proceso investigativo, asumiendo corresponsabilidad y protagonismo para garantizar un trabajo compartido y transformador (Folgueiras-Bertomeu y Sabariego-Puig Rovira, 2018).

Es decir, investigar significa avanzar hacia un "modelo ciudadanista" que reconoce a las personas como ciudadanos activos capaces de tomar decisiones para la transformación social, donde no basta con abrir espacios para otorgar voz, sino que requiere impulsar proyectos de transformación social que fortalezcan democracia y ciudadanía mediante prácticas participativa y críticas que reconozcan a las comunidades como agentes de cambio (Martí, 2000).

En conclusión, la participación activa de las personas en el proceso de investigación, permite reconocer el saber popular como una fuente legítima y necesaria de conocimiento para comprender y transformar la realidad social. La investigación no se limita al ámbito académico, sino que integra saberes, memorias y experiencias de las comunidades como formas válidas de producir ciencia. Este rescate implica generar conocimiento científico anclado en lo cotidiano, orientando procesos emancipadores y de transformación social (Fals Borda, 1986). Es decir, investigar no se limita a describir la realidad, implica promover transformaciones sociales y educativas, fortaleciendo la corresponsabilidad y el compromiso colectivo en la construcción de una mejora compartida.

Para finalizar, señalamos que la investigación acción participativa es un método que nos permite investigar para orientar el cambio y la mejora educativa, desarrollar un ciclo de mejora continua y favorecer la participación activa de las personas, como tres ejes claves para dar sentido a nuestra finalidad y los objetivos planteados en la investigación. Estos tres aspectos nos permiten respaldar la idea que el conocimiento se construye desde la práctica educativa, con la educadora y los jóvenes y adultos participantes, como protagonistas y agentes de cambio de sus propias experiencias educativas, aspecto que se encuentra en el núcleo de esta investigación.

5.3.2 Técnicas de recogida de información

A continuación presentamos las técnicas de recogida de información, entendidas como los procedimientos que utilizamos para obtener datos relevantes en la investigación. Su función es reunir información confiable y organizada que permita comprender los resultados de la

experiencia educativa. Asimismo, posibilitan analizar la realidad de manera clara y rigurosa, asegurando resultados pertinentes que aporten al propósito del estudio. Al situarnos en la metodología cualitativa, las técnicas que veremos a continuación se ajustan a este enfoque, orientándose a responder la pregunta de investigación y alcanzar los objetivos propuestos (Hernández y Mendoza, 2018).

Para desarrollar el apartado, hemos definido la utilización de cinco técnicas de recogida de información que permitan capturar la realidad de una manera holística y nos permitan concretar los objetivos de investigación planteados. Tales técnicas fueron escogidas para captar los significados desde los propios participantes desde distintas dimensiones de la realidad, tales como emociones, percepciones, interacciones, valores, contando con una mirada global de la experiencia vivida generada por varias fuentes de información (Bisquerra, 2016), las cuales presentamos a continuación: la observación participante, la entrevista, los materiales y/o artefactos construidos en la intervención educativa, las jornadas de planificación-reflexión con la educadora y el análisis documental.

5.3.2.1 La observación participante

La observación participante es una técnica fundamental para nuestro estudio, porque nos permite observar y participar en la experiencia educativa. Favorece la comprensión de significados, valores y creencias que las personas otorgan a sus acciones. Permite obtener información desde la experiencia educativa vivida, captando datos ricos que no surgen con métodos externos. Enriquece la comprensión de las dinámicas cotidianas y exige una postura ética basada en la reflexividad, reconociendo la influencia de las investigadoras en la interacción y en la construcción conjunta de los datos, aportando validez y profundidad (Piza et al., 2019). Es captar la realidad desde una mirada sensible donde se registra lo explícito e implícito, desde una mirada sensible, que ofrezca una visión profunda de los procesos y enriqueciendo la interpretación de las experiencias (Taylor y Bogdan, 1987).

En nuestro estudio, la observación participante cumple la función de elaborar escenas significativas que respondan a la pregunta de investigación y apoyen los objetivos: diseñar y aplicar estrategias de educación para la ciudadanía, indagar en los aprendizajes personales y sociales de los participantes y valorar el potencial educativo del proyecto como aporte a la inclusión social. Para ello, se construyó una Guía de observación participante (Ver anexo 1.1.1), diseñada especialmente para registrar información relevante que tribute a los objetivos

de investigación, ofreciendo evidencias fiables que fueron recogidas de manera sistemática a lo largo de todo el proceso educativo vivido (Denzin y Lincoln, 2018).

El registro de la información se realizó según diferentes roles que asumimos como investigadoras, ajustándose a las necesidades del momento y a la dinámica con la educadora y los grupos-cursos, donde se distinguen tres formas de participación. La primera es como asistente de la educadora, apoyando en la resolución de tareas y aclarando dudas durante el desarrollo de la clase. La segunda, es como participante observadora, integrándonos a las actividades grupales y colaborando en los diálogos del aula. La tercera, es como observadora participante, registrando de manera amplia y detallada las interacciones, reflexiones y apreciaciones surgidas en el proyecto de ciudadanía (Bartolomé, 1997).

Queremos recalcar que la observación participante es la técnica medular de nuestro proceso de recolección de información, ya que nos acompañó a lo largo de todo el proceso y nos permite contar con un gran volumen de información de lo ocurrido desde la propia experiencia vivida, rescatando el mundo simbólico de los participantes mediante el lenguaje y las acciones, visualizándolos como personas y no como objetos de estudio, aspecto clave para visibilizar sus voces y sus vivencias (Ruiz Olabuénaga, 1999). Concretamente fuimos recolectando datos mediante un diario de campo que nos permitió registrar notas con frases claves de conversaciones o reflexiones, que luego fuera del aula, las ampliamos, construyendo escenas significativas que responden a los objetivos e iluminan la experiencia educativa.

En cuanto a la temporalidad de aplicación de esta técnica, señalamos que se implementó durante todo el tiempo de inmersión en la escuela y en la vida cotidiana de la propuesta educativa, lo que corresponde a un año y cuatro meses (agosto 2021–diciembre 2022), permitiendo contar un registro sólido y profundo de la experiencia (Ver Anexo 2.1.). Para una mayor claridad de la temporalidad de su aplicación, presentamos la siguiente tabla.

Tabla 5

Cuadro de observación participante por grupo

Grupo	Temporización	Frecuencia
Grupo A	Agosto-diciembre 2021	1 vez por semana
Grupo B	Agosto-diciembre 2021	1 vez por semana
Grupo C	Mayo-diciembre 2022	2 veces por semana

Nota. Elaboración propia.

En conclusión, la observación participante nos permite obtener escenas significativas que aportan información valiosa para la investigación. Su riqueza radica en la capacidad de captar la realidad tal como se vive dentro del proceso educativo, insumo fundamental para conformar los resultados de la investigación. Mediante la construcción reflexiva de los datos, se logra evidenciar lo que ocurre en la experiencia educativa, poniendo el foco principalmente en el impacto formativo para los jóvenes y adultos en clave de sus aprendizajes y su aporte a la inclusión social, aspectos constitutivos en los objetivos del presente estudio.

5.3.2.2 La entrevista

La entrevista es una técnica de recogida de información basada en una conversación entre quien pregunta y la persona entrevistada. Su propósito es conocer de forma directa lo que las personas participantes piensan, sienten o han experimentado en la experiencia de investigación vivida. Permite profundizar en la comprensión de significados desde la voz de los propios participantes, aportando una mirada más cercana a sus experiencias (Folgueiras-Bertomeu, 2016).

La funcionalidad de la entrevista para nuestro estudio es recoger las apreciaciones de jóvenes, adultos y de la educadora luego de haber vivido la experiencia educativa, aplicándose al final de cada intervención en los tres grupos participantes. Su propósito es obtener una visión reflexiva de la experiencia, contrastar información con lo observado y considerar los aspectos claves que consideran necesarios para mejorar el proyecto de educación para la ciudadanía diseñado e implementado conjuntamente. De esta manera, la entrevista aporta datos relevantes y complementarios para responder a los objetivos, enriquecer la comprensión de los resultados obtenidos y generar transformaciones ajustadas al contexto estudiado.

El tipo de entrevista utilizada en el estudio fue la "entrevista semiestructurada" que combina preguntas planificadas con la flexibilidad de profundizar en temas emergentes, lo que enriquece la información obtenida entendida como una técnica de recolección de información en la etapa final del trabajo de campo (Massot et al., 2016). Nuestra intención es recoger apreciaciones relacionadas con los objetivos de investigación, cuya finalidad es diferenciada según los actores participantes: entrevistas grupales con estudiantes y entrevistas individuales con la educadora (Ver Anexo 1.1.2 y Anexo 1.1.3). Para una mayor claridad de lo expuesto, presentamos la siguiente tabla explicativa.

Tabla 6

Cuadro de entrevistas de la investigación

Tipo de entrevista	Actores	Objetivo	Número y fechas
Individual	Educadora	Recoger aprendizajes críticos y lecciones aprendidas del proyecto de educación para la ciudadanía, como interpretación crítica de lo vivido	2 entrevistas en total realizadas al término de cada año académico Diciembre 2021 Diciembre 2022
Grupal	Jóvenes y adultos	Indagar respecto de la valoración que realizan los estudiantes sobre el proyecto de educación para la ciudadanía y conocer los principales aprendizajes adquiridos	3 entrevistas en total, realizadas al término de cada año académico. Diciembre 2021 Diciembre 2022

Nota. Elaboración propia.

En conclusión, la entrevista semiestructurada permite obtener testimonios y reflexiones profundas de los participantes sobre su experiencia en el proyecto de educación para la ciudadanía, aspectos cruciales para considerar caminos de mejora educativa desde los propios participantes. Estos relatos aportan aprendizajes críticos, valoran la pertinencia de las estrategias aplicadas e identifican logros en las dimensiones personal y social. Además, ofrecen información complementaria a otras técnicas, enriqueciendo la comprensión del fenómeno y asegurando que los resultados de la investigación respondan de manera pertinente a los objetivos y al propósito general del estudio.

5.3.2.3 Los materiales y/o artefactos construidos en la intervención educativa

Los materiales y/o artefactos construidos durante la intervención educativa son una técnica de recogida de información que incluye documentos escritos, registros visuales y producciones audiovisuales generadas en el proceso formativo. Su propósito es reconstruir significados desde las diversas expresiones de los participantes, incorporando narrativas, productos y creaciones culturales. Aunque no siempre se llamen "artefactos", representan fuentes valiosas para comprender cómo los sujetos viven e interpretan su experiencia. Junto a documentos y registros del contexto natural, aportan evidencias que enriquecen el análisis

y ofrecen una visión más amplia y significativa del fenómeno educativo (Hernández y Mendoza, 2018).

La funcionalidad de los materiales y/o artefactos construidos se organiza en tres aportes principales. Primero, registran y conservan la memoria del proceso, documentando lo que los participantes crean y expresan como evidencia tangible para reflexionar sobre la experiencia. Segundo, permiten acceder a significados profundos desde las voces de los jóvenes y adultos, mostrando percepciones, emociones y valores a través de narrativas, producciones visuales y audiovisuales. Finalmente, ofrecen una mirada cultural y simbólica que complementa la información obtenida con las otras técnicas, favoreciendo la triangulación y fortaleciendo la validez y credibilidad de los resultados.

A lo largo de la experiencia educativa se generaron tres tipos de materiales y artefactos: videos (registros audiovisuales), fotografías (registros visuales) y documentos escritos (registro narrativo), correspondientes a tareas realizadas por los participantes. La información se registró mediante dos estrategias complementarias. Primero, se elaboró un portafolio por grupo para recopilar las tareas escritas elaboradas y que son de su propia autoría, que contienen las reflexiones y visiones de mundo de los participantes. Segundo, se creó una carpeta digital en Drive, organizada por grupos, para almacenar material visual y audiovisual, que contienen las creaciones culturales de los estudiantes. Esta combinación garantiza un registro completo, ordenado y accesible, facilitando el análisis de la creación cultural y simbólica de la experiencia educativa.

Los materiales y/o artefactos construidos en la intervención educativa es un técnica de recogida de información medular para nuestro estudio, puesto que nos acompañó a lo largo de todo el proceso educativo vivido. Para una mayor claridad de lo expuesto, presentamos una tabla explicativa de la temporalidad de aplicación de cada uno de estos registros durante la intervención educativa.

Tabla 7

Cuadro de materiales y/o artefactos de la investigación

Material y/o artefacto	Descripción	Temporización

Video	Registro audiovisual de la experiencia de investigación	Grupo A: Agosto a diciembre del 2021 Grupo B: Agosto a diciembre 2021 Grupo C: Mayo a diciembre 2022
Fotografía	Registro visual de la experiencia educativa	Grupo A: Agosto a diciembre del 2021 Grupo B: Agosto a diciembre 2021 Grupo C: Mayo a diciembre 2022
Documentos escritos	Registro escrito de las tareas educativas realizadas por los jóvenes y adultos	Grupo A: Agosto a diciembre del 2021 Grupo B: Agosto a diciembre 2021 Grupo C: Mayo a diciembre 2022

Nota. Elaboración propia.

En conclusión, los materiales y artefactos construidos durante la intervención permiten reflejar integralmente las experiencias de los participantes. A través de videos, fotografías y documentos escritos se recogen tanto aspectos cotidianos como problemáticas sociales abordadas, mostrando cómo estudiantes y educadora interpretan su realidad desde su propio lenguaje simbólico y cultural. Al integrar distintas formas de expresión, esta técnica enriquece la comprensión de los procesos formativos, visibiliza voces y significados y aporta evidencias sólidas para el análisis, contribuyendo directamente al cumplimiento de los objetivos de investigación y a la construcción de conclusiones más profundas y pertinentes.

5.3.2.4 Las jornadas de planificación-reflexión con la educadora

Las jornadas de planificación-reflexión con la educadora son una técnica clave dentro de la investigación acción participativa que orienta este estudio. Esto, porque es una figura protagonista de la investigación en su calidad de coinvestigadora como una pieza clave para la transformación de su propia práctica educativa (Schön, 1998). Mediante esta técnica se busca ir más que recopilar información, cuyo foco está puesto en analizar y reinterpretar la realidad desde sus saberes profesionales adquiridos en su experiencia de trabajo con jóvenes y adultos excluidos socialmente, cuestionando creencias y prácticas para su transformación. Estos espacios de diálogo horizontal permiten que la educadora actúe como "analizadora" de su propia experiencia, generando aprendizajes compartidos que fortalecen tanto su capacidad de acción pedagógica como su compromiso con el cambio social (Martí, 2000).

La funcionalidad de esta técnica radica en generar conocimiento mediante una praxis educativa basada en un diálogo horizontal entre saberes de experiencia y académicos, valorando experiencias, memorias adquiridas en la práctica educativa. Las jornadas de planificación-reflexión permiten identificar problemáticas, cuestionar estructuras de dominación y construir aprendizajes colectivos que impulsen prácticas educativas ajustadas a las realidades de jóvenes y adultos en riesgo de exclusión. Buscan orientar la práctica hacia acciones transformadoras que promuevan justicia social, reconocimiento y dignificación de los estudiantes (Fals Borda, 1991; Freire, 1970). De este modo, la reflexión con la educadora se convierte en motor de mejora pedagógica y cambio social, fortaleciendo procesos de inclusión (Herrera-Fernández et al., 2021).

La recolección de información se realizó mediante notas de campo, utilizando el instrumento de jornada de planificación-reflexión con la educadora (Ver anexo 1.1.4). Estas notas se registraron de forma narrativa, recogiendo conversaciones y reflexiones en torno a la implementación de las estrategias de educación para la ciudadanía y qué aspectos mejorar según lo observado en la práctica. Es decir, la educadora asume el rol de codiseñadora, lo cual es esencial para construir una intervención educativa ajustada tanto a la realidad del escenario de estudio como a las necesidades de los colectivos en situación de exclusión social (Ayuste et al., 2018). Para una mayor claridad de su puesta en práctica, presentamos la siguiente tabla.

Tabla 8

Cuadro jornadas de planificación/reflexión con la educadora

Tipo de recogida de información	**Objetivo**	**Temporización**
Reflexiones de la educadora emergidas durante la intervención educativa	Recoger y sistematizar las reflexiones espontáneas y deliberadas de la educadora	1 vez por semana de agosto del 2021 a diciembre del 2022

Nota. Elaboración propia.

En conclusión, las jornadas de planificación-reflexión con la educadora permiten obtener registros críticos y sistematizados de su experiencia como codiseñadora del proceso educativo. Estos aportes pretenden mostrar cómo interpreta, cuestiona y transforma su práctica, reconociendo logros y dificultades. Al mismo tiempo, entregan claves para ajustar las estrategias y generar aprendizajes colectivos que fortalezcan la inclusión de jóvenes y

adultos. Es decir, esta técnica brinda información valiosa y complementaria para el análisis, enriqueciendo los resultados e impulsando a la educadora como protagonista activa del cambio educativo y social.

5.3.2.5 El análisis documental

El análisis documental es una técnica de recogida de información que consiste en revisar de forma ordenada y planificada distintos documentos para obtener datos relevantes sobre un fenómeno, situación o programa. Esta revisión permite acceder a hechos, contextos y perspectivas de quienes produjeron los textos, favoreciendo una comprensión más amplia de la realidad estudiada. Posibilita rescatar experiencias y acontecimientos que no siempre son visibles en el campo, enriqueciendo así la interpretación y el análisis dentro del proceso investigativo (Del Rincón et al., 1995).

La funcionalidad del análisis documental en esta investigación es aportar las bases teóricas que sustentan la intervención educativa. Para llevar a cabo el análisis documental, hemos escogido revisar tipos de documentos oficiales referidos a la temática de educación ciudadana enmarcada en los referentes teóricos que guían el presente estudio en cuatro grandes direcciones temáticas que presentamos a continuación: documentos de aprendizaje servicio y trabajo con adolescentes vulnerables, documentos de programas de educación para la ciudadanía, documentos de material educativo relacionado al arte y documentos normativos y curriculares del sistema educativo chileno.

En primer lugar, referido a los documentos sobre aprendizaje servicio y trabajo con adolescentes en situación de vulnerabilidad, se revisan documentos vinculados a experiencias de investigación desarrolladas por el Grupo de Investigación en Educación Moral (GREM), al que se adscribe este estudio. Entre los aportes más significativos se encuentra Proyectos con alma (Martín, 2016), que resalta el valor de los proyectos con servicio comunitario; Educarse es de valientes (Martín et al., 2018a), que muestra cómo revertir la exclusión social a través del aprendizaje servicio; y Entornos que capacitan (Martín y López-Dóriga, 2022), que visibiliza la labor educativa con jóvenes vulnerables mediante estudios etnográficos.

En segundo lugar, se revisaron documentos de programas y proyectos de educación para la ciudadanía inspirados en pedagogías críticas, especialmente desde la tradición de la educación popular latinoamericana. Entre los principales referentes, se consideró Pedagogía del oprimido (Freire, 1970), que plantea la educación como práctica liberadora; Pedagogía de la

esperanza (Freire, 1990), que destaca la esperanza como motor de cambio; Enseñar a transgredir (Hooks, 2021), con un enfoque feminista y emancipador; El desafío de aprender y enseñar (Richards, 2017), que plantea práctica pedagógicas humanizadoras con jóvenes vulnerables y La enseñanza como puente a la vida (Quintar, 2006), que propone una pedagogía ética y contextualizada a la realidad social.

En tercer lugar, se revisaron documentos y materiales educativos vinculados al arte, considerados como recursos pedagógicos para sensibilizar y problematizar sobre temas sociales globales. Esta revisión incluyó producciones audiovisuales y visuales de organismos internacionales como la OEI, enfocada en educación, ciencia y cultura, y la UNESCO, orientada a la paz, derechos humanos y sostenibilidad. También se incorporaron materiales elaborados por organizaciones sociales y no gubernamentales, como cortometrajes, documentales, entrevistas y fotografías sociales, aspectos centrales para generar acceso a los bienes comunes de conocimiento y fomentar la reflexión crítica desde el arte.

En cuarto lugar, se revisaron documentos normativos y curriculares del sistema educativo chileno, fundamentales para contextualizar el proyecto en el escenario de estudio. Para ello, se revisan las orientaciones curriculares de formación ciudadana, de inclusión escolar y las bases curriculares particulares de la modalidad educativa (EPJA), contexto estudiado (MINEDUC, 2021b, 2024b), los que orientan aprendizajes, actitudes y valores a desarrollar durante la experiencia educativa.

En definitiva, el análisis documental ofrece un sustento teórico y contextual sólido para nuestra investigación. La revisión de los cuatro grupos de documentos permite integrar aprendizajes de experiencias previas, fundamentos pedagógicos críticos, recursos artísticos con valor educativo y marcos normativos vigentes que orientan la educación ciudadana. De esta manera, esta técnica fortalece la coherencia teórica de la propuesta educativa y enriquece la interpretación de los resultados, asegurando que la intervención responda a las necesidades de los estudiantes y a las demandas del contexto institucional de manera pertinente y transformadora.

A modo de cierre de las técnicas de recolección de información seleccionadas, señalamos que en su conjunto nos permiten obtener una visión amplia y profunda de la experiencia educativa estudiada. Al combinar observación participante, entrevistas, materiales y artefactos, jornadas de planificación-reflexión y análisis documental, logramos captar tanto lo visible como lo implícito en los procesos vividos. De esta forma, aseguramos datos

variados, confiables y complementarios que fortalecen el análisis y garantizan que los resultados reflejen fielmente las voces, percepciones y realidades de los participantes, aportando al logro de los objetivos planteados.

Para finalizar, el enfoque adoptado en esta investigación, afirmamos que nos brinda un marco ordenado y coherente para comprender el problema de estudio y alcanzar los objetivos propuestos. A través del paradigma, la metodología, el método y las técnicas de recogida de información escogidas, aseguramos un proceso riguroso, participativo y contextualizado. Este camino permite generar conocimiento útil y significativo, capaz de construir teoría desde la práctica educativa. De esta manera, el enfoque no solo otorga solidez científica al trabajo, sino que también garantiza su aporte real a la educación y la inclusión social.

5.4 Diseño de la investigación

A continuación presentamos el diseño de investigación entendido como la estrategia que organiza y orienta el proceso investigativo en coherencia con el enfoque cualitativo que hemos descrito en el apartado anterior. Su objetivo es garantizar la coherencia interna del estudio apoyando que cada decisión metodológica se relacione con los objetivos planteados desde un proceso riguroso apoyado en la metodología cualitativa adoptada en este estudio, adaptándose al contexto y a los significados construidos por los participantes. (Dorio, et al., 2016a).

Para el desarrollo de este apartado, hemos estructurado una fase secuencial compuesta por seis tipos de acciones vinculadas al diseño de investigación, las que se presentan a continuación: antecedentes y revisión bibliográfica; temática, preguntas de investigación y objetivos; escenario y participantes de la investigación; análisis de datos y redacción de resultados; temporización de la investigación y criterios de rigor de la investigación., las que describiremos ampliamente en el siguiente escrito.

5.4.1 Antecedentes y revisión bibliográfica

La primera acción del diseño consiste en la búsqueda de antecedentes y revisión bibliográfica. Este paso busca construir un marco teórico sólido que respalde nuestro estudio y nos permita comprender mejor nuestro tema central de investigación: la educación para la ciudadanía en contextos de exclusión social. Para ello, hemos organizado la búsqueda en núcleos temáticos principales: la exclusión social, la educación en contextos de exclusión en Chile y la educación

ciudadana en entornos vulnerables, los cuales facilitan relacionar la práctica educativa con la teoría existente, aspecto central para analizar teóricamente los aspectos que queremos analizar y transformar.

El primer núcleo temático estudiado se centra en la exclusión social, entendida como un fenómeno complejo que no se reduce a la falta de recursos ni a un problema individual. Surge, más bien, de la interacción de factores estructurales, territoriales y personales que inciden en la vida de las personas (Gijón, 2009; Romero et al., 1992). Nos interesa revisar sus fundamentos teóricos, sus características y las formas en que se expresa en jóvenes y adultos, considerando las distintas dimensiones de su vida cotidiana. Con una mirada ecológica, situada en el contexto chileno, buscamos comprender cómo la exclusión afecta la dignidad, pero también cómo abre la posibilidad de reconocer a quienes la viven como miembros plenos de la comunidad humana (Dussel, 1998a).

El segundo núcleo temático indagado se centra en la educación en contextos de exclusión social en Chile, con especial atención a la educación de personas jóvenes y adultas (EPJA), que constituye el escenario de nuestra investigación. En este apartado revisamos los principios pedagógicos que orientan esta modalidad, inspirados en valores humanizadores y emancipadores. Asimismo, explicamos el enfoque curricular chileno, destacando su capacidad de adaptación para quienes buscan una segunda oportunidad educativa. También describimos las características de los estudiantes, reconociendo sus experiencias, trayectorias y potencialidades, y analizamos los principales desafíos que enfrentan las escuelas de EPJA. Todo ello con el propósito de avanzar hacia una educación que no solo entregue conocimientos, sino que promueva la transformación y emancipación.

El tercer núcleo temático examinado es la educación ciudadana en entornos vulnerables, tema central de esta investigación. Partimos de la convicción de que todas las personas tienen la capacidad de aprender y de convivir en comunidad, siempre que se desarrollen en entornos adecuados (Martín y López-Dóriga, 2022). Desde esta perspectiva, revisamos cómo se concibe la educación ciudadana en el sistema educativo chileno y analizamos sus alcances y limitaciones. A partir de ello, proponemos una mirada transformadora para contextos vulnerables, sustentada en la cooperación, la participación y principios humanizadores. Estos elementos se plantean como un camino pedagógico capaz de promover una verdadera transformación educativa y social.

En conclusión, la revisión bibliográfica organizada en tres núcleos temáticos ofrece un marco sólido para sustentar nuestra investigación. El análisis de la exclusión social, la educación en contextos de exclusión en Chile y la educación ciudadana en entornos vulnerables nos permite articular teoría y realidad, otorgando sentido a este estudio. Este recorrido no solo profundiza la comprensión del fenómeno, sino que también orienta la creación de propuestas educativas que impulsen inclusión, participación ciudadana y transformación social. Todo ello, considerando las voces y experiencias de quienes viven estas realidades como punto de partida fundamental.

5.4.2 Temática, preguntas y objetivos de investigación

La segunda acción del diseño consiste en definir con precisión la temática, las preguntas y los objetivos de la investigación, ya que estos elementos orientan y otorgan sentido a todo el proceso. Esta definición permite delimitar el campo de estudio, identificar los aspectos que buscamos comprender y transformar, y establecer metas concretas que guíen nuestro trabajo. Así, la temática determina el foco central, las preguntas expresan las inquietudes a resolver y los objetivos trazan el camino a seguir, garantizando coherencia, pertinencia y rigor en la investigación educativa que emprendemos.

La temática central de nuestra investigación es la educación ciudadana en entornos vulnerables, concebida como un camino para impulsar la transformación en contextos desfavorecidos. Escogimos este tema porque estamos convencidas de que la escuela constituye un espacio privilegiado para promover aprendizajes ciudadanos y preparar a las personas para desenvolverse en una sociedad cada vez más compleja. Lo que sucede en el ámbito escolar puede marcar una diferencia significativa, especialmente para jóvenes y adultos que han vivido situaciones de exclusión social.

La pregunta que guía este estudio es: ¿Cómo vehiculizar un proyecto de educación para la ciudadanía que incida en la dimensión personal y social de jóvenes y adultos en riesgo de exclusión social?. Para responder, proponemos diseñar un proyecto educativo construido en conjunto con los propios participantes, que incorpore estrategias pedagógicas, actividades y recursos adaptados a su realidad. Nuestro propósito es generar una experiencia transformadora que no solo promueva aprendizajes ciudadanos, sino que pueda abrir nuevas oportunidades de inclusión social. Asimismo, aspiramos a que este proyecto pueda replicarse

en otras escuelas y constituya un aporte teórico y práctico para avanzar hacia una educación humanizadora y emancipadora.

Los objetivos de esta investigación se alinean a la finalidad del estudio que busca fortalecer el valor de la educación ciudadana como herramienta de transformación. Concretamente, nos proponemos una investigación orientada a la acción con fines transformadores, utilizando pedagogías humanizadoras y emancipadoras. Para darles coherencia y claridad, los hemos organizado en un objetivo general y tres objetivos específicos, que presentamos a continuación. En primer lugar, nos hemos planteado como objetivo general: Caracterizar un proyecto de educación para la ciudadanía y su incidencia en la dimensión personal y social de jóvenes y adultos en riesgo de exclusión social. En segundo lugar, nos hemos planteado tres objetivos específicos de investigación: 1) Diseñar y aplicar participativamente estrategias de educación para la ciudadanía; 2) Indagar en el impacto formativo de la propuesta educativa en la dimensión personal y social de los jóvenes y adultos y 3) Valorar el potencial educativo del proyecto como aporte a la inclusión social.

En conclusión, la definición de la temática, la pregunta y los objetivos de nuestra investigación marca el rumbo de todo el proceso y garantiza claridad y coherencia en cada etapa. Al poner el foco en la educación ciudadana en entornos vulnerables, buscamos no solo comprender la realidad, sino también transformarla mediante un proyecto participativo y humanizador. Con esta base, aspiramos a generar aprendizajes significativos que promuevan inclusión social y abran nuevas oportunidades para jóvenes y adultos. A partir de lo expresado, la investigación se proyecta como una herramienta de cambio y de mejora educativa, construida desde y para la comunidad.

5.4.3 Escenario y participantes de la investigación

La tercera acción del diseño consiste en delimitar el escenario y los participantes de la investigación, es decir, definir el lugar donde se llevará a cabo el estudio y las personas que formarán parte de él. Este paso es clave porque sitúa la propuesta en un contexto concreto y reconoce a quienes, con sus voces y experiencias, darán vida al proceso investigativo. De esta manera, aseguramos que la investigación sea situada, participativa y coherente con las particularidades del entorno y de quienes lo habitan. Para mayor claridad, a continuación se describen con detalle el escenario y los participantes del estudio.

5.4.3.1 Escenario de investigación

El escenario de investigación seleccionado es la educación de personas jóvenes y adultas (EPJA) en Chile, una modalidad creada para acoger a estudiantes en situación de vulnerabilidad o riesgo de exclusión social. La consideramos especialmente relevante porque representa una segunda oportunidad educativa para quienes abandonaron la escuela o estuvieron cerca de hacerlo, respondiendo a una deuda social e histórica del sistema educativo. Su propósito es revertir las consecuencias de la desvinculación escolar y ofrecer una formación que permita a jóvenes y adultos reconstruir sus trayectorias, recuperar vínculos con la sociedad y acceder a nuevas oportunidades culturales, políticas y económicas mediante la certificación de estudios, tal como lo establece el Ministerio de Educación (MINEDUC, 2024b).

La definición del escenario de investigación se hizo a partir de cuatro criterios que aseguran la coherencia con los objetivos del estudio (Taylor y Bogdan, 1987). En primer lugar, se eligió una escuela EPJA de dependencia particular subvencionada, reconocida por la Secretaría Regional Ministerial de Educación. En segundo lugar, se consideró la ubicación geográfica, escogiendo centros de la región de Valparaíso por su accesibilidad y disposición a participar. En tercer lugar, se prioriza la modalidad regular, que permite una presencia continua y prolongada en la escuela. Finalmente, se estableció como requisito contar con una educadora con más de cinco años de experiencia trabajando con jóvenes y adultos en riesgo de exclusión social.

La elección del escenario respondió a un criterio de accesibilidad o conveniencia, común en la investigación cualitativa, que se refiere a seleccionar instituciones a las que es posible acceder gracias a contactos previos, disposición del establecimiento y viabilidad de colaboración (Miles y Huberman, 1994). El centro escogido fue el Centro educacional de adultos Auromar, al que llegamos por recomendación de una profesional vinculada al Servicio local de educación (SLEP) de Valparaíso, quien mantiene un estrecho vínculo con la docente de la asignatura de lenguaje y comunicación del establecimiento. Tras este contacto inicial, presentamos el proyecto a la educadora, quien aceptó voluntariamente a participar con entusiasmo en la investigación.

A modo de cierre, la elección del escenario de investigación se sustenta en una decisión consciente y fundamentada, orientada a asegurar la coherencia y pertinencia del estudio. La modalidad EPJA y, en particular, el Centro educacional de adultos Auromar, ofrecen un

contexto propicio para desarrollar un proyecto de educación ciudadana con jóvenes y adultos en riesgo de exclusión social. Este espacio educativo no solo acoge a quienes han vivido trayectorias escolares interrumpidas, sino que también se abre como un lugar de encuentro y construcción colectiva, donde es posible impulsar propuestas transformadoras que promuevan inclusión, participación y mejores oportunidades de vida para sus estudiantes.

5.4.3.2 Participantes de la investigación

La elección de participantes en esta investigación define a las personas clave para el estudio, quienes en el marco de la investigación acción son considerados agentes activos y protagonistas del proceso, más que receptores de conocimiento. Su participación se extiende a todas las fases: identificar problemas, reflexionar sobre los resultados y construir soluciones colectivas. Particularmente hemos escogido dos actores educativos claves para el estudio, quienes dejan de ser objetos de estudio y se transforman en coinvestigadores (educadora) y colaboradores (jóvenes y adultos), aportando saberes, experiencias y prácticas que sirven de base para generar conocimiento y promover transformaciones educativas y sociales significativas (Elliott, 1993). En este sentido, hemos definido dos tipos de participantes, que se presentan a continuación.

En primer lugar, hemos considerado como participante a la educadora de la asignatura de lenguaje y comunicación, con quien se pretende desarrollar un trabajo colaborativo a lo largo de todo el proceso de investigación. Su papel no se limita al de informante, sino que es reconocida como coinvestigadora de los procesos educativos. Esto implica que sus aportes, valoraciones y reflexiones derivadas de la práctica son consideradas esenciales para adaptar, ajustar y enriquecer la propuesta educativa que buscamos implementar. Desde su experiencia profesional y su conocimiento pedagógico, la educadora contribuye a articular la práctica con la teoría, favoreciendo la construcción conjunta de una intervención educativa significativa, pertinente y transformadora (Schön, 1998).

En segundo lugar, hemos definido como participantes a los jóvenes y adultos matriculados en el Centro educacional de adultos Auromar, quienes constituyen un grupo fundamental en esta investigación. En total son 27 estudiantes, 14 mujeres y 13 hombres, distribuidos en tres cursos. Su rol no se limita a recibir información, ya que son reconocidos como colaboradores activos del proceso educativo, aportando con sus voces, experiencias y reflexiones. Junto a ellos se pretende construir y poner en práctica la propuesta de formación ciudadana, generando un espacio de diálogo y aprendizaje compartido. La información obtenida durante

la inmersión en el campo permitirá avanzar en los objetivos de la investigación y promover inclusión, participación y transformación educativa y social (Bartolomé, 1986).

En conclusión, la definición de los participantes refleja la importancia de integrar a los actores clave en un proceso de investigación-acción. La educadora, en su rol de coinvestigadora, y los estudiantes, como colaboradores activos, contribuyen con sus experiencias y reflexiones para dar forma conjunta a la propuesta educativa. A partir de lo anterior, el conocimiento no se transmite de manera externa, sino que se construye a partir del diálogo y la práctica compartida. Este enfoque garantiza una investigación significativa, orientada a fortalecer la educación ciudadana como herramienta de transformación social y de inclusión para jóvenes y adultos que enfrentan situaciones de exclusión social.

5.4.4 Análisis de datos y redacción de resultados

A continuación presentamos la forma de análisis definida para este estudio, entendida como el proceso de organizar, interpretar y dar sentido a la información recogida. No se trata de revisar datos de manera aislada, sino de comprenderlos en relación con las experiencias y los contextos donde surgen. Desde un enfoque cualitativo, el análisis implica reflexionar sobre relatos, observaciones y vivencias para identificar patrones y significados. En este sentido, los datos no son cifras neutras, sino construcciones sociales fruto del diálogo entre investigadores, participantes y la realidad compartida (Enguix, 2012).

Es importante señalar que, al emplear diversas técnicas de recogida de información, realizaremos un análisis que integre y unifique todos los datos obtenidos. Para ello utilizaremos la triangulación, un proceso que permite validar la información y asegurar su coherencia. Este procedimiento combina diferentes fuentes: observación participante, entrevistas, materiales y/o artefactos construidos en la intervención educativa, jornadas de reflexión con la educadora y análisis documental, los cuales explicamos en el apartado técnicas de recogida de información. Es decir, se pretende comprender la experiencia educativa desde diferentes fuentes de información, cuyas aportaciones resultan esenciales para enriquecer el proceso investigativo (Elliott, 1993; Stenhouse, 1978).

La ruta de análisis de datos en este estudio se organiza en dos momentos complementarios. El primero corresponde al análisis preliminar, que se realiza de manera simultánea a la recolección de información. En esta etapa se registran los datos y se elaboran las primeras interpretaciones sobre lo que ocurre en el campo, generando insumos iniciales para la

investigación. El segundo es el análisis secundario, desarrollado al concluir el trabajo de campo, lo que permite profundizar en los hallazgos, contrastar la información y construir una comprensión más integral y sistemática de la experiencia estudiada, los cuales describimos a continuación.

5.4.4.1 Análisis preliminar

El análisis preliminar corresponde a los procedimientos que se llevan a cabo durante el trabajo de campo. Incluye la recolección de información, su primera interpretación y la construcción del marco teórico que acompaña la investigación. En esta etapa se revisa la calidad de los datos obtenidos, lo que implica examinar cuidadosamente los registros realizados durante el desarrollo de la propuesta educativa. Pretende garantizar que la información recogida sea pertinente y clara para avanzar hacia un análisis más profundo que permita comprender mejor la realidad estudiada (Sabariego-Puig Rovira et al., 2014). El análisis preliminar implica dos grandes tareas.

La primera tarea consiste en mantener una actitud reflexiva durante el trabajo de campo, entendida como una reflexión constante desde la práctica. Esto implica asumir un rol crítico como investigadoras, elaborando registros en diarios y notas de campo, y analizando los materiales educativos producidos por los estudiantes. Este ejercicio permite reconocer temas y significados relevantes que emergen en la experiencia. De este modo, el análisis se construye en paralelo a la acción, garantizando rigor y profundidad en la interpretación de la realidad educativa (Hammersley y Atkinson, 1994).

La segunda tarea corresponde a una reflexión desde la teoría, que implica la búsqueda de antecedentes y la revisión bibliográfica para poner en diálogo la realidad observada con las teorías existentes. Este ejercicio, apoyado en marcos conceptuales, orienta la interpretación de la experiencia y permite dar mayor sentido a los hallazgos. Al combinar esta reflexión con la práctica, logramos construir un conocimiento que articula ambas dimensiones, asegurando un análisis profundo y riguroso de la realidad educativa, siendo la teoría un recurso vivo que ilumina y enriquece el proceso investigativo (Elliot, 1993).

A modo de cierre, el análisis preliminar permite ir construyendo conocimiento de manera constante durante el trabajo de campo. A través de la reflexión desde la práctica y el diálogo con la teoría, se logra interpretar la información de forma rigurosa y significativa. Este proceso asegura que los datos recogidos no sean solo registros aislados, sino experiencias

vivas que se comprenden en su contexto. De esta manera, la investigación avanza con bases sólidas hacia un análisis más profundo, capaz de generar aprendizajes y proponer transformaciones educativas reales.

5.4.4.2 Análisis secundario

El análisis secundario comienza cuando finaliza el trabajo de campo y la etapa de investigación acción participativa en terreno. Su objetivo es organizar y dar sentido a toda la información recogida. En esta fase, el material se procesa de manera sistemática para identificar patrones, relaciones y significados importantes. De este modo, se construyen resultados que permiten comprender en profundidad la realidad estudiada. De acuerdo a Miles y Huberman (1994), este proceso consta de tres tareas principales: reducir los datos, presentar de forma clara los hallazgos y extraer o comprobar conclusiones, las cuales presentamos a continuación.

a. La reducción de los datos

La reducción de datos busca organizar y simplificar la gran cantidad de información obtenida, seleccionando solo lo que es más importante para los objetivos de la investigación. Su propósito principal es convertir esos datos en elementos claros y manejables, que tengan sentido para el análisis. Para lograrlo, se siguen tres pasos fundamentales: primero, dividir la información en partes más pequeñas o unidades; segundo, identificarlas y clasificarlas con códigos que ayuden a ordenarlas; y tercero, agruparlas en categorías más amplias que permitan comprender mejor el fenómeno estudiado.

La primera tarea del análisis es la separación de los datos en unidades y corresponde a una primera división. Su objetivo es conocer la información y dividirla en elementos significativos para el estudio. Este proceso se realiza a través de varias lecturas de registros y transcripciones, seleccionando lo más relevante y dejando de lado aquello que no responde directamente a los objetivos. La información seleccionada debe tributar a los tres ejes temáticos correspondientes a los objetivos de investigación: el diseño y aplicación de estrategias de educación ciudadana; el impacto formativo en la dimensión personal y social de los participantes; y el potencial educativo del proyecto en la inclusión social. Estas unidades facilitan reconocer patrones relacionados con los ejes propuestos (Taylor y Bogdan, 1987).

La segunda tarea del análisis es la identificación y clasificación de las unidades de información, lo que significa asignar códigos a los fragmentos seleccionados para ordenarlos de forma clara. Primero se usa la codificación abierta, que separa la información según los tres ejes definidos y resalta sucesos, palabras y percepciones comunes en la práctica educativa. Después se aplica la codificación selectiva, donde las categorías iniciales se agrupan, refinan y fortalecen con apoyo de la teoría (Ver tabla N° 8 Ejes temáticos que orientan el sistema de categorización). Este proceso ayuda a reconocer los elementos más importantes y convertirlos en la base para construir los hallazgos de la investigación.

La tercera tarea del análisis es el agrupamiento en categorías más amplias, lo que significa revisar los códigos, buscar similitudes y organizarlos en categorías que den mayor sentido a los datos. Este proceso implica relacionar los códigos entre sí, construyendo redes que permitan explicar los fenómenos observados de manera más completa. Tal tarea considera que construir vínculos entre los códigos es clave para generar categorías sólidas que reflejen la complejidad de la realidad estudiada (Strauss, 1987). Para ordenar mejor la información, se utilizan mapas conceptuales de códigos como recurso visual que facilita la comprensión y la estructuración (Gil, 1994). Finalmente, la codificación selectiva integra y depura categorías hasta identificar una categoría central que da cohesión y sentido al análisis. Para una mayor claridad de lo expresado, presentamos una tabla explicativa que articula los objetivos de investigación con los ejes temáticos que orientan el sistema de categorización realizado.

Tabla 8

Ejes temáticos que orientan el sistema de categorización

Ejes temáticos que orientan el sistema de categorización	
Objetivos de investigación	**Planteamientos teóricos**
Diseñar y aplicar participativamente estrategias de educación para la ciudadanía	Planteamientos teóricos provenientes de las estrategias de educación para la ciudadanía, poniendo énfasis en su finalidad formativa y las posibilidades para generar una educación humanizadora y emancipadora (Ver capítulo 3.2).

Indagar en el impacto formativo de la propuesta educativa en la dimensión personal y social de los jóvenes y adultos	Estructura de categorías y subcategorías de aprendizaje provenientes del planteamiento educativo de aprendizaje integral de Delors (1996): aprender a conocer, ser, hacer y vivir juntos (Ver anexo 3.2. Estructura de análisis de categorías y subcategorías Objetivo N° 2
Valorar el potencial educativo del proyecto como aporte a la inclusión social.	Principios éticos que subyacen a prácticas educativas humanizadoras, dignificadoras y emancipadoras, prestando atención a las prácticas de cuidado, reconocimiento, solidaridad y justicia social (Ver capítulo 3.2.3).

Nota. Elaboración propia

En conclusión, la reducción de datos permite transformar la información obtenida en elementos claros y manejables, siempre en coherencia con los objetivos de la investigación. A través de las tres tareas descritas orientadas a la separación en unidades, codificación y agrupamiento en categorías, es posible organizar los datos de forma sistemática, descubrir patrones y generar explicaciones más profundas de la realidad estudiada. Este proceso asegura rigor y claridad en el análisis, y sienta las bases para construir hallazgos significativos que orienten propuestas educativas transformadoras en contextos de exclusión social.

b. Presentación clara de los hallazgos

La presentación de los datos es una etapa fundamental del análisis, ya que permite organizar y comunicar de manera comprensible la información obtenida durante la investigación. Su finalidad es ofrecer una visión global y coherente de los resultados, mostrando de forma ordenada los principales hallazgos. En el caso de este estudio, se ha decidido presentar los resultados combinando una exposición narrativa, que explica e interpreta los datos, con una representación gráfica o visual, que facilita su comprensión y aporta mayor claridad. A continuación, se detalla la forma en que se desarrollará esta presentación.

En primer lugar, las formas narrativas buscan reflejar la voz de los participantes y mostrar de manera directa cómo expresan sentidos, percepciones y aprendizajes. Incluyen fragmentos de datos primarios obtenidos mediante observación participante, entrevistas, jornadas reflexivas con la educadora y materiales o artefactos creados durante la propuesta educativa. Se presentan citas textuales, relatos de vida y producciones culturales como cartas, ensayos, poemas o canciones. Todo ello permite evidenciar los significados que los propios

participantes atribuyen a la experiencia educativa, reconociéndolos como protagonistas que otorgan sentido y valor a los hallazgos de la investigación.

El uso de formas narrativas en la presentación de resultados tiene gran potencial, ya que los testimonios y relatos se consideran un recurso esencial en la investigación cualitativa. Estos permiten dar voz a los participantes y mostrar directamente los sentidos que atribuyen a sus experiencias. Las narraciones constituyen la base de una descripción densa, capaz de capturar no solo hechos observables, sino también contexto, emociones y percepciones (Denzin y Lincoln, 2018). Asimismo, la inclusión de citas directas refuerza la validez del estudio, aportando credibilidad y autenticidad, y respalda las interpretaciones del investigador al reconocer la pertinencia de los hallazgos (Guba y Lincoln, 1985).

En segundo lugar, las formas gráficas o visuales cumplen un papel clave al organizar y clarificar los hallazgos de la investigación. Entre ellas se incluyen figuras como análisis de similitud, árboles semánticos, indicadores, micrologros y redes léxicas, que permiten representar de manera visual las relaciones entre categorías, aprendizajes y significados emergentes. También destacan las matrices o tablas, que facilitan la comparación y síntesis al disponer la información en filas y columnas. En conjunto, estas herramientas ayudan a ordenar, esquematizar y mostrar conexiones que complementan el relato narrativo.

El uso de formas gráficas en la presentación de resultados de la investigación cualitativa es fundamental para organizar, clarificar y comunicar los hallazgos. Como señalan Corbin y Strauss (1990), los diagramas permiten representar visualmente las relaciones entre conceptos, categorías y subcategorías, mostrando de manera clara las conexiones temáticas. De igual modo, Miles y Huberman (1994) destacan que las matrices facilitan la comparación y síntesis al integrar distintos tipos de información, desde fragmentos de textos hasta documentos producidos en la experiencia educativa. Finalmente, Spradley (1980) resalta que las figuras o esquemas ayudan a descubrir patrones culturales y comprender la realidad en su contexto.

A modo de conclusión, la presentación de resultados en la investigación cualitativa integra recursos narrativos y visuales que se complementan y enriquecen mutuamente. Por un lado, los relatos, testimonios y citas directas destacan la voz de la educadora y de los jóvenes y adultos participantes, mostrando la riqueza de sus experiencias. Por otro lado, las matrices, diagramas y figuras organizan la información y revelan de manera clara las relaciones entre los hallazgos. El uso combinado de ambas formas no solo fortalece la validez del estudio,

sino que también facilita la comprensión y ofrece una visión más amplia y profunda de la realidad investigada.

c. La extracción o verificación de conclusiones

La etapa de obtención de resultados y verificación de conclusiones tiene como propósito construir una visión clara y coherente de lo aprendido durante la investigación. En esta fase, los datos se interpretan y se ponen en diálogo con la teoría, lo que permite comprender en profundidad el fenómeno estudiado (Taylor y Bogdan, 1987). En nuestro caso, este momento se centra en presentar los hallazgos más significativos, organizados de acuerdo con los tres objetivos definidos en el diseño de la investigación, garantizando así coherencia y pertinencia en el análisis.

La extracción y verificación de conclusiones busca asegurar que los hallazgos representen con fidelidad las experiencias de los participantes. Para ello, se pretende retomar la finalidad del estudio: fortalecer la educación ciudadana como herramienta de transformación en jóvenes y adultos en riesgo de exclusión social. Desde esta perspectiva, se busca presentar los principales hallazgos sobre el potencial formativo de la experiencia en su dimensión personal y social de los jóvenes y adultos. Posteriormente, se busca avanzar en la formulación de explicaciones que permitan una comprensión más profunda del proceso vivido por los actores. Finalmente, los hallazgos se integran con los marcos conceptuales revisados, construyendo interpretaciones sólidas, claras y comprensibles de la realidad analizada (Miles y Huberman, 1994). Para este momento, hemos definido dos grandes tareas.

En primer lugar, se pretende elaborar las conclusiones, presentando los principales hallazgos de la investigación junto con las propuestas que de ellos surgen. Este apartado responde de manera directa a los objetivos planteados, verificando su cumplimiento y mostrando cómo los resultados permiten comprender mejor el fenómeno estudiado. Asimismo, se reconocen los límites del proceso investigativo, identificando los factores que condicionaron su alcance. Finalmente, se ofrecen sugerencias para fortalecer futuras intervenciones y se plantean posibles líneas de investigación orientadas a profundizar en los aprendizajes y desafíos que emergieron durante el desarrollo de este trabajo.

En segundo lugar, se desarrolla la discusión de resultados, que consiste en contrastar los hallazgos con los marcos teóricos revisados, buscando coincidencias, diferencias y aportes novedosos. Este ejercicio permite valorar en qué medida la teoría existente logra explicar la

realidad observada y, al mismo tiempo, identificar los aspectos en que los datos empíricos la amplían, complementan o cuestionan. A través de este contraste, se reconocen similitudes que confirman planteamientos teóricos y diferencias que enriquecen la comprensión del fenómeno estudiado, estableciendo un diálogo crítico con la literatura disponible sobre el tema.

En conclusión, la extracción y verificación de conclusiones es una etapa esencial para asegurar la coherencia y solidez del estudio. Mediante la elaboración de conclusiones y la discusión de resultados, se responde a los objetivos planteados y se garantiza que los hallazgos reflejen de manera fiel las experiencias de los participantes. Este proceso integra los datos con la teoría, valida la investigación desde criterios de rigor académico y abre nuevas posibilidades para mejorar las prácticas educativas y orientar futuras investigaciones en el ámbito estudiado.

A modo de cierre, el análisis de datos constituye una etapa central, ya que permite organizar, interpretar y dar sentido a la información obtenida, vinculando las experiencias de los participantes con los marcos teóricos revisados. A través del análisis preliminar y secundario se construyen categorías, se presentan hallazgos tanto de forma narrativa como visual y se formulan conclusiones que responden a los objetivos de la investigación. Este proceso, sustentado en criterios de rigor, asegura la validez del estudio y genera aprendizajes significativos que enriquecen la comprensión del fenómeno educativo, además de abrir nuevas posibilidades de exploración e investigación.

5.4.5 Temporización de la investigación

La temporización de la investigación consiste en la planificación y organización del tiempo destinado a cada una de las fases del estudio. Permite establecer una secuencia lógica de actividades, garantizando el cumplimiento de los objetivos propuestos y la coherencia metodológica del proceso. En este apartado se detallan los momentos y plazos asignados a las distintas etapas, asegurando un desarrollo ordenado y sistemático de la investigación.

La investigación es organizada en fases organizados por años académicos, con el fin de asegurar un proceso ordenado, riguroso y coherente que hemos dividido en cuatro grandes fases: encuadre conceptual y teórico de la investigación, trabajo de campo (diseño, aplicación y evaluación del proyecto), elaboración del informe final y preparación de resultados y redacción final de la tesis, las cuales presentamos a continuación.

Tabla 9

Temporización de la investigación

Fases	Actividades asociadas	Fechas
Año 1: Encuadre conceptual y teórico de la investigación	Planteamiento del problema y encuadre conceptual. Revisión teórica en torno a: 1) Exclusión social, 2) Educación en contextos de exclusión social, 3) Ciudadanía y exclusión social. Encuadre teórico de enfoques de educación para la ciudadanía desde perspectivas pedagógicas y de ciencias sociales.	Octubre 2020 – julio 2021
Año 2: Trabajo de campo (diseño, aplicación y evaluación del proyecto)	Diseño y selección de estrategias educativas del proyecto de educación ciudadana. Reuniones con docentes, delimitación de participantes y revisión de estrategias. Aplicación del proyecto mediante encuentros, observación participante, entrevistas grupales y recogida de materiales. Evaluación del proyecto con transcripción, categorización y análisis de la información.	Agosto 2021 – diciembre 2022
Año 3: Elaboración del informe final y preparación de resultados	Procedimiento de análisis de la información (transcripción, organización, codificación, conceptualización e interpretación). Redacción del informe final y elaboración de conclusiones. Informe de devolución de resultados a las escuelas participantes.	Septiembre 2022 – julio 2023
Año 4. Elaboración del informe final y preparación de resultados	Procedimiento de análisis de la información (transcripción, organización, codificación, conceptualización e interpretación). Redacción del informe final y elaboración de conclusiones. Informe de devolución de resultados a las escuelas participantes.	Septiembre 2023 – julio 2024

Año 5. Redacción final de la tesis	Implica la escritura definitiva de la investigación. Nos referimos a actividades de lectura y relectura del documento, revisión de aspectos gramaticales y redacción final para ser presentado.	Septiembre 2024 – octubre 2025

Nota. Elaboración propia

Para concluir, la temporización de la investigación permitió organizar cada fase de manera secuencial, garantizando un proceso coherente y sistemático. La planificación por años académicos facilitó avanzar desde la construcción conceptual hasta la práctica en el campo, para luego dar paso al análisis, la sistematización y la redacción final. Este orden no solo aseguró el cumplimiento de los objetivos planteados, sino que también otorgó solidez y continuidad al estudio, integrando teoría y práctica en un proceso investigativo riguroso que culmina con la elaboración definitiva de la tesis.

5.4.6 Criterios de rigor de la investigación

A continuación presentamos la definición de los criterios de rigor en la investigación cualitativa, que se entienden como principios que aseguran la calidad y la solidez del estudio. Su función es garantizar que los hallazgos sean creíbles, confiables y válidos, reflejando de manera auténtica las experiencias y significados expresados por los participantes. Estos criterios permiten que el proceso de investigación se desarrolle de manera coherente, verificable y transparente, brindando confianza en que las interpretaciones no surgen al azar, sino que son el resultado de un análisis ordenado, reflexivo y sustentado en evidencias, lo cual otorga legitimidad a los resultados obtenidos (Hernández y Mendoza, 2018). Para su desarrollo, presentaremos los criterios de rigor científico y éticos.

5.4.6.1 Criterios de rigor científico

Los criterios de rigor científico en la investigación cualitativa son los estándares que garantizan la calidad, confianza y legitimidad de los resultados. Para su desarrollo, nos basaremos en los planteamientos de Guba y Lincoln (1985), quienes señalan que los conceptos clásicos de la investigación cuantitativa de validez interna, validez externa, fiabilidad y objetividad, tienen sus equivalentes cualitativos: credibilidad, transferibilidad, dependencia y confirmabilidad. Estos criterios aseguran que los hallazgos reflejen de manera auténtica las experiencias de los participantes y que el proceso se desarrolle con coherencia,

transparencia y evidencia. De este modo, se evitan interpretaciones arbitrarias o sesgadas. A continuación, presentamos los cuatro criterios y la forma concreta en que se aplicaron en nuestro estudio.

a. Credibilidad del estudio

En primer lugar, el criterio de credibilidad, equivalente a la validez interna en la investigación cuantitativa, busca garantizar que los hallazgos reflejen de manera fiel la realidad vivida por los participantes. Para lograrlo en nuestro estudio, hemos aplicado la triangulación de fuentes y técnicas de recogida de información, lo que nos permitió contrastar relatos, observaciones y materiales producidos. De esta forma aseguramos que la interpretación de los datos sea consistente, auténtica y representativa de las experiencias compartidas en el proceso investigativo.

En primer lugar, la triangulación de fuentes consistió en recopilar información de los tres grupos de jóvenes y adultos participantes, así como de la educadora, con el fin de comparar y contrastar los datos recogidos desde distintas voces y contextos. Este procedimiento permitió verificar la coherencia de la información y evitar que los hallazgos dependieran de un único punto de vista. Al integrar las distintas experiencias educativas, se fortaleció la credibilidad del estudio, asegurando que los resultados reflejaran de manera más completa y fiel la diversidad de perspectivas presentes en la realidad investigada.

En segundo lugar, la triangulación de métodos reunió la información obtenida a través de las distintas técnicas de recolección de datos aplicadas en el estudio. Estas incluyeron la observación participante, entrevistas grupales con los estudiantes, entrevista individual con la educadora, la revisión de materiales y/o artefactos construidos durante la intervención educativa, las jornadas de planificación-reflexión conjunta con la educadora y el análisis documental de textos oficiales y referentes teóricos. Toda esta información se articuló para evidenciar el cumplimiento de los objetivos de investigación. De esta forma, los resultados pueden contrastarse desde diversas perspectivas, reduciendo posibles sesgos, ampliando la comprensión del fenómeno y reforzando la confirmabilidad de las conclusiones alcanzadas.

Para concluir, el criterio de credibilidad, equivalente a la validez interna en la investigación cuantitativa, busca asegurar que los hallazgos reflejen de manera fiel la realidad de los participantes. Para ello, se aplicó la triangulación de fuentes y métodos. La primera permitió recoger y contrastar información de los tres grupos participantes y de la educadora. La

segunda integró distintas técnicas, como observación, entrevistas, análisis de materiales, jornadas de reflexión y análisis documental. Este proceso redujo sesgos, amplió la comprensión y fortaleció la coherencia y solidez de los resultados.

b. Transferibilidad

El criterio de transferibilidad, equivalente a la validez externa en la investigación cuantitativa, se refiere a la posibilidad de que los resultados obtenidos puedan ser aplicados o resultar útiles en otros contextos similares. Para garantizarlo, es necesario entregar descripciones ricas, claras y detalladas sobre el escenario, los participantes y los procesos investigados. De esta forma, otros investigadores o profesionales podrán evaluar la pertinencia de los hallazgos y decidir si son aplicables a realidades comparables. En nuestro estudio, este criterio se resguarda a través de tres acciones concretas que presentamos a continuación.

Una primera manera de garantizar la transferibilidad en nuestra investigación es a través de una descripción densa de la experiencia educativa, los actores, las condiciones y los procesos vividos. Para ello, los resultados incluyen formas narrativas que reflejan la voz de los participantes y muestran directamente cómo expresan sentidos, percepciones y aprendizajes. Se incorporan fragmentos de datos primarios obtenidos mediante observación participante, entrevistas, jornadas reflexivas con la educadora y materiales creados durante la propuesta educativa. Estos relatos, citas textuales y producciones culturales como cartas, ensayos, poemas o canciones permiten evidenciar los significados atribuidos a la experiencia, enriqueciendo la comprensión del fenómeno.

Una segunda manera de fortalecer la transferibilidad es presentar relatos detallados y contextualizados de las historias de vida de los jóvenes y adultos en riesgo de exclusión social incluidos en la investigación. Estos relatos biográficos permiten comprender sus trayectorias, condiciones y experiencias, aportando una mirada más profunda y humana de la realidad estudiada. Al mostrar con claridad estos contextos, se ofrece a otros investigadores o profesionales la posibilidad de valorar en qué medida los hallazgos resultan pertinentes y aplicables en escenarios similares. De este modo, la investigación trasciende el caso particular y entrega insumos valiosos para reflexionar en realidades comparables.

Una tercera manera de fortalecer la transferibilidad es la elaboración de un proyecto de educación ciudadana dirigido a jóvenes y adultos en riesgo de exclusión social, pensado para ser replicable y transferible a educadores que trabajen con poblaciones vulnerables. Este

proyecto no busca una generalización estadística, sino una aplicabilidad naturalista, es decir, funcionar como una guía flexible que pueda ajustarse a distintos contextos educativos con características semejantes. Así, los hallazgos se convierten en un recurso práctico y significativo que permite a educadores y profesionales valorar su utilidad como un camino pedagógico posible para promover inclusión y transformación social.

En conclusión, el criterio de transferibilidad garantiza que los hallazgos de la investigación trasciendan el caso particular y puedan inspirar procesos en otros contextos similares. A través de la descripción densa, las historias de vida y la propuesta educativa diseñada para ser replicada, se ofrecen insumos claros y significativos que permiten valorar la pertinencia de los resultados. De este modo, la investigación no solo refleja la experiencia vivida, sino que también se convierte en una guía flexible y útil para promover la transformación social en contextos de similares características.

c. Dependencia

La dependencia, equivalente a la fiabilidad equiparable a la investigación cuantitativa, busca garantizar la consistencia de los resultados a lo largo del tiempo y en distintos contextos. No se trata de replicar el estudio de manera idéntica, sino de asegurar que el proceso seguido sea riguroso, transparente y claramente documentado. De este modo, otro investigador puede recorrer la "huella de auditoría" dejada por el estudio y, al seguir sus pasos, arribar a interpretaciones semejantes, confirmando la solidez y coherencia del trabajo realizado. La manera de cautelar la dependencia en nuestro estudio es través de la huella de autoría y la revisión externa de otros investigadores.

En primer lugar, relacionado a la huella de auditoría, nos proponemos dejar un registro claro y organizado de todas las notas de campo elaboradas durante el proceso investigativo, las cuales estarán contenidas en los anexos de la investigación. Estas notas recogen tanto la descripción de lo ocurrido en el trabajo de campo como las reflexiones que fueron surgiendo a lo largo de la experiencia de investigación acción participativa. Incluyen las voces de los jóvenes y adultos participantes, los aportes de la educadora y las reflexiones teórico-prácticas derivadas de nuestra actitud reflexiva como investigadoras. Todo ello constituye una evidencia sistemática que da cuenta de la trazabilidad y coherencia del estudio.

En segundo lugar, referido a la revisión externa de otros investigadores, recurrimos a la revisión de investigadores expertos, especialmente en la etapa de análisis de datos. Su

participación permitió verificar la rigurosidad académica del estudio, evaluar la coherencia de los pasos seguidos y validar las formas de análisis aplicadas. Con este apoyo, fue posible constatar la solidez del proceso de reducción de la información, la claridad en la presentación de los resultados y la pertinencia de las conclusiones extraídas. La colaboración de expertos con experiencia académica aseguró un acompañamiento de investigación que fortaleció la dependencia del estudio.

En conclusión, la dependencia de nuestro estudio se garantiza mediante un proceso riguroso, transparente y verificable, sustentado en la huella de auditoría y en la revisión externa de expertos. Estos mecanismos permiten mostrar de manera clara cómo se desarrolló la investigación, asegurando que los resultados no dependen de percepciones aisladas, sino de un proceso ordenado y consistente. De esta manera, otros investigadores pueden seguir la ruta metodológica trazada y realizar interpretaciones semejantes, confirmando la solidez y confiabilidad del estudio realizado.

d. Confirmabilidad

La confirmabilidad, equivalente a la objetividad en la investigación cuantitativa, busca asegurar que los resultados se basen en los datos obtenidos y no en prejuicios o interpretaciones subjetivas del investigador. Este criterio se garantiza mediante la triangulación de fuentes y métodos, la revisión externa y el registro detallado de las decisiones analíticas. Así se evidencia con transparencia cómo las categorías y conclusiones se construyeron a partir de la información empírica, reforzando la imparcialidad de los hallazgos. En nuestro estudio, este criterio se resguarda a través de dos acciones específicas que presentamos a continuación.

En primer lugar, utilizamos el programa Atlas.ti versión 24 vinculado a la licencia de la Universidad de Barcelona, para el análisis de datos. Esta herramienta permite realizar de manera ordenada los procesos de codificación, creación de categorías, elaboración de memos analíticos y construcción de redes conceptuales. Todo quedó registrado de forma detallada y sistemática, lo que ayudó a evitar prejuicios o interpretaciones subjetivas como investigadoras. Gracias a este recurso, el proceso analítico se desarrolló con transparencia y coherencia, permitiendo comprender claramente cómo se alcanzaron las conclusiones y fortaleciendo la objetividad y solidez de los hallazgos obtenidos en la investigación.

En segundo lugar, utilizamos el software Iramuteq para aplicar la técnica de análisis de similitud, con el objetivo de explorar el potencial formativo de la propuesta educativa en la dimensión personal y social de los jóvenes y adultos. Esta técnica permite examinar cómo las palabras se relacionan y aparecen juntas dentro de un corpus de datos, identificando redes léxicas o conjuntos de términos vinculados por su frecuencia y proximidad en los textos. Gracias a este procedimiento, fue posible obtener una visión clara y estructurada del material, resaltando los núcleos de sentido presentes en los discursos y evitando interpretaciones subjetivas (Ruiz, 2023).

En tercer lugar, hemos elaborado una estructura analítica de los aprendizajes: categorías y subcategorías correspondiente al objetivo N° 2 de investigación: Indagar en el impacto formativo de la propuesta educativa en la dimensión personal y social de los jóvenes y adultos, donde describimos de manera detallada los pasos seguidos en la construcción de la estructura de categorías y subcategorías, diseñada para identificar y valorar los principales aprendizajes personales y sociales desarrollados por los jóvenes y adultos en el marco del proyecto de educación para la ciudadanía. Se describen las decisiones metodológicas que guiaron el análisis de la información, con el propósito de ofrecer una visión clara, coherente y fundamentada del proceso que condujo a los resultados (Ver Anexo N° 3.2. Estructura de análisis de categorías y subcategorías Objetivo N° 2).

En conclusión, la confirmabilidad en nuestra investigación se garantizó mediante un proceso analítico transparente y riguroso. En primer lugar, utilizamos Atlas.ti versión 24, lo que permitió registrar de forma ordenada la codificación, construcción de categorías, elaboración de memos y redes conceptuales, evitando sesgos interpretativos. En segundo lugar, aplicamos con Iramuteq la técnica de análisis de similitud, que posibilitó identificar núcleos de sentido y relaciones léxicas en los discursos, aportando objetividad al análisis. Finalmente, elaboramos una estructura analítica de categorías y subcategorías vinculadas al objetivo N° 2, detallando las decisiones metodológicas que sustentaron la interpretación de aprendizajes personales y sociales.

Para finalizar los criterios de rigor científicos en la investigación cualitativa credibilidad, transferibilidad, dependencia y confirmabilidad, aseguran la validez y solidez de nuestro estudio. La credibilidad se fortaleció mediante la triangulación de fuentes y métodos, otorgando confianza en que los hallazgos reflejan fielmente la experiencia vivida. La transferibilidad se garantiza a través de descripciones densas y contextualizadas que permiten valorar la aplicabilidad en otros escenarios. La dependencia se resguarda mediante la huella de auditoría y la revisión de expertos, asegurando coherencia y consistencia. Finalmente, la confirmabilidad se alcanzó gracias al uso de herramientas de análisis que evidencian la transparencia y objetividad del proceso.

5.4.6.2 Criterios de rigor éticos

A continuación presentamos los criterios de rigor éticos que guían nuestro estudio, entendidos como un conjunto de normas y principios que orientan todo el proceso de investigación con personas y grupos humanos. Estos criterios buscan garantizar el respeto, la dignidad y la integridad de los participantes, así como protegerlos durante todo el trabajo. También implican la responsabilidad del investigador en cada etapa, asegurando transparencia en los objetivos, cuidado en el manejo de los datos y compromiso con la veracidad de los resultados obtenidos (Bisquerra, 2016). Para una mayor comprensión de los resguardos éticos de la investigación, los describiremos a continuación.

El primer criterio ético es el consentimiento informado[10], aplicado una vez que nos integramos al escenario de estudio. Para ello, se elaboró una presentación del proyecto de educación ciudadana, en la que se explicaron el propósito de la investigación, el rol de la educadora y de los jóvenes y adultos participantes, así como la relevancia educativa del estudio. Se recalcó que la experiencia buscaba ser un aporte para la formación de personas en riesgo de exclusión social, integrando sus sugerencias y opiniones. Primero se realizó una reunión con la directora y la educadora, y luego se informó a los estudiantes sobre objetivos, implicaciones, riesgos, beneficios y su derecho a participar voluntariamente (Ver Anexo 1.3. Aspectos éticos de la investigación).

[10] Al respecto señalamos que dado que ingresamos al campo al inicio del doctorado estos consentimientos informados no pudieron ser sometidos al comité de bioética de la Universidad de Barcelona de manera formal, ya que se requiere hacer el trámite previo a la entrada al campo. Sin embargo, seguimos el protocolo sugerido de todas formas para resguardar este criterio ético.

El segundo criterio ético es el de privacidad y confidencialidad de los jóvenes, adultos participantes y de la educadora. Este principio busca proteger su identidad y garantizar que los datos personales no sean difundidos más allá de lo estrictamente necesario. Además, establece que en la presentación o publicación de los resultados se evite cualquier referencia que pueda llevar a identificarlos, previniendo así posibles riesgos o daños. Para resguardar este aspecto, se decidió utilizar nombres ficticios en lugar de los reales, asegurando el anonimato y la protección de todos quienes participaron en el estudio.

El tercer criterio ético es evitar daños y molestias, procurando que la participación no implique riesgos físicos, psicológicos, sociales o morales para los jóvenes y adultos involucrados. En la práctica, esto significó que nadie estuviera obligado a realizar tareas que les generan incomodidad o que activen recuerdos negativos vinculados a experiencias educativas previas. Este resguardo resultó especialmente importante por las consecuencias que la exclusión social produce en la dimensión personal y subjetiva. Por ello, se reconoció su derecho a decidir libremente si participar o no en cada actividad, como un acto de respeto a su integridad.

El cuarto criterio ético es la transparencia y la honestidad en la relación entre investigador y participantes. Esto significó explicar con claridad que se pretende hacer, cómo se obtienen los datos, de qué manera se utilizan y cuál será el destino de los resultados, evitando cualquier engaño o falsa expectativa. Este criterio es especialmente importante al trabajar con las historias de vida que los jóvenes y adultos compartieron durante la experiencia educativa. Se aclara que cada relato recogido forma parte de un servicio a la comunidad digital, de modo que los participantes puedan decidir libremente qué aspectos de su historia querían contar, con plena conciencia de que serían compartidos públicamente.

El quinto criterio ético se relaciona con el retorno de la información a los participantes. Esto implica verificar, mediante muestras de retroalimentación, que las interpretaciones realizadas por el investigador coincidan con lo que los jóvenes y adultos realmente viven o consideran. Para cumplir este propósito, se consideran las producciones culturales elaboradas conjuntamente, como un objeto de devolución de los aspectos trabajados conjuntamente. De esta forma, el proceso investigativo es devuelto a los participantes como una práctica de reconocimiento y dignificación del trabajo compartido, fortaleciendo su sentido y utilidad comunitaria.

Un sexto criterio ético está vinculado con la transparencia y honestidad en el uso de la inteligencia artificial como apoyo a la investigación. Al respecto señalamos que hemos utilizado ChatGPT (OpenAI, 2025, versión Plus), como herramienta de asistencia en la construcción y revisión de párrafos. Su uso tuvo como propósito homogeneizar el lenguaje a lo largo del documento, mejorar la coherencia narrativa y resguardar aspectos gramaticales y ortográficos. Es importante destacar que la inteligencia artificial se empleó únicamente como apoyo técnico, sin reemplazar en ningún momento el análisis, la reflexión crítica ni las decisiones autorales propias de la investigación, que permanecen bajo la plena responsabilidad como investigadoras.

A modo de cierre, los criterios de rigor éticos asumidos en esta investigación representan un compromiso con el respeto, la dignidad y la integridad de todos los participantes. Cada resguardo ético fue pensado para proteger su bienestar, garantizar la transparencia del proceso y asegurar la credibilidad de los resultados. Estos principios orientaron nuestro trabajo desde el consentimiento informado hasta el retorno de la información y el uso responsable de la inteligencia artificial como herramienta de apoyo. Consideramos que su aplicación fortalece la validez del estudio y dignifica la participación de quienes lo hicieron posible.

Para finalizar, el diseño de investigación adoptado constituye la hoja de ruta que asegura orden, coherencia y sentido a todo el proceso. Al estructurarlo en seis etapas, se garantiza que cada decisión responda a los objetivos planteados y al enfoque cualitativo que lo sustenta. Este diseño ofrece un marco flexible capaz de adaptarse al contexto y a las voces de los participantes. De este modo, se convierte en un soporte metodológico sólido para alcanzar resultados significativos y transformadores.

III TRABAJO DE CAMPO



El changle es un hongo de formas ramificadas que recuerda a un pequeño coral amarillo nacido en la tierra. Brota en la zona centro-sur de Chile tras las lluvias de otoño. En la tradición mapuche se cuenta que los hongos son regalos de los ngen, espíritus protectores de la naturaleza, quienes los ofrecen como alimento a quienes saben respetar el bosque.

Capítulo 6: Escenario de investigación



El conocimiento se construye articulando la ciencia con el saber popular, en un proceso compartido de reflexión y acción

Orlando Fals Borda

Amanita muscaria es un hongo que por su visibilidad marca un lugar. Simboliza el escenario como algo reconocible y definitorio.

En las siguientes páginas describiremos el escenario de investigación que se entiende como el espacio real y concreto donde se desarrolla el fenómeno que se desea estudiar. Este escenario no solo se limita a describir el lugar físico, sino que también incluye las condiciones sociales, culturales, organizativas y relacionales que le dan sentido. Es el contexto en el que los participantes interactúan, construyen significados y producen experiencias cotidianas. Para su desarrollo, hemos desarrollado dos secciones.

En la primera sección presentaremos las características del escenario del estudio, referido al Centro educacional de adultos Auromar, una institución particular subvencionada y sin fines de lucro ubicada en Valparaíso. Este centro nació con un fuerte compromiso social orientado a entregar oportunidades educativas a jóvenes y adultos en riesgo de exclusión. Su objetivo no es solo que los estudiantes finalicen la enseñanza básica y media, sino también apoyar su desarrollo personal, promover la integración en la comunidad y fortalecer su dignidad. Así, se configura como un espacio inclusivo, humano y transformador.

En la segunda sección expondremos las características de los participantes del estudio, quienes son el centro de la investigación. Por un lado, se describe a la educadora de Lenguaje y Comunicación, reconocida como coinvestigadora y codiseñadora del proyecto, cuyo compromiso profesional y experiencia fortalecen el proceso. Por otro lado, se caracterizan los jóvenes y adultos que integran los grupos participantes, destacando sus trayectorias educativas interrumpidas, así como sus motivaciones y aspiraciones. Ambos actores aportan saberes y vivencias que enriquecen y dan sentido al estudio.

6.1 Escenario de investigación: El centro educacional de adultos Auromar

A continuación presentamos el escenario del estudio que corresponde al lugar y contexto donde se desarrolla el fenómeno investigado, es decir, el ambiente real en el que surgen las interacciones, significados y condiciones concretas que deseamos comprender. En este caso, nos centraremos en describir el centro educativo seleccionado, atendiendo a sus características físicas, sociales y organizativas. Este espacio no solo representa el marco en el que ocurren los hechos, sino que también constituye la base que nos permitirá observar, registrar y analizar la realidad tal como se manifiesta cotidianamente.

6.1.1 Características del Centro educacional de Adultos Auromar

A continuación presentamos el escenario de estudio que corresponde al Centro educacional de adultos Auromar, una institución particular subvencionada y sin fines de lucro, ubicada en el puerto de Valparaíso. Su origen responde a un profundo compromiso social orientado a brindar oportunidades educativas a jóvenes y adultos en riesgo de exclusión social. Este centro no solo ofrece la posibilidad de culminar estudios básicos y medios, sino que también busca favorecer el desarrollo personal, la integración comunitaria y la dignidad de sus estudiantes, constituyéndose en un espacio inclusivo, transformador y con sentido humano.

Figura 3

Centro educacional de adultos Auromar



Nota. La imagen corresponde al patio interior del Centro educacional Auromar

El centro educacional de adultos Auromar se ubica en el corazón de Valparaíso, en la histórica Calle Independencia 281, dentro de un edificio construido en 1954 y posteriormente refaccionado para ofrecer espacios cálidos y acogedores que favorecen el aprendizaje. Su entorno inmediato resulta especialmente enriquecedor, ya que allí convergen diversos establecimientos de distinta índole educativa, formando un polo de desarrollo académico que estimula la motivación y el intercambio. En este contexto, los estudiantes encuentran un ambiente propicio para relacionarse, compartir experiencias e integrarse activamente al mundo educativo.

Tabla 10

Características del escenario de investigación

Escenario de investigación Centro Educativo "Colegio Auromar"	
Tipo de establecimiento	El colegio Auromar es un centro educativo de adultos de carácter particular subvencionado. Depende administrativamente de la Corporación educacional Auromar, cuya organización es sin fines de lucro.
Sostenedor	Corporación educacional de adultos Auromar
Ubicación geográfica	Calle Independencia 2081, Valparaíso
Modalidades educativas	Consta de nivel de enseñanza primaria (básica) de 7° y 8° año y nivel de enseñanza secundaria (media) de 1er nivel medio que consta de primero y segundo y de 2do año medio que se compone de tercer y cuarto año.
Equipo directivo y docente	1 directora, 1 Inspector general, 6 docentes y 1 asistente de la educación.
Jóvenes y adultos	150 jóvenes y adultos provenientes de la comuna de Valparaíso y alrededores.
Distribución de jornada	Jornada de mañana, tarde y vespertina.

Nota. Elaboración propia.

Su propósito es ofrecer a jóvenes y adultos una oportunidad educativa que trascienda lo académico, integrando el desarrollo personal, la ampliación del conocimiento y el fortalecimiento de habilidades que favorezcan la inserción laboral y la continuidad de estudios superiores. Este centro refleja la identidad porteña: un espíritu en permanente diálogo con el mar y resistente ante las adversidades que marcan la vida en Valparaíso. Así, Auromar no solo educa, sino que también dignifica, promoviendo integración y pertenencia comunitaria.

La visión y misión del centro educativo se orientan a ofrecer una respuesta educativa real y pertinente a jóvenes y adultos, considerando sus intereses, inquietudes y el contexto social, económico y laboral actual. Busca formar personas competentes, capaces de enfrentar con dignidad los desafíos de un mundo globalizado, aportando significativamente a Valparaíso.

Como escuela situada en una ciudad declarada patrimonio de la humanidad por la UNESCO, promueve la integración, el compromiso y la participación activa de sus estudiantes, estimulando la opinión crítica y el sentido de pertenencia con su comunidad. Mediante prácticas pedagógicas actualizadas, aspira a entregar una educación de excelencia que motive y apoye a sus alumnos en la conclusión de su enseñanza media y en su desarrollo integral.

El proyecto educativo del centro educativo se fundamenta en un núcleo de valores que orientan su quehacer y perfilan al estudiante que se desea formar. Primero, la autonomía impulsa a cada persona a ser dueña de sus decisiones y a actuar con iniciativa sin someterse a presiones externas. Segundo, la solidaridad fomenta la empatía y el compromiso con los demás y con el entorno. Tercero, la resiliencia permite enfrentar la adversidad y transformarla en crecimiento personal y académico. Cuarto, la responsabilidad guía el cumplimiento de deberes, metas y tareas escolares. Quinto, el respeto se expresa hacia uno mismo, hacia los otros y hacia el medio ambiente. Sexto, y finalmente, la perseverancia fortalece la capacidad de insistir y superarse, aun cuando los resultados no se logren al primer intento.

Organizativamente, atiende a jóvenes y adultos que buscan culminar sus estudios de enseñanza básica y media. Para matricularse se solicita presentar el certificado del último curso aprobado y el certificado de nacimiento. La edad mínima de ingreso varía según el nivel: 7° y 8° básico (enseñanza básica o primaria) desde los 15 años, mientras que para 1° y 2° medio y 3° y 4° medio (enseñanza media o secundaria) se requiere un mínimo de 17 años. Considerando la diversidad de sus estudiantes, el centro implementa procesos pedagógicos flexibles, capaces de adaptar contenidos y asignaturas a distintas necesidades. De este modo, se promueve un aprendizaje significativo que facilite tanto el desarrollo personal como la continuidad de trayectorias académicas y laborales.

Para garantizar procesos de enseñanza-aprendizaje acordes a las realidades sociales y culturales de jóvenes y adultos, el centro educativo cuenta con docentes especializados en la formación básica y media bajo la modalidad de dos años en uno. Esta estructura flexible reconoce las necesidades de quienes asisten a jornada vespertina, muchos de ellos trabajadores o personas con múltiples responsabilidades sociales. El colegio imparte asignaturas esenciales como lenguaje y comunicación, educación matemática, estudios sociales, formación instrumental, ciencias naturales, e inglés comunicativo, todas dirigidas por profesores jóvenes, comprometidos y con experiencia en educación de adultos. Su labor

se orienta a apoyar a los estudiantes en la superación personal y en la continuidad de sus trayectorias educativas, brindando una formación integral.

Curricularmente, el centro educativo se encuentra en un proceso de rediseño curricular orientado a integrar el desarrollo de habilidades, actitudes y conocimientos. Esta propuesta responde a las nuevas bases curriculares que promueven la formación de personas críticas, creativas y autónomas, capaces de construir su identidad y proyecto de vida, al mismo tiempo que asumen una conciencia ciudadana para participar activamente en la vida cívica con responsabilidad. El propósito es que los estudiantes se conviertan en un aporte para la sociedad, la cultura, la política y la economía del país. Asimismo, se impulsa la incorporación de metodologías de aprendizaje basado en proyectos, favoreciendo el trabajo de habilidades transversales dentro del currículum.

A modo de cierre, el Centro educacional de adultos Auromar se configura como un espacio profundamente significativo porque trasciende la idea de una escuela tradicional. Su aporte radica en articular lo académico con lo humano, respondiendo a realidades complejas de jóvenes y adultos que buscan segundas oportunidades. Este centro encarna la misión de dignificar la educación, reconociéndola como una herramienta de transformación social y comunitaria. Así, se convierte en un escenario ideal para la investigación, ya que permite observar cómo la educación inclusiva y participativa puede impactar en la vida y el futuro de sus estudiantes.

6.1.2 Características de los participantes del estudio: educadora y jóvenes y adultos

En este apartado presentamos las características de los participantes del estudio, quienes constituyen el eje central de la investigación. Por una parte, se describe a la educadora de la asignatura de Lenguaje y Comunicación, reconocida como coinvestigadora y codiseñadora del proyecto, cuyo compromiso y trayectoria enriquecen el proceso investigativo. Por otra parte, se caracterizan los jóvenes y adultos que conforman los grupos participantes, resaltando sus trayectorias educativas interrumpidas, sus motivaciones y sueños. Ambos actores aportan experiencias, saberes y perspectivas que dan sentido y profundidad al estudio.

6.1.2.1 La educadora de lenguaje y comunicación como coinvestigadora del estudio

A continuación, presentamos a la educadora participante de la investigación, seleccionada bajo el criterio de experiencia docente previamente definido. Para este estudio, se requiere contar con un profesional que posea más de cinco años de trayectoria en la enseñanza de jóvenes y adultos provenientes de contextos de exclusión social, lo que asegura un conocimiento profundo de sus realidades y necesidades educativas. Asimismo, es fundamental que la educadora manifieste su voluntad de participar de manera libre y consciente, aportando su experiencia y visión al desarrollo del estudio, enriqueciendo así los resultados obtenidos.

Para comenzar, es importante destacar que la educadora ha dedicado 17 años de su vida a acompañar a jóvenes y adultos en riesgo de exclusión social a través de la modalidad de Educación de Jóvenes y Adultos. Su acercamiento a esta realidad comenzó durante sus prácticas profesionales, momento en el que descubrió la importancia de esta labor. Reconoce que ha llegado a esta modalidad influenciada por la académica Violeta Acuña Collado, a quien recuerda como una mentora que le abrió caminos y le transmitió la motivación por educar a las personas más desfavorecidas de la sociedad. Inspirada en una perspectiva freiriana, liberadora y transformadora, ha orientado su práctica pedagógica hacia la dignidad, la justicia y la emancipación de sus estudiantes.

La educadora de lenguaje y comunicación concibe su labor pedagógica como un compromiso ético y político en favor de las personas más desfavorecidas. Para ella, la enseñanza no se limita a transmitir contenidos, sino que constituye una herramienta de transformación social. Declara que su motivación es "ayudar al pueblo sintiéndose parte del pueblo", lo que refleja su profunda identificación con la comunidad a la que sirve. De este modo, pone al servicio de jóvenes y adultos sus conocimientos profesionales adquiridos en la formación académica, orientándolos hacia la emancipación, la dignidad y la superación personal.

La perspectiva pedagógica desde donde se sitúa es la corriente freiriana, asumiendo la educación como un acto profundamente ético y liberador. Su práctica se desarrolla a través de la andragogía, entendida como el arte de enseñar y aprender con personas adultas desde el reconocimiento de su experiencia, dignidad y capacidad transformadora. Bajo esta mirada, cada proceso educativo se convierte en un diálogo de saberes, donde los estudiantes no son receptores pasivos, sino protagonistas de su aprendizaje y de su emancipación. Así, la

enseñanza se proyecta como un camino de esperanza que fortalece la autonomía y la participación crítica en la sociedad.

El posicionamiento ético político de la educadora se fundamenta en el feminismo, entendido como movimiento social, político y cultural, además de un marco teórico que promueve la igualdad real entre mujeres y hombres. Desde esta mirada, se cuestionan las estructuras patriarcales que han producido históricamente desigualdad y exclusión hacia mujeres y diversidades. Su labor pedagógica se orienta desde aquí, integrando en la práctica educativa valores como la dignidad, la justicia, el respeto y la solidaridad, con el fin de dignificar y empoderar a sus estudiantes, poniendo énfasis en la igualdad de género. Adoptar este posicionamiento implica una postura consciente y transformadora, que rechaza la neutralidad y asume un compromiso activo con la superación de desigualdades y con la construcción de una sociedad más justa e inclusiva.

Su visión de mundo se inspira en la cosmovisión indígena, cuestionando el modelo capitalista dominante y propone una forma distinta de comprender la vida desde la interconexión de todas sus dimensiones. Este enfoque reconoce que las personas no existen de manera aislada, sino en relación con la naturaleza, la comunidad y lo espiritual. Entre sus valores destacan la relacionalidad, la reciprocidad y la comunalidad, que promueven el compartir, la cooperación y el bienestar colectivo. De esta manera, ejerce una labor pedagógica donde enfatiza el respeto a la naturaleza, la espiritualidad, el equilibrio y la armonía, así como la identidad y pertenencia al territorio y la cultura. Estos principios orientan una práctica pedagógica humanizadora y profundamente transformadora.

Para ella, la educación es una herramienta poderosa de transformación de vidas, convicción que nace de su propia experiencia sentida y vivida. Gracias al camino educativo, logró romper los círculos de exclusión social que afectaron a sus antepasados, abriéndose a horizontes más esperanzadores tanto para sí misma como para su hija, quien constituye su mayor motor de vida. Este sentido vital lo transmite en sus aulas, alentando a los estudiantes a superar la desventaja y a continuar sus estudios. En cada encuentro pedagógico, integra su historia personal y la de muchos jóvenes y adultos que ha acompañado a lo largo de su trayectoria profesional, convirtiendo la enseñanza en un acto profundamente humano y emancipador.

Para ir concluyendo, queremos resaltar que, para ella, un verdadero ciudadano es quien desarrolla la capacidad de pensar críticamente. Desde esta convicción, orienta gran parte de sus esfuerzos pedagógicos, lo que la convierte en una intelectual transformadora

comprometida con el cambio social. Su mirada crítica le permite analizar constantemente su quehacer docente y, al mismo tiempo, invitar a sus estudiantes a convertirse en coinvestigadores de su propio proceso educativo.

Rol de la educadora en la investigación

A continuación presentamos el rol de la educadora en la investigación. Partimos diciendo que cumple un rol fundamental en esta investigación, puesto que se constituye en la voz y la experiencia viva que permite comprender de manera profunda los procesos educativos desarrollados en el contexto de jóvenes y adultos en riesgo de exclusión social. Su trayectoria, convicciones pedagógicas y práctica docente se convierten en insumos centrales para el estudio, aportando no solo desde su quehacer cotidiano en el aula, sino también desde su mirada crítica y transformadora. En este sentido, su participación enriquece el análisis y otorga un sentido humano y situado a la investigación. A partir de lo anterior, hemos identificado dos grandes roles.

El primer rol que asume la educadora en esta investigación es el de coinvestigadora, situándose no solo como objeto de estudio, sino como protagonista activa en la construcción de conocimiento. Desde su experiencia docente, aporta una mirada crítica y reflexiva que enriquece el proceso investigativo, convirtiendo la práctica pedagógica en un espacio de análisis compartido. Este rol le permite generar innovaciones y promover transformaciones educativas que responden a las realidades concretas de sus estudiantes, en coherencia con lo señalado por Schön (1998). Así, su participación trasciende la teoría y se humaniza en la experiencia viva del aula.

El segundo rol que desempeña la educadora es el de codiseñadora, asumiendo una participación activa en la creación conjunta de estrategias pedagógicas. Desde su experiencia y conocimiento del aula, se integra en un proceso de reflexión y acción continua que incorpora espacios de diálogo, retroalimentación y análisis crítico. Su aporte no se limita a ideas teóricas, sino que se traduce en propuestas vivas, ajustadas a las necesidades reales de sus estudiantes. En este sentido, contribuye al diseño de prácticas educativas para la formación ciudadana, que se valoran y transforman progresivamente durante su aplicación, garantizando así su pertinencia y efectividad en el contexto concreto (Ayuste et al., 2016; Ponte, 2012).

En cuanto al tipo de participación desarrollado en el estudio, nuestra intención es recoger las reflexiones de la educadora sobre su práctica pedagógica, integrando sus puntos de vista para diseñar una intervención educativa pertinente a los retos sociales y formativos que implica trabajar con jóvenes y adultos en riesgo de exclusión. Destacamos dos aspectos centrales: primero, el valor de su conocimiento tácito, es decir, aquellos saberes adquiridos en la experiencia docente que le permiten comprender el perfil de sus estudiantes y responder a sus necesidades particulares; y segundo, su capacidad de reflexionar sobre la acción, generando respuestas y ajustes frente a las situaciones cotidianas. Esta práctica reflexiva articula teoría y experiencia, favoreciendo la mejora continua de su labor educativa (Domingo, 2021; Schön, 1998).

Para comprender mejor la relevancia de su aporte a esta investigación, destacamos la "expertiz de experiencia" que la educadora aporta desde su rol en el centro educativo. Se trata de la docente de lenguaje y comunicación, quien además cumple funciones como encargada de convivencia escolar, lo que le otorga una mirada amplia sobre los procesos formativos y relacionales de la institución. Con 17 años de trayectoria en diversos contextos de la modalidad de Educación de Personas Jóvenes y Adultas (EPJA), ha acompañado a múltiples generaciones en sus procesos de aprendizaje y superación. Actualmente, es una mujer de 40 años, cuya historia de vida y compromiso profesional fortalecen la riqueza de este estudio. Para graficar lo anterior, presentamos la siguiente tabla.

Tabla 11

Características de la educadora participante

Aspecto	**Descripción**
Rol en la investigación	Educadora de la asignatura de lenguaje y comunicación
Funciones adicionales	Encargada de convivencia escolar en la entidad educativa
Experiencia profesional	16 años de trabajo en contextos educativos de la modalidad educativa EPJA
Contexto institucional	Centro educacional de adultos Auromar

Nota. Elaboración propia.

Para culminar, el rol y participación de la educadora en esta investigación resulta clave, pues desde su experiencia, compromiso y mirada crítica aporta sentido y profundidad al estudio.

Su doble rol de coinvestigadora y codiseñadora permite construir conocimiento compartido y generar propuestas pedagógicas ajustadas a la realidad de los jóvenes y adultos en riesgo de exclusión social. Además, su trayectoria y funciones dentro del centro educativo enriquecen la investigación con una visión situada y humana, fortaleciendo la pertinencia y el impacto de los resultados obtenidos.

6.1.2.2 Los jóvenes y adultos como grupo colaborador del estudio

Los jóvenes y adultos participantes de esta investigación son personas que por diferentes razones de vida, debieron interrumpir sus trayectorias educativas y personales. Nos referimos a personas que por coraje, esperanza o por necesidad, decidieron retomar el camino que quedó truncado en su educación, llevando consigo el anhelo de concluir un proceso que quedó pendiente, debiendo enfrentar una segunda oportunidad con la escuela. Todos ellos cursan la enseñanza secundaria en el Centro educacional de adultos Auromar. En total, corresponde a 27 jóvenes y adultos, de los cuales 14 son mujeres y 13 hombres, con edades que van desde los 17 hasta los 52 años, lo que evidencia una riqueza de experiencias y una diversidad que enriquece el proceso formativo compartido.

Para comenzar, señalamos que el estudio se realizó con tres grupos de jóvenes y adultos, cada uno con sus particularidades. La descripción que veremos aquí corresponde a lo recogido en el trabajo de campo y los relatos compartidos que dan cuenta de quienes son, además de la información entregada por la educadora que da cuenta de diferentes perfiles de estudiantes que acoge la modalidad. Esta mirada integral nos permite presentar un panorama general de los jóvenes y adultos participantes. Para una mayor comprensión, los presentaremos de acuerdo a los tres grupos participantes del estudio. Recordamos que de acuerdo a los criterios éticos de la investigación, sus nombres son ficticios para resguardar su integralidad, respetando el criterio de confidencialidad.

6.1.2.3 Grupo A de investigación

El grupo A de investigación está conformado por cuatro estudiantes del segundo año A: dos mujeres y dos hombres que asisten en la modalidad vespertina. Más allá de los números, cada uno representa una historia marcada por la esperanza y, al mismo tiempo, por el temor de volver al aula tras años de ausencia. La mayoría de ellos son personas adultas que, con coraje y determinación, retomaron la educación para cumplir el sueño interrumpido de concluir sus estudios, una meta que quedó pendiente en etapas anteriores de su vida. Entre

responsabilidades laborales, familiares y aprendizajes cotidianos, logran nutrir su propio proceso y el de quienes los rodean. Ellos son un testimonio vivo de resiliencia, perseverancia y de que nunca es tarde para comenzar de nuevo. Para una mayor descripción de quienes son presentamos la siguiente tabla descriptiva.

Tabla 12

Jóvenes y adultos participantes del Grupo A de investigación

Número	Nombre ficticio	Género	Edad	Grupo de investigación
e1	Franco	Hombre	22	Grupo A
e2	Victoria	Mujer	48	Grupo A
e3	Camilo	Hombre	52	Grupo A
e4	Javiera	Mujer	48	Grupo A

Nota. Elaboración propia.

Los jóvenes y adultos provienen de distintos cerros de la comuna de Valparaíso, lugares que guardan historias de esfuerzo y transformación. Sus barrios, que alguna vez nacieron como asentamientos precarios levantados con más esperanza que recursos, hoy se han convertido en comunidades urbanizadas, donde las calles, las casas y las vidas se entrelazan. Allí, entre pasajes estrechos y miradores que contemplan el mar, transcurre su cotidianidad. Cuentan con servicios básicos como electricidad, agua y transporte público, condiciones que les permiten sostener el ritmo entre el trabajo, las responsabilidades familiares y la escuela. Cada trayecto hacia el aula se convierte así en un acto de voluntad, un recordatorio de que, incluso en lo alto de los cerros, la educación abre caminos y renueva horizontes.

Los estudiantes asisten a la jornada educativa vespertina de lunes a viernes, entre las 18:00 y las 21:00 horas. Ese horario, lejos de ser un simple dato, representa la posibilidad real de compatibilizar el estudio con otras responsabilidades que marcan su día a día: el trabajo remunerado, la crianza de los hijos o el cuidado del hogar. Llegar al aula, después de una jornada cargada de obligaciones, es un acto de compromiso y perseverancia. Durante los meses de agosto a diciembre de 2021 participaron activamente en el proyecto de investigación, aportando no solo su tiempo, sino también sus experiencias y saberes de vida. En cada encuentro dejaron ver que la educación, aun con sacrificios, sigue siendo una oportunidad de transformación y esperanza.

La particularidad de este grupo radica en que está compuesto mayoritariamente por personas adultas que asumieron el desafío de culminar los estudios que quedaron inconclusos en algún momento de su vida. Para ellos, regresar al aula no solo significa aprender contenidos, sino también abrazar una segunda oportunidad. Aunque el miedo y la inseguridad acompañan este proceso, la motivación de cerrar ciclos pendientes y cumplir sueños postergados se convierte en un motor de esperanza. Cada estudiante llega cargado de experiencias y saberes nacidos en la familia, la comunidad y el trabajo, que enriquecen la vida escolar. Más allá de lo académico, su presencia en la educación formal simboliza la búsqueda de dignidad, crecimiento personal y la certeza de que nunca es tarde para empezar de nuevo.

La mayoría de los estudiantes provienen de sectores medios y bajos de la sociedad. Muchos han debido sostener largas jornadas en trabajos poco calificados o informales, a pesar de no contar con la certificación de estudios obligatorios. Con esfuerzo, han logrado generar ingresos que les permiten sostener a sus familias y, en muchos casos, brindar a sus hijos la posibilidad de acceder a la educación superior, un sueño que ellos mismos no pudieron concretar en su momento. En este grupo también se encuentra un estudiante joven que ha visto en esta modalidad una oportunidad para cambiar un destino marcado por la sobrevivencia en contextos de vulnerabilidad y cercanía con conflictos con la ley. En las conversaciones grupales del proyecto emergió un hilo común: la falta de soportes afectivos y sociales que debieron enfrentar, pero que no ha impedido su búsqueda de segundas oportunidades ni su deseo de transformar la propia vida.

Las principales motivaciones que llevaron a estos estudiantes a ingresar al centro educativo se relacionan con la necesidad de obtener la certificación de estudios obligatorios, requisito indispensable para acceder a mejores oportunidades laborales y, en muchos casos, para regularizar su situación actual en empleos donde la enseñanza media completa se exige como condición mínima. Sin embargo, lo que en un inicio surgió como una exigencia externa, poco a poco se transformó en una experiencia significativa. Al reencontrarse con el aprendizaje, descubrieron en sí mismos nuevas fortalezas y la confianza necesaria para imaginar futuros distintos a los que hasta ahora habían transitado. Más allá de lo laboral, reconocen que volver a estudiar significa saldar una deuda personal y avanzar hacia su propia realización.

En su relación con el aprendizaje, los estudiantes llegan al aula cargando una mezcla de temores, miedos e incertidumbre frente a lo que significa brindarse una segunda oportunidad educativa. Muchos de ellos arrastran desde la escuela regular una creencia profundamente

arraigada: la sensación de "no puedo" o "no soy capaz". Aunque esos recuerdos de fracaso o dificultad pertenecen a etapas lejanas de su infancia y adolescencia, siguen estando presentes como una sombra que aparece cada vez que enfrentan un nuevo desafío académico. Sin embargo, al compartir estas emociones en un espacio seguro, logran resignificarlas, comprendiendo que hoy cuentan con más herramientas, experiencias y motivaciones para transformar ese miedo en confianza y ese "no puedo" en la certeza de que sí son capaces.

El recorrido de las características de los jóvenes y adultos del Grupo A muestra que la educación, más que un espacio de transmisión de conocimientos, es una experiencia vital que abre horizontes y resignifica historias. Cada estudiante, con su trayecto marcado por esfuerzos, sacrificios y sueños postergados, ha encontrado en el aula un lugar para reconstruir confianza y proyectar futuros posibles. Sus voces revelan que, a pesar de los temores y carencias, la perseverancia y el deseo de superación los impulsan. De este modo, este grupo encarna la certeza de que nunca es tarde para transformar la vida.

6.1.2.4 Grupo B de investigación

El Grupo B de investigación está integrado por nueve estudiantes del segundo año B: seis mujeres y tres hombres. Todos comparten una característica común: son jóvenes cuya trayectoria escolar se vio interrumpida en el sistema regular, y hoy encuentran en la modalidad EPJA una segunda oportunidad para culminar sus estudios obligatorios. La mayoría proviene de la parte alta de Valparaíso, sectores donde la precariedad en el acceso a servicios básicos como luz, agua o vivienda ha marcado sus vidas y limitado su permanencia en la escuela. Pese a estas dificultades, decidieron volver al aula, demostrando coraje y esperanza. Cada uno trae consigo experiencias de lucha y resiliencia que, al encontrarse en el espacio educativo, se transforman en un motor colectivo para proyectar un futuro distinto. Para una mayor profundización de quienes son, presentamos la siguiente tabla descriptiva.

Tabla 13

Jóvenes y adultos participantes del Grupo B de investigación

Número	Nombre ficticio	Género	Edad	Grupo de investigación
e5	Raquel	Mujer	19	Grupo B
e6	Teresa	Mujer	18	Grupo B

e7	Jaime	Hombre	20	Grupo B
e8	Carolina	Mujer	17	Grupo B
e9	Marianela	Mujer	17	Grupo B
e10	Víctor	Hombre	19	Grupo B
e11	Pablo	Hombre	17	Grupo B
e12	Yanina	Mujer	20	Grupo B
e13	Zavia	Mujer	19	Grupo B

Nota. Elaboración propia.

La particularidad de los estudiantes del Grupo B radica en que está conformado por jóvenes cuyas trayectorias escolares han estado marcadas por experiencias negativas y momentos de estancamiento. Muchos de ellos transitaron un circuito de exclusión educativa, donde las repitencias, las suspensiones y las complejas situaciones familiares o personales interrumpieron sus posibilidades de avanzar, debilitando su vínculo con la escuela. Más que un problema de adaptación de los estudiantes, se trata también de un sistema educativo que no logró responder a sus necesidades, generando un progresivo desenganche, acompañado de desencanto y desmotivación. Hoy, en las aulas del centro educativo, encuentran un espacio diferente, donde retomar los estudios se convierte en una oportunidad para reconstruir su confianza, resignificar su relación con la educación y proyectar un futuro distinto.

Varios de los jóvenes del grupo recuerdan su paso por la escuela regular como una experiencia marcada por tensiones y conflictos, tanto con la institución como con los profesionales que allí trabajaban. Relatan haber sido etiquetados como "problemáticos" o "disruptivos", cargando con estigmas que los alejaron del aprendizaje y dificultaron su permanencia. Las dificultades de convivencia en la sala de clases y en otros espacios educativos profundizaron ese quiebre, generando una distancia difícil de reparar. Sin embargo, muchos expresan que nunca perdieron por completo el deseo de estudiar, sino que necesitaban un entorno distinto para reencontrarse con la educación.

Los estudiantes del Grupo B cursan sus estudios en la modalidad diurna, asistiendo de lunes a viernes entre las 09:00 y las 13:00 horas en formato presencial. Este horario, más allá de ser un dato administrativo, representa para ellos la posibilidad de reencontrarse con la educación en un espacio cotidiano que organiza sus días y proyecta nuevas metas. Entre agosto y

diciembre de 2021 participaron activamente en el proyecto de investigación, compartiendo no solo su tiempo, sino también sus experiencias y sueños por cumplir.

Las motivaciones que llevan a los jóvenes del Grupo B a asistir a la escuela son diversas, pero todas comparten un mismo trasfondo: la búsqueda de nuevas oportunidades. Para algunos, la principal razón es obtener la certificación de estudios obligatorios, conscientes de que este requisito es esencial para acceder a mejores empleos y contar con contratos formales que les permitan mayor estabilidad laboral. Otro grupo encuentra en la modalidad EPJA la posibilidad de culminar la enseñanza media en un contexto distinto al sistema regular, motivados por el deseo de continuar estudios superiores y ampliar sus horizontes de vida. Finalmente, hay jóvenes que llegan por medidas de protección que garantizan su derecho a la educación, un resguardo necesario para quienes han quedado al margen de las instituciones tradicionales y necesitan apoyo para reconstruir su trayectoria educativa.

En su relación con el aprendizaje, los estudiantes del Grupo B expresan un desencanto que nace de experiencias previas marcadas por el fracaso y la falta de adaptación en el sistema escolar regular. Relatan que, más que una falta de interés propio, fue la escuela la que no supo reconocer ni responder a sus necesidades, lo que terminó generando frustración y desmotivación. Para muchos, los contenidos y métodos se sintieron lejanos a su vida cotidiana, dificultando el vínculo con el aprendizaje. Sin embargo, al reencontrarse con la educación en la modalidad EPJA, surge la posibilidad de resignificar estas experiencias.

Para concluir, el recorrido del Grupo B muestra que, a pesar de las dificultades y del desencanto vivido en la escuela regular, los jóvenes mantienen la fuerza de volver a intentarlo. Su participación en la modalidad EPJA les ha permitido reencontrarse con el aprendizaje y descubrir un espacio donde sus voces son escuchadas y sus esfuerzos reconocidos. Cada uno, desde su propia historia, aporta al grupo un ejemplo de perseverancia y esperanza. De esta manera, el aula se convierte en un lugar de segundas oportunidades y nuevos comienzos.

6.1.2.5 Grupo C de investigación

El grupo C de investigación está conformado por 14 estudiantes, siete mujeres y siete hombres, cuyas historias reflejan una diversidad enriquecedora. Se trata de un grupo heterogéneo en edades, que transita desde la adolescencia hasta la adultez joven, y en el que cada integrante combina sus estudios con distintas responsabilidades: algunos trabajan, otros asumen labores de crianza o participan activamente en tareas comunitarias y familiares. Sus

hogares se distribuyen en diversos cerros de Valparaíso, abarcando desde la zona céntrica hasta los sectores más periféricos de la ciudad. Esta variedad de trayectorias y territorios imprime al grupo una riqueza particular, en la que confluyen distintos contextos sociales y vitales que dialogan en el espacio educativo. A continuación, se presenta la tabla descriptiva de quienes son los jóvenes y adultos.

Tabla 14

Jóvenes y adultos participantes del Grupo C de investigación

Número	Nombre ficticio	Género	Edad	Grupo de investigación
e14	Amanda	Mujer	52	Grupo C
e15	Nicole	Mujer	19	Grupo C
e16	Miguel	Hombre	21	Grupo C
e17	Corina	Mujer	23	Grupo C
e18	Joel	Hombre	20	Grupo C
e19	Gema	Mujer	19	Grupo C
e20	Roberto	Hombre	42	Grupo C
e21	Cristóbal	Hombre	45	Grupo C
e22	Julia	Mujer	48	Grupo C
e23	Augusto	Hombre	20	Grupo C
e24	Jorge	Hombre	21	Grupo C
e25	Esteban	Hombre	28	Grupo C
e26	Damián	Hombre	40	Grupo C
e27	Karina	Mujer	41	Grupo C

Nota. Elaboración propia.

Los estudiantes del Grupo C se distinguen por su diversidad, aunque comparten una experiencia común: haber interrumpido su trayectoria en el sistema escolar regular. Muchos de ellos llevan consigo, además, el motor profundo de estudiar para brindar a sus hijos un mejor futuro. Dentro de esta heterogeneidad se reconocen tres perfiles que reflejan diferentes motivaciones y recorridos. El primero corresponde a personas adultas que, por motivos

escolares, familiares o laborales, debieron abandonar sus estudios y hoy retornan con la esperanza de obtener una certificación que les permita mejorar sus ingresos o reorientar su camino laboral. El segundo perfil lo integran jóvenes que se desempeñan en empleos informales o precarios y buscan en la educación una vía hacia mayor estabilidad. Finalmente, un tercer grupo está conformado por jóvenes con responsabilidades de cuidado, quienes ven en la educación una oportunidad de realización personal y de proyección hacia el futuro.

Se trata de jóvenes y adultos que han optado por la jornada vespertina como una manera de compatibilizar sus estudios con las múltiples responsabilidades que marcan su vida cotidiana. De lunes a viernes, entre las 18:00 y las 21:00 horas, asisten a clases en formato presencial, transformando las horas de la tarde en un espacio de aprendizaje y encuentro. Para muchos, llegar al aula después de una jornada laboral o de cuidado familiar no es fácil, pero lo viven como un acto de compromiso y perseverancia, una apuesta concreta por abrir nuevos caminos y sostener sus proyectos de vida.

Las motivaciones que impulsan a los estudiantes del Grupo C a asistir a la escuela se entrelazan con sus proyectos de vida y con el anhelo de construir nuevas oportunidades. En muchos de ellos, la educación se convierte en una herramienta fundamental para acceder a empleos más dignos y estables, lo que les permite proyectar un futuro mejor para sus hijos o para las personas que están a su cuidado. Para otros, volver al aula es un desafío profundamente personal: la posibilidad de cerrar una etapa inconclusa, saldar una deuda consigo mismos y demostrar que son capaces, pese a las experiencias de fracaso que alguna vez les hicieron creer lo contrario. Finalmente, un tercer grupo encuentra en esta modalidad un puente hacia estudios superiores, una puerta abierta para alcanzar metas de realización y crecimiento a largo plazo.

En la relación con el aprendizaje dentro del Grupo C se distinguen dos grandes experiencias. Por un lado, están las personas adultas que enfrentan con temor el desafío de volver a estudiar. En especial las mujeres expresan un "bloqueo inicial" frente a nuevos contenidos, marcado por la inseguridad y la creencia de que "no puedo" o "no soy capaz". Sin embargo, el acompañamiento de la educadora y el apoyo de sus compañeros les permite avanzar, transformar ese miedo en confianza y descubrir que sí tienen la capacidad para aprender. Por otro lado, los jóvenes, a pesar de arrastrar vacíos producto de su desvinculación del sistema escolar, muestran una gran motivación: participan con atención, formulan preguntas y reflexionan activamente, evidenciando el deseo genuino de ampliar sus conocimientos.

Para concluir, el recorrido de las características de los estudiantes del grupo C muestra una heterogeneidad de distintas edades, cuyas historias muestran diversidad pero también un punto en común: la interrupción de su trayectoria escolar. Muchos regresan motivados por mejorar sus oportunidades laborales y ofrecer un mejor futuro a sus hijos, otros buscan saldar una deuda personal y algunos ven la educación como un puente hacia estudios superiores. Aunque enfrentan temores, sobre todo los adultos que sienten inseguridad al retomar aprendizajes, encuentran apoyo en sus docentes y compañeros. Los jóvenes, en cambio, destacan por su motivación, preguntas y deseo genuino de aprender.

Rol de los jóvenes y adultos en la investigación

El rol de los jóvenes y adultos en este proyecto es fundamental, puesto que no participan solo como "informantes", sino que son el "equipo motor" y actúan como verdaderos protagonistas del proceso de investigación. Desde sus saberes, experiencias de vida y miradas críticas, se constituyen en el equipo motor que da sentido al carácter participativo del estudio. Su implicación asegura que la investigación no se imponga desde fuera, sino que emerja de la propia comunidad, transformándolos en co-constructores del conocimiento. Al compartir sus realidades, generan aprendizajes colectivos con un profundo sentido emancipador y transformador, fortaleciendo la autonomía, la dignidad y la voz de quienes viven situaciones de exclusión social (Fals Borda, 1986).

Seguido a lo anterior, los jóvenes y adultos se constituyen como el "grupo colaborador" con quienes se desarrolla el proyecto de educación para la ciudadanía. El proceso investigativo, orientado al cambio social, se sustenta en el trabajo comunitario y colaborativo como eje central. Se reconocen sus experiencias, voces y acciones, fomentando un compromiso activo con la mejora educativa desde sus propios contextos. El conocimiento no se transmite de manera vertical, sino que se construye colectivamente a través de la reflexión conjunta y el trabajo compartido, en un proceso dialógico que articula teoría y práctica. Esta dinámica, basada en la inserción directa en el campo, impulsa una reflexión crítica entre educadores y estudiantes sobre la práctica educativa investigada (Kemmis, 1992; Bartolomé, 1986).

La participación de los jóvenes y adultos es fundamental para dar vida a un proyecto de educación para la ciudadanía pensado "con ellos" y "para ellos". Su aporte se integra en un proceso de investigación en espiral que sigue cinco momentos: planificación, acción, observación, reflexión y replanificación. Cada etapa se conecta con la siguiente, permitiendo avanzar y mejorar de manera continua. Su participación se concreta en la implementación y

valoración de las acciones que se ponen en práctica incorporando cambios a partir de la experiencia vivida, buscando hacer ajustes de acuerdo a los pensamientos y sentimientos expresados a lo largo de la intervención educativa (Kemmis y McTaggart, 1988).

Es decir, reconocemos a los jóvenes y adultos como sujetos plenos de conocimiento, capaces de aportar desde sus propias vivencias educativas las claves para comprender y atender sus verdaderas necesidades, intereses y particularidades. Escuchar sus pensamientos, sentimientos y puntos de vista sobre las problemáticas que afectan sus vidas resulta esencial para construir un proceso inclusivo y transformador. Es decir, se constituyen en personas claves del estudio, puesto que son ellos quienes comparten sus intereses, motivaciones, planes de vida y sueños, permitiéndonos conocer sus trayectorias y visiones de mundo. Estos aportes constituyen la base para responder a los desafíos de inclusión, impulsando procesos de participación local que fortalezcan la investigación y orienten la creación de espacios educativos más justos, inclusivos y significativos (Laforgue et al., 2022).

En conclusión, los jóvenes y adultos son el corazón de este proyecto, porque desde sus experiencias, saberes y sueños hacen posible una investigación participativa y transformadora. Su rol no se limita a entregar información, sino que se convierten en protagonistas activos que orientan el rumbo de las acciones y les dan sentido. Al compartir sus voces, fortalecen la construcción colectiva del conocimiento y abren caminos hacia una educación más justa, inclusiva y cercana a la realidad de quienes viven procesos de exclusión social.

Para finalizar, señalamos que el Centro educacional de adultos Auromar se consolida como un escenario de investigación vivo, situado y de encuentro humano. Su identidad porteña, su misión inclusiva y su organización flexible ofrecen el marco real donde se entretejen interacciones, sentidos y aprendizajes. La comunidad reflejada en sus estudiantes, educadora y el equipo directivo que apoyó la iniciativa, habilita un territorio pedagógico que articula valores, trayectorias diversas y metodologías participativas, posibilitando la construcción colectiva de conocimiento. En este contexto, la investigación no solo observa: dialoga, acompaña y transforma. Es decir, el escenario de investigación no es únicamente el lugar donde ocurren los hechos, sino la base ética y social que da coherencia y sentido al estudio.

Capítulo 7: Proceso del trabajo de campo



Hay una progresiva toma de conciencia de que la investigación educativa debe servir para mejorar la práctica educativa

Rafael Bisquerra Alzina

Coprinus comatus (hongo de tinta) se va deshaciendo mientras madura, reflejando la transitoriedad del proceso y la necesidad de registrar antes de que desaparezca.

En las siguientes páginas describiremos el proceso de trabajo de campo, que se entiende como el conjunto de actividades que realiza el investigador en el contexto donde ocurre el fenómeno de estudio. Este proceso implica la inmersión directa en el escenario investigado, estableciendo vínculos con los participantes, observando, registrando y recogiendo información de manera sistemática. No se trata solo de recolectar datos, sino de comprender significados, prácticas y experiencias desde dentro, respetando la perspectiva de los sujetos y reconociendo la influencia del contexto en la construcción del conocimiento (Hernández y Mendoza, 2018). Para su desarrollo, hemos desarrollado el aparado en cuatro fases de la inserción en el campo.

La primera fase corresponde a la negociación de entrada. En este momento, se establecieron acuerdos iniciales con el centro educativo para poder desarrollar la investigación. Estos acuerdos incluyeron el permiso de acceso, la explicación de los objetivos del estudio y la definición de responsabilidades de cada parte.

La segunda fase corresponde al descubrimiento del campo. En este momento se realizó un acercamiento directo al entorno y a los participantes, con el fin de conocer sus dinámicas, costumbres y formas de interacción. Fue una etapa de observación y escucha, orientada a generar confianza y a comprender mejor la realidad cotidiana. Este proceso permitió construir una relación cercana que facilitó el posterior desarrollo de la investigación.

La tercera fase corresponde a la inmersión en el campo. En esta etapa se llevó a cabo la intervención educativa planificada y, al mismo tiempo, se recogió la información necesaria para la investigación. Fue un proceso de participación activa, donde se aplicaron las estrategias diseñadas y se observaron las respuestas de los participantes. Esta fase permitió obtener datos relevantes y significativos para comprender la experiencia educativa en profundidad.

La cuarta fase corresponde a la retirada del campo, que marca el cierre de nuestra participación en el proceso investigativo. En este momento se realizó la desvinculación formal con el centro educativo y los participantes, agradeciendo su colaboración y apoyo. Esta etapa implicó concluir las actividades, entregar los compromisos asumidos y dejar constancia del trabajo realizado, asegurando un cierre respetuoso y responsable de la experiencia compartida.

7.1 Fases del proceso del trabajo de campo

El trabajo de campo representa la puesta en práctica de la metodología presentada en el diseño de investigación. Esta etapa incluye las distintas fases que recorrimos como investigadoras en el terreno, y su propósito principal es interactuar directamente con el centro educativo y con los participantes del estudio. A través de este proceso, no sólo recogemos información, sino que también construimos un conocimiento científico situado y ajustado a las particularidades del contexto y a las realidades concretas de quienes forman parte de la investigación.

Para dar mayor claridad al proceso de investigación, hemos organizado la información en nuestra inserción en el contexto educativo en cuatro grandes fases que orientan el trabajo realizado: negociación de entrada al campo, descubrimiento del campo, inmersión al campo y retirada del campo, las cuales presentamos a continuación.

Tabla 15

Fases del trabajo de campo

Fases	Actividades principales
Fase de negociación de entrada al campo	• Darnos a conocer • Acuerdo de una necesidad educativa • Definir nuestra entrada al campo
Fase de descubrimiento del campo	• Entrada al campo • Familiarización con el grupo-curso • Presentación de la intervención educativa
Fase de inmersión al campo	• Ciclo de diseño y aplicación de la intervención educativa • Recogida de información
Fase de retirada del campo	• Cierre del proyecto de investigación • Desvinculación con el centro educativo

Nota. Elaboración propia.

7.1.1 Fase de negociación de entrada al campo

La fase de negociación al campo tiene como propósito establecer los acuerdos necesarios con los profesionales del centro educativo que permitan concretar nuestra entrada. Para ello, se llevaron a cabo reuniones de trabajo con el equipo de convivencia escolar, en un espacio de diálogo y construcción conjunta. Estos encuentros tuvieron como objetivos principales presentarnos como investigadoras, identificar en conjunto una necesidad relevante para la comunidad y definir las condiciones de nuestra inserción en el campo, asegurando que el proceso respondiera a las particularidades del contexto educativo.

En primer lugar, para presentarnos elaboramos un resumen de nuestro plan de investigación que incluyó las motivaciones del estudio, el planteamiento del problema, los objetivos y los resultados esperados. Este documento buscó entregar un panorama general que evidenciara la necesidad de aportar al trabajo con jóvenes y adultos que han vivido trayectorias educativas interrumpidas y complejas. Este momento marcó el primer contacto con los equipos profesionales del centro educativo, a través de una reunión inicial con la encargada de convivencia escolar. En dicho encuentro, planteamos la necesidad de contar con un grupo curso donde implementar una intervención educativa y recoger información de la experiencia, explicando que se trata de una investigación-acción participativa que exige una inmersión prolongada y la generación de acciones concretas.

En segundo lugar, para acordar una necesidad realizamos una reunión de trabajo orientada a identificar demandas surgidas desde los propios profesionales del centro educativo. En este espacio, la encargada de convivencia escolar compartió el desafío de implementar la metodología de trabajo por proyectos, lo que implica promover formas de enseñanza activas, dialógicas y participativas. Este reto surge como respuesta al rediseño curricular planteado en las nuevas bases de la modalidad EPJA, que establecen la importancia de una formación integral. De este modo, se plantea la necesidad de educar a los estudiantes de manera que puedan responder a los cambios sociales, ampliar su visión de mundo y adquirir aprendizajes significativos que les sean útiles en distintos momentos de su vida (MINEDUC, 2021b).

En tercer lugar, nos centramos en definir nuestra entrada al campo. Para ello, se acordó trabajar en la asignatura de lenguaje y comunicación, dirigida por la encargada de convivencia escolar del centro educativo. Una vez definida esta área, proyectamos nuestra inserción en tres grupos, dos durante el año 2021 y uno en el año 2022. En este marco, establecimos los horarios destinados al diseño y aplicación de un proyecto de educación para la ciudadanía,

desarrollado de manera participativa junto a la educadora y los estudiantes. El propósito fue indagar en los aprendizajes personales y sociales de los participantes, además de valorar el potencial educativo del proyecto como un aporte concreto a la inclusión social y al fortalecimiento de la comunidad escolar. Para una mayor claridad de nuestra inserción a la escuela, presentamos la siguiente tabla descriptiva.

Tabla 16

Organización de entrada al campo

Grupo	Tiempo de inserción	Horario de inserción
Grupo A	Agosto a diciembre 2021	Regular, jornada vespertina Lunes de 19:30 a 21:00 horas
Grupo B	Agosto a diciembre 2021	Regular, jornada diurna Miércoles de 10:00 a 11:30 horas
Grupo C	Mayo a diciembre 2022	Regular, jornada vespertina Lunes de 18:00 a 19:00 Miércoles de 19:00 a 20:00

Nota. Elaboración propia.

A modo de cierre, la fase de negociación de entrada al campo permite construir acuerdos claros y participativos con el centro educativo, generando las condiciones necesarias para iniciar el trabajo de investigación. A través del diálogo con el equipo de convivencia escolar se definieron los espacios, tiempos y propósitos de nuestra inserción, asegurando que esta responda a las necesidades reales de la comunidad. Este proceso abre el camino para desarrollar una intervención educativa conjunta, orientada a promover aprendizajes significativos y aportar al fortalecimiento de la inclusión social en la escuela.

7.1.2 Fase de descubrimiento del campo

La fase de descubrimiento del campo tiene como propósito iniciar nuestra inserción en el contexto educativo, favoreciendo los primeros encuentros con los participantes del estudio. En este momento inicial buscamos crear un acercamiento respetuoso y abierto que nos permitiera conocer el entorno y generar vínculos de confianza. Para ello, definimos tres tareas fundamentales: establecer la entrada formal al campo, avanzar en la familiarización con la

dinámica del centro educativo y, finalmente, detectar las temáticas de interés que los propios estudiantes consideran significativas para su aprendizaje y desarrollo personal y social.

En primer lugar, la entrada al campo comienza con nuestra inmersión en la asignatura de Lenguaje y comunicación, generando el vínculo inicial donde trabajamos junto a la educadora y los grupos y cursos designados. En esta etapa, nuestro objetivo es conocer a los estudiantes: quiénes son, qué piensan, qué sienten y cómo se relacionan. Esto nos permite generar los primeros encuentros con ellos, asumiendo un rol de observadoras que busca integrarse sin ser intrusivas, reconociendo las particularidades de cada grupo. De esta manera, reunimos información valiosa para diseñar una propuesta educativa acorde a sus necesidades. Al mismo tiempo, presentamos el proyecto de investigación a través de una exposición conjunta con la educadora, explicando la ruta de trabajo y la intervención educativa que se proyecta realizar y el rol protagónico que esperamos de ellos.

En segundo lugar, buscamos la familiarización con los grupos, etapa en la que resulta clave generar confianza tanto con la educadora como con los estudiantes participantes. Para ello, ingresamos al campo con una actitud de humildad y asertividad, que nos permite comprender desde dentro sus dinámicas cotidianas, normas de convivencia, formas de relación y su propio lenguaje de mundo. Esta fase es fundamental porque sienta las bases vinculares que sostendrán todo el trabajo de campo. Nuestro modo de actuar se centra en establecer conversaciones desde la escucha activa, mostrando interés genuino por lo que piensan y sienten. De esta manera, se abre un espacio de confianza y sinceridad que favorece la expresión de perspectivas diversas, promoviendo el protagonismo de la educadora y los estudiantes en la construcción del conocimiento.

En tercer lugar, nos proponemos presentar la intervención educativa acordada previamente con la educadora durante la fase de negociación de entrada al campo. Para ello, elaboramos conjuntamente una presentación dirigida a los grupos participantes, con el propósito de responder preguntas esenciales: ¿qué haremos?, ¿cómo lo haremos? y ¿qué rol tendrán los estudiantes en este proceso? En este espacio explicamos el sentido de nuestra presencia como investigadoras, destacando que la finalidad es generar intervenciones que promuevan aprendizajes personales y sociales a partir de la experiencia compartida. Asimismo, detallamos la metodología de trabajo por proyectos, sus etapas, la temporización y el papel activo que se espera de cada grupo. Finalmente, presentamos el consentimiento informado,

que garantiza una participación libre y voluntaria, así como la autorización para realizar registros durante el proceso investigativo.

En conclusión, la fase de descubrimiento del campo nos permite dar los primeros pasos en la construcción de un vínculo cercano con la comunidad educativa. A través de la entrada a la asignatura, la familiarización con los grupos y la presentación del proyecto, generamos un espacio de confianza que abre la posibilidad de un trabajo conjunto. Esta etapa es clave para reconocer las particularidades de los estudiantes y situar sus intereses en el centro, sentando así las bases para una investigación participativa y transformadora.

7.1.3 Fase de inmersión al campo

La fase de inmersión al campo representa el momento central de la investigación, pues en ella desarrollamos la intervención educativa y llevamos a cabo la recogida de datos necesarios para avanzar hacia los resultados propuestos. Es en esta etapa donde la experiencia compartida entre investigadoras, la educadora y los estudiantes cobra vida, generando aprendizajes y evidencias que dan sentido al estudio. Para facilitar su comprensión, hemos organizado esta fase en dos tareas principales: el diseño y aplicación de la intervención educativa y la recogida sistemática de información.

7.1.3.1 Diseño y aplicación de la intervención educativa

El diseño y la aplicación de la intervención educativa de manera participativa constituyen la primera tarea y un eje central de nuestra investigación. Esta acción nos permite ingresar al campo con el propósito de identificar una problemática concreta que pueda ser abordada y mejorada a través de una acción educativa, aportando al trabajo que realizan diariamente los profesionales con jóvenes y adultos en riesgo de exclusión social. Para ello, nos apoyamos en el ciclo de investigación-acción participativa propuesto por Kurt Lewin, que se desarrolla como un espiral de ciclos conectados entre sí. Dicho proceso contempla cinco momentos fundamentales: idea general, plan general de acción, implementación de la acción, observación y reflexión (Kemmis y McTaggart, 1988; Lewin, 1992). Para una mayor comprensión de este ciclo, presentamos el siguiente diagrama.

Figura 4

Ciclo de investigación-acción participativa



Nota. Elaboración a partir del ciclo de Kurt Lewin interpretado por Kemmis y McTaggart, 1988).

El primer momento corresponde a la idea general, que consiste en definir, junto a la educadora, una acción educativa que oriente la intervención. En este marco, nos proponemos dar respuesta al desafío de diseñar experiencias de aprendizaje adaptadas a las particularidades de jóvenes y adultos cuyas trayectorias educativas han sido complejas e interrumpidas. Esto, porque sus vivencias educativas previas han afectado sus capacidades, su condición de legítimos aprendices y su relación con las instituciones comunitarias, incluida la escuela. Como estrategia, planteamos la educación para la ciudadanía, ya que permite incorporar la metodología de trabajo por proyectos y diversas estrategias participativas orientadas a transformar las prácticas de enseñanza. En concreto, buscamos responder a la pregunta: ¿cómo vehiculizar un proyecto de educación para la ciudadanía que impacte en la dimensión personal de jóvenes y adultos en riesgo de exclusión social?

El segundo momento corresponde a la creación de un plan de acción general, concebido como una ruta flexible compuesta por pasos alcanzables que conduzcan a un cambio educativo real. Para ello, desarrollamos tres acciones principales. En primer lugar, realizamos una revisión bibliográfica de programas e iniciativas de trabajo por proyectos con jóvenes en situación de vulnerabilidad, tanto a nivel nacional como internacional, con el fin de diseñar

una propuesta pertinente a sus necesidades. En segundo lugar, identificamos temáticas sociales de interés para los estudiantes, reconociendo sus preocupaciones, problemáticas y aspiraciones, para que la intervención refleje sus pensamientos y sentimientos. Finalmente, junto a la educadora, acordamos aplicar la metodología de aprendizaje servicio, que integra la adquisición de conocimientos académicos con la realización de proyectos que aportan a la comunidad (Martín, 2022; Puig Rovira, 2015).

El tercer momento corresponde a la implementación de la acción, donde ponemos en práctica las estrategias de educación para la ciudadanía diseñadas en la intervención educativa. Para hacerlo de manera participativa, seguimos un procedimiento claro. En primer lugar, planificamos cada sesión definiendo objetivos, actividades y resultados esperados, los cuales presentamos a la educadora con una semana de anticipación. En segundo lugar, realizamos un encuentro con la educadora, ya sea presencial o virtual (correo o WhatsApp), para incorporar el objetivo pedagógico de la asignatura, revisar la pertinencia de las actividades según las características del grupo y ajustar el plan con base en su experiencia docente. Finalmente, llevamos a cabo la acción educativa, con el propósito de favorecer aprendizajes personales y sociales en los estudiantes.

El cuarto momento corresponde a la observación, cuyo objetivo es documentar lo que surge durante la implementación de la acción, revisando su desarrollo y sus efectos. La observación participante nos acompaña a lo largo de toda la intervención y resulta fundamental porque permite recoger información valiosa sobre la pertinencia de las estrategias educativas, los aprendizajes personales y sociales de los estudiantes y el potencial del proyecto para favorecer la inclusión social. Para ello, seguimos un procedimiento: primero, registramos escenas significativas de la implementación, atendiendo a situaciones, reflexiones y sentimientos expresados individual o grupalmente. Segundo, sistematizamos la información en fichas de observación para compartirlas con la educadora y reflexionar de manera conjunta. Para ello, utilizamos un diario de campo como herramienta central para narrar reacciones y aprendizajes, manteniendo siempre una actitud abierta y flexible.

El quinto momento corresponde a la reflexión, orientada a recuperar las percepciones de la educadora y de los estudiantes sobre sí mismos y sobre las experiencias educativas vividas, con el propósito de apoyar un cambio educativo real. Estas reflexiones, recogidas a lo largo de toda la intervención, constituyen un insumo clave para mejorar, ajustar o modificar las acciones diseñadas. Para ello, empleamos distintas técnicas de recogida de información. En

primer lugar, la observación participante, que permite rescatar comentarios y reflexiones surgidas en el trabajo diario. En segundo lugar, las jornadas de planificación-reflexión con la educadora, que aportan su experiencia y apreciaciones. Finalmente, realizamos entrevistas: una grupal con estudiantes, destinada a valorar el proyecto, y una individual con la educadora, para analizar el codiseño y la aplicación de la intervención.

Para concluir, señalamos que el diseño y la aplicación de la intervención educativa constituyen un eje central de la investigación, en tanto representan la concreción práctica del enfoque de investigación-acción participativa. Tal como vimos este proceso estructurado en cinco momentos articulados en un ciclo dinámico y en espiral: la formulación de la idea general, la elaboración de un plan de acción flexible, la implementación de estrategias situadas, la observación sistemática de los procesos y, finalmente, la reflexión crítica, nos permiten garantizar un proceso de construcción colectiva de conocimiento orientado a la transformación educativa y social de manera rigurosa, clara y coherente con nuestros objetivos de investigación.

7.1.3.2 Proceso de recogida de información

A continuación presentamos el proceso de recogida de información, que constituye la segunda tarea de la fase de inmersión al campo y resulta esencial porque un proceso de investigación acción participativa necesita contar con datos que evidencien el desarrollo de la intervención educativa. Estos datos permiten valorar los efectos en los estudiantes, especialmente en su dimensión personal y social, con el propósito de fortalecer procesos de inclusión social. Al mismo tiempo, posibilitan generar conocimiento desde las propias voces de los participantes, atendiendo a sus necesidades y problemáticas para buscar soluciones conjuntas. Para ello, es necesario poner en práctica las diversas técnicas de recogida de información diseñadas para ofrecer miradas complementarias que nos permitan observar lo que ocurre desde distintos ángulos, enriqueciendo la comprensión del proceso e impulsando la consecución de los objetivos de investigación (Méndez y Pérez, 2021). Para una mayor comprensión, explicaremos cada una de ellas.

a. Observación participante

La observación participante se llevó a cabo mediante la elaboración de notas de campo que registraban elementos emergentes relevantes para la investigación. Este procedimiento se aplicó de forma similar en los tres grupos participantes. Durante la puesta en práctica de la

intervención educativa, realizamos anotaciones rápidas y breves en una libreta que nos acompañó siempre. Estas eran títulos emergentes, frases clave o comentarios que recogían reflexiones y conversaciones cotidianas del grupo. Posteriormente, fuera del campo, ampliamos estas anotaciones para transformarlas en notas extendidas, las cuales se trasladaron al diario de campo en formato de fichas de observación participante. Allí, los registros se convirtieron en escenas narrativas significativas, vinculadas tanto a los objetivos de investigación como a hallazgos imprevistos que resultaron valiosos de considerar.

En cuanto a la temporización de la observación participante, se desarrolla de manera continua a lo largo de toda la estancia en el campo, acompañando cada etapa del proceso investigativo. En términos concretos, su aplicación se extendió desde agosto de 2021 hasta diciembre de 2022, abarcando un año y medio de trabajo sostenido en el centro educativo. Este tiempo se consideró suficiente para describir e interpretar la realidad con profundidad, recogiendo registros observacionales diversos que dieran cuenta de la intervención educativa y de sus efectos. De esta manera, la observación se convierte en una estrategia clave para impulsar procesos de mejoramiento y favorecer un cambio educativo significativo.

En síntesis, la observación participante nos permite acompañar de cerca la vida del aula y registrar momentos significativos que enriquecen la investigación. A través de notas de campo, fichas y diarios, rescatamos reflexiones, emociones y aprendizajes que dan forma a escenas valiosas para comprender el proceso vivido. Su aplicación continua a lo largo del tiempo asegura una mirada profunda y contextualizada, convirtiéndose en una herramienta clave para valorar la intervención educativa y sus aportes actuales a la inclusión social.

b. La entrevista

La entrevista semiestructurada se aplica al finalizar cada proceso de intervención educativa y se dirige tanto a la educadora como a los estudiantes, en dos instancias separadas. Esta técnica nos permite obtener información desde dos perspectivas complementarias, ampliando la comprensión del proceso vivido. Para la construcción de las preguntas nos apoyamos en los planteamientos de la sistematización de experiencias, cuyo propósito es rescatar lo que los participantes han sentido y experimentado, siempre en función de los objetivos de investigación (Jara, 2020). En primer lugar, las preguntas se orientan a recoger apreciaciones sobre las estrategias de educación para la ciudadanía. En segundo lugar, buscan indagar en los aprendizajes alcanzados durante la experiencia. Finalmente, apuntan a valorar el potencial del proyecto como aporte a la inclusión social.

La temporización de la entrevista se sitúa en la etapa final de la intervención educativa con los grupos participantes del estudio. Para ello, destinamos una sesión exclusiva al cierre del proyecto, concebida como un espacio participativo de reflexión y evaluación conjunta. En este contexto, desarrollamos una entrevista grupal dirigida a los estudiantes, con el fin de recoger sus percepciones, aprendizajes y valoraciones sobre la experiencia vivida. Paralelamente, llevamos a cabo una entrevista individual con la educadora, orientada a profundizar en su mirada, experiencias y aportes en relación con el proyecto. De esta manera, integramos diferentes ángulos y roles, enriqueciendo la comprensión del proceso investigativo y de sus resultados.

Para concluir, la entrevista semiestructurada, aplicada al cierre de la intervención educativa y dirigida tanto a estudiantes como a la educadora, permite obtener visiones complementarias que enriquecen el análisis. Basada en la sistematización de experiencias (Jara, 2020), posibilita recuperar percepciones sobre las estrategias, aprendizajes logrados y aportes del proyecto. Su valor radica en que abre un espacio de reflexión compartida, generando información clave para comprender el impacto educativo y orientar mejoras futuras.

c. Los materiales y/o artefactos construidos durante la intervención educativa

La recogida de información a través de materiales y artefactos construidos surge en el marco de las tareas desarrolladas por los estudiantes durante el proyecto de educación para la ciudadanía. Estos productos representan no solo evidencias del proceso, sino también expresiones de pensamientos, sentimientos y reflexiones. En primer lugar, los documentos escritos incluyen ensayos narrativos, poemas, biografías y encuestas de apreciación, elaborados con el propósito de dar voz a sus experiencias. En segundo lugar, los videos corresponden a registros audiovisuales creados por los propios estudiantes, tanto sobre problemáticas detectadas en sus barrios como sobre las actividades realizadas en la intervención. Finalmente, las fotografías recogen imágenes que muestran los problemas sociales de su entorno y los momentos significativos vividos en la escuela.

La temporización de los materiales y artefactos construidos se extiende a lo largo de toda la estancia en el campo, acompañando cada etapa de la intervención educativa. Durante este proceso, los estudiantes producen documentos escritos, videos y fotografías que, además de reflejar sus aprendizajes, se convierten en insumos fundamentales para la investigación. Todo el material generado es posteriormente digitalizado, con el fin de resguardarlo y facilitar su análisis durante la sistematización de resultados. Este trabajo sostenido se desarrolló a lo

largo de un año y medio, desde agosto de 2021 hasta diciembre de 2022, enriqueciendo la comprensión del proceso educativo vivido.

En conclusión, los materiales y artefactos construidos por los estudiantes durante la intervención educativa son de gran importancia porque constituyen huellas vivas de su participación y aprendizaje. Más allá de ser evidencias del proceso, reflejan emociones, ideas y miradas propias sobre su realidad, convirtiéndose en fuentes valiosas de conocimiento. Al ser digitalizados y sistematizados, estos productos permiten analizar con mayor profundidad la experiencia educativa, aportando a la construcción colectiva de significados y al fortalecimiento de una educación más inclusiva.

d. Las jornadas de planificación-reflexión con la educadora

La recogida de información mediante las jornadas de planificación-reflexión con la educadora constituye una técnica clave dentro del proceso investigativo, puesto que responde al propósito de codiseñar la intervención educativa de manera conjunta. En estas instancias, reconocemos a la educadora como una profesional reflexiva, capaz de analizar su propia práctica con miras a mejorarla y transformarla. De manera concreta, establecemos encuentros semanales, ya sea presenciales u online, destinados a planificar y, al mismo tiempo, a reflexionar críticamente sobre las estrategias aplicadas en el aula. Estos espacios permiten identificar fortalezas, reconocer debilidades y realizar ajustes necesarios durante la implementación con los estudiantes, generando un proceso dinámico de mejora continua que fortalece tanto la práctica docente como los aprendizajes de los participantes.

La temporización de las jornadas de planificación-reflexión con la educadora se extiende a lo largo de toda nuestra estancia en el campo, acompañando de manera constante el desarrollo de la investigación. Este proceso se inició en agosto de 2021 y concluyó en diciembre de 2022, completando un año y medio de trabajo sostenido. Durante este tiempo, cada encuentro se transformó en un espacio de análisis crítico y construcción conjunta, donde fue posible planificar, evaluar y ajustar las estrategias educativas, fortaleciendo tanto la práctica docente como el sentido participativo del proyecto.

En conclusión, las jornadas de planificación-reflexión con la educadora sirvieron para consolidar un espacio de diálogo y aprendizaje compartido. A lo largo del año y medio de trabajo, estas instancias permitieron revisar la práctica docente, identificar logros y dificultades, y ajustar las estrategias de acuerdo con las necesidades del grupo de estudiantes.

Más allá de planificar, se transformaron en un proceso de mejora continua que fortaleció la labor pedagógica y dio sentido al carácter participativo de la investigación.

e. El análisis documental

La recogida de información mediante el análisis documental es una técnica que nos permite rescatar elementos teóricos clave para la construcción del proyecto de educación para la ciudadanía. Su utilidad radica en ofrecer un sustento sólido a la intervención educativa, conectando la práctica con marcos conceptuales ya desarrollados. Concretamente, realizamos una revisión bibliográfica orientada a identificar experiencias, metodologías y estrategias que resulten pertinentes para trabajar con jóvenes y adultos en riesgo de exclusión social. Esta búsqueda nos brinda herramientas que fortalecen los propósitos formativos de la educación ciudadana, enriqueciendo la propuesta con enfoques participativos que aportan a la transformación social y al desarrollo integral de los estudiantes.

La temporización del análisis documental se extiende a lo largo de todo el proceso investigativo, acompañando tanto la fase de diseño como el trabajo de campo y el análisis de la información. Esta actividad, de carácter permanente, nos permite ir nutriendo la investigación con referentes teóricos y experiencias previas que fortalecen cada etapa del proyecto. Comenzamos este trabajo en agosto de 2021 y lo prolongamos hasta enero de 2025, asegurando así un acompañamiento continuo que aporta coherencia, solidez y profundidad a la construcción del conocimiento generado.

Para concluir, el análisis documental sirve como una herramienta clave para dar solidez al proyecto de educación para la ciudadanía, ya que conecta la práctica educativa con marcos teóricos y experiencias previas. A través de la revisión bibliográfica, identificamos estrategias y metodologías pertinentes para trabajar con jóvenes y adultos en riesgo de exclusión social. Esta técnica nos permite enriquecer la intervención con enfoques participativos, fortalecer los propósitos formativos y aportar a la construcción de un conocimiento coherente, útil y transformador en cada etapa de la investigación.

7.1.4 Fase de retirada del campo

La fase de retirada del campo marca el momento en que damos por finalizada la intervención educativa y el proceso de recogida de información, lo que implica cerrar nuestra participación en el contexto estudiado. Este hito es significativo porque supone dejar de formar parte de la dinámica del grupo-curso y de las rutinas de convivencia que compartimos durante nuestra

estancia en la asignatura de lenguaje y comunicación. La salida del campo no es solo un acto administrativo, sino también un proceso humano que requiere cuidado y respeto hacia los vínculos construidos. Para concretarla, hemos definido dos tareas principales: el cierre del proyecto de investigación y la desvinculación con el centro educativo.

a. Cierre del proyecto de investigación

En primer lugar, referido al cierre del proyecto de investigación, este coincide con la finalización del año académico en todos los grupos donde trabajamos, lo que permite que nuestra retirada ocurra de manera natural y compartida. Este cierre generalizado facilita, en cierta medida, el aspecto emocional de la salida, puesto que no se trata de un abandono aislado, sino de un momento de término común para todos. Sin embargo, sigue siendo un proceso difícil, ya que implica concluir la relación cercana y la convivencia forjada a lo largo de nuestra inmersión en la asignatura de Lenguaje y comunicación. Durante ese tiempo, compartimos dinámicas cotidianas y vínculos profundos que nos hicieron sentir parte del grupo, integrándonos a su vida en el aula.

En virtud de lo anterior, nuestra retirada del campo se vive como un evento escolar compartido por la educadora y los estudiantes, que marca un cierre generalizado de la etapa escola**r** experimentada. En este contexto, participamos en la jornada de convivencia escolar que se realiza al final de cada grupo-curso, instancia que simboliza la culminación de un ciclo. Este espacio se caracteriza por un ambiente cercano y comunitario, donde nos reunimos en torno a una merienda que invita a compartir y a recordar lo vivido. Entre conversaciones, risas y emociones, la educadora y los estudiantes evocan experiencias, historias y anécdotas construidas durante el año académico en la asignatura de Lengua Castellana y Comunicación, convirtiendo el cierre en un momento significativo de encuentro y despedida.

b. Desvinculación con el centro educativo

En relación con la desvinculación del centro educativo, nos proponemos realizar una jornada de cierre junto al equipo directivo y al grupo de educadores de la institución. Este encuentro tiene un doble propósito. Por una parte, buscamos acompañar a la educadora en la presentación de las principales reflexiones surgidas del proceso de investigación-acción participativa, destacando los aprendizajes logrados a través del proyecto de educación para la ciudadanía y su impacto en las dimensiones personal y social de los jóvenes y adultos participantes. Por otra parte, queremos valorar el potencial pedagógico del trabajo por

proyectos como estrategia capaz de generar aprendizajes significativos y pertinentes, poniendo en evidencia la necesidad de incorporar metodologías innovadoras que respondan a las realidades y necesidades de la comunidad educativa.

Finalmente, para dar cierre definitivo al trabajo de campo, hemos planificado una jornada de desvinculación con la educadora, quien ha sido una figura clave en todo el proceso investigativo. Este espacio tiene un doble propósito. En primer lugar, buscamos reconocer y agradecer su rol fundamental: sus saberes de experiencia, la generosidad con que compartió su conocimiento, las reflexiones aportadas durante la intervención educativa, así como su apertura para integrar estrategias de educación para la ciudadanía y su motivación para participar libre y voluntariamente en la investigación. En segundo lugar, pretendemos ofrecer apoyo para la proyección de futuras intervenciones educativas que fortalezcan el uso del trabajo por proyectos, consolidando prácticas más inclusivas y sensibles a las realidades de jóvenes y adultos en riesgo de exclusión social.

En conclusión, la fase de retirada del campo representa mucho más que el término de una investigación: es un momento de despedida y reconocimiento de los lazos construidos. A través de las jornadas de cierre con estudiantes, educadora y equipo directivo, se consolidan aprendizajes y se abre la posibilidad de proyectar nuevas prácticas educativas. Este proceso, vivido con respeto y gratitud, reafirma que la investigación participativa deja huellas significativas tanto en la comunidad como en quienes formamos parte de ella.

Para finalizar, el trabajo de campo nos permitió vivir un proceso de investigación cercano, participativo y profundamente humano. A lo largo de sus fases como negociación, descubrimiento, inmersión y retirada, fuimos construyendo vínculos, diseñando e implementando acciones educativas y recogiendo información valiosa que refleja aprendizajes personales, sociales y colectivos. Más allá de los datos obtenidos, este recorrido dejó experiencias compartidas y significativas que fortalecieron tanto la investigación como la práctica educativa. De este modo, el trabajo de campo se convierte en la base viva y transformadora del estudio.

IV RESULTADOS DE INVESTIGACIÓN



La morchella es un hongo de aspecto inconfundible, con su sombrero cónico y hueco, cubierto de celdillas irregulares que semejan un panal. En Chile aparece principalmente en los bosques templados del sur, asociada a robles, coigües y araucarias, y suele brotar tras los incendios, cuando la tierra removida y enriquecida favorece su nacimiento.

Capítulo 8: Resultados de objetivo N°1. Diseñar y aplicar participativamente estrategias de educación para la ciudadanía



En las aulas, los estudiantes y los educadores participan en una planificación colaborativa, llegando a decisiones que corresponden a las preocupaciones, aspiraciones e intereses de ambos

Michael Apple

Un cordyceps es un género de hongos parásitos, cuya función es la de parásito regulador, asegurando su propia reproducción mientras contribuye al equilibrio ecológico al controlar poblaciones de insectos.

En las siguientes páginas se presentan los resultados del primer objetivo de investigación, centrado en diseñar y aplicar de manera participativa estrategias de educación para la ciudadanía junto a jóvenes y adultos del Centro educacional de adultos Auromar. Este objetivo busca responder a la pregunta: ¿cómo desarrollar un proyecto de educación para la ciudadanía que impacte en la dimensión personal y social de personas en riesgo de exclusión? Para ello, se exponen las estrategias educativas construidas colectivamente con la educadora y los estudiantes, ajustadas a las particularidades y necesidades del contexto. Se describen sus formas de implementación, el potencial pedagógico observado en la experiencia y la articulación de los hallazgos con la literatura científica que fundamenta el presente estudio. Para su desarrollo, hemos elaborado tres secciones.

En la primera sección, expondremos el diseño y aplicación del aprendizaje servicio como estrategia para educar ciudadanamente a jóvenes y adultos en riesgo de exclusión social. Esta metodología une aprendizajes curriculares con acciones de servicio comunitario mediante proyectos organizados. Los estudiantes, además de aprender, identifican necesidades reales de su entorno y buscan soluciones colectivas. Todo ocurre de forma simultánea en el proceso educativo, fortaleciendo no solo la formación académica, sino también el compromiso social y comunitario de quienes participan en la experiencia.

En la segunda sección, desarrollaremos el diseño y aplicación de las estrategias seleccionadas desde el enfoque de la educación moral, orientadas a la construcción de una personalidad autónoma en jóvenes y adultos en riesgo de exclusión social. Estas estrategias incluyen técnicas, recursos y dinámicas que buscan fortalecer la formación ética y responsable de los estudiantes. El propósito es acompañarlos en procesos educativos que los preparen para tomar decisiones personales y sociales de manera consciente, crítica y autónoma, contribuyendo así a su desarrollo integral y comunitario.

En la tercera sección, describiremos el diseño y aplicación de estrategias de educación popular, entendidas como un conjunto de técnicas, métodos y recursos que promueven una enseñanza crítica, participativa y liberadora en jóvenes y adultos en riesgo de exclusión social. Estas estrategias buscan reconocer y valorar los saberes culturales y las visiones de mundo de los estudiantes, impulsando la reflexión crítica y la acción colectiva para transformar las estructuras de dominación que afectan sus vidas y comunidades. Aquí mostraremos cómo fueron diseñadas e implementadas en la experiencia educativa.

8.1 El aprendizaje servicio

En las siguientes páginas presentaremos el aprendizaje servicio como una estrategia educativa clave para formar ciudadanamente a jóvenes y adultos en riesgo de exclusión social. Optamos por esta metodología porque integra de manera simultánea los aprendizajes curriculares con acciones de servicio comunitario, en el marco de un proyecto bien articulado. De este modo, los estudiantes adquieren conocimientos, identifican necesidades reales de su entorno y generan soluciones colectivas, fortaleciendo tanto su formación académica como su compromiso social y ciudadano (Puig Rovira, 2015; Tapia, 2022).

Para desarrollar este escrito lo hemos organizado en dos partes principales. La primera aborda las características del aprendizaje servicio, entendidas como los elementos clave de esta metodología y su potencial para educar ciudadanamente a jóvenes y adultos en riesgo de exclusión social. La segunda parte se centra en los dinamismos del aprendizaje servicio, es decir, los procesos y mecanismos que hacen posible su implementación. Estos dinamismos permiten articular la acción educativa con el servicio comunitario, favoreciendo aprendizajes significativos tanto en los estudiantes como en la comunidad, y consolidando una enseñanza transformadora, participativa y socialmente comprometida.

8.1.1 Características del aprendizaje servicio

A continuación presentamos las El aprendizaje servicio posee una serie de características que lo definen como una metodología educativa particularmente relevante para la educación de jóvenes y adultos en riesgo de exclusión social. Tales características han sido extraídas de la literatura científica y configuran un enfoque pedagógico adaptado a las necesidades y realidades de las personas más desfavorecidas, ofreciendo una modalidad de enseñanza que no solo responde a sus particularidades, sino que también tiene un potencial transformador.

Las características del aprendizaje servicio que destacamos son seis y reflejan su potencial educativo y social. Primero, favorece un cambio educativo al promover nuevas formas de enseñanza. Segundo, permite crear proyectos con sentido social vinculados a la comunidad. Tercero, fortalece la acción común mediante el trabajo colectivo. Cuarto, estimula el desarrollo de valores. Quinto, reencanta a los estudiantes con el aprendizaje. Sexto, favorece la inclusión social, integrando a jóvenes y adultos en riesgo de exclusión, las cuales presentamos a continuación.

a. Favorece un cambio educativo

El aprendizaje servicio promueve un cambio educativo orientado a formar personas comprometidas con el bien común, sustituyendo modelos individualistas por una visión cooperativa del mundo. Desde este enfoque, los estudiantes construyen aprendizajes mientras trabajan en conjunto para alcanzar objetivos comunes que se convierten en servicios significativos para la comunidad. Esta experiencia fomenta valores como la cooperación, el apoyo mutuo y el altruismo, esenciales para impulsar transformaciones con fines sociales (Puig Rovira, 2021). Un ejemplo claro es la actividad "Grabación de biografías Yo soy", donde los estudiantes registraron sus relatos audiovisuales e integraron sus voces en un servicio comunitario colaborativo con la educadora, fortaleciendo compromiso social, participación activa y aprendizaje compartido.

Figura 5

Tarea educativa grabación de biografías yo soy



Nota. La fotografía corresponde a la tarea educativa: Grabación de biografías yo soy, realizada con el Grupo C de investigación.

La escena mostrada constituye una evidencia concreta del potencial del aprendizaje servicio para transformar la experiencia educativa en jóvenes y adultos. El simple acto de trasladar un panel se convierte en un símbolo de cooperación, organización y compromiso colectivo, donde cada acción individual aporta al logro de un objetivo común con impacto comunitario. Este ejemplo demuestra cómo la metodología no solo genera aprendizajes académicos, sino también fortalece los vínculos sociales, motiva la participación activa y promueve una visión

compartida del bien común. En este sentido, el aprendizaje servicio se proyecta como una estrategia con verdadero poder educativo y transformador.

b. Permite crear proyectos con sentido social

El aprendizaje servicio abre la posibilidad de crear proyectos con verdadero sentido social, donde los estudiantes aprenden mientras contribuyen activamente a su comunidad. A través de esta metodología, se generan experiencias de don que buscan responder a problemáticas reales y ofrecer servicios que benefician a otros, activando un ciclo de reciprocidad que va más allá del aula. Los conocimientos, valores y aprendizajes adquiridos se convierten en aportes concretos al entorno, guiados por un espíritu de transformación solidaria (Martín et al., 2019). Un ejemplo de ello es la portada del documental La verdad de nuestras aguas, elaborado por el Grupo C, que invita a reflexionar y generar conciencia sobre el cuidado del agua mediante la colaboración comunitaria.

Figura 6

Portada de documental "La verdad de nuestras aguas"



Nota. La fotografía corresponde a la portada del servicio a la comunidad "Documental la verdad de nuestras aguas", elaborado por el Grupo C de investigación.

A partir de la evidencia se confirma que el aprendizaje servicio es una estrategia con gran potencial para educar ciudadanamente en contextos de exclusión social, al mostrar un impacto concreto en la vida de los estudiantes. En primer lugar, potencia su creatividad y sus capacidades, demostrando que el aprendizaje no está limitado por las condiciones sociales o culturales (Gramsci, 1981). En segundo lugar, fortalece su compromiso solidario y la

posibilidad real de ayudar a otros, devolviendo dignidad y sentido de pertenencia social (Martín et al., 2018a). De este modo, se consolida como una metodología transformadora que resignifica la relación de los estudiantes con su entorno.

c. Fortalece la acción común

El aprendizaje servicio fortalece la acción común al unir el trabajo educativo con el comunitario, generando experiencias compartidas entre estudiantes, educadora y agentes sociales. Es una metodología que invita a colaborar en un reto colectivo, donde cada persona aporta a la construcción de un objetivo común. A través de estas experiencias, los estudiantes desarrollan capacidades para dialogar, cooperar y organizarse en torno a proyectos que benefician a la comunidad, transformando la práctica educativa en un proceso expansivo, significativo y transformador (Ochoa et al., 2018; Puig Rovira, 2021; Tapia, 2022). Un ejemplo de ello fue la salida pedagógica a Quebrada Los Lúcumos, donde los estudiantes trabajaron junto a los vecinos "Guardianes de la Tierra" en el cuidado ambiental y en el documental La verdad de nuestras aguas.

Figura 7

Salida pedagógica a Colectivo comunitario quebrada los lúcumos



Nota. La fotografía corresponde a un momento de conversación entre los estudiantes, la educadora y los agentes comunitarios de la Quebrada el Lúcumo, realizado en la salida pedagógica.

El registro presentado evidencia el potencial transformador del aprendizaje servicio, al mostrar cómo los estudiantes, al dialogar con una activista comunitaria, conectan su aprendizaje con la acción social concreta. Estas experiencias amplían su comprensión de los problemas ambientales y humanos, al mismo tiempo que fortalecen su sentido de pertenencia y capacidad de incidencia en la comunidad (Rátiva et al., 2022). Asimismo, refuerzan el rol ético de la educadora, quien media estos encuentros, generando aprendizajes significativos

que movilizan valores, derechos y compromiso social. De este modo, se confirma que el aprendizaje servicio es una metodología capaz de impulsar participación ciudadana y cambio colectivo (Bär et al., 2023; Puig Rovira, 2021).

d. Estimula el desarrollo de valores

El aprendizaje servicio busca la vivencia de valores que fortalezcan una visión cooperativa del mundo, a través de experiencias educativas compartidas. En esta metodología, los estudiantes viven los valores al trabajar juntos en tareas que buscan mejorar una problemática social. Así, se activan sentimientos como la indignación frente a las injusticias, además de compromiso, responsabilidad, implicación, empoderamiento y el disfrute de actuar colectivamente (Martín et al., 2021). Un ejemplo de ello es la actividad de "Grabación fílmica de relatos", donde los estudiantes se apoyaron mutuamente para expresar pensamientos y emociones sobre el cuidado del agua. Esta experiencia, organizada por la educadora, fomentó apoyo mutuo y valores, aportando al documental comunitario La verdad de nuestras aguas.

Figura 8

Grabación fílmica de relatos de estudiantes



Nota. La fotografía corresponde a un momento de la actividad "Grabación de relatos de los estudiantes" realizada por el Grupo C en el marco de la preparación del servicio a la comunidad.

La escena descrita ofrece evidencia clara del potencial transformador del aprendizaje servicio, al mostrar cómo los estudiantes, mediante la grabación audiovisual, despliegan valores esenciales como el apoyo mutuo y la colaboración. Este trabajo compartido no solo les permite superar desafíos personales y académicos, sino también construir un aprendizaje colectivo que fortalece la convivencia basada en la ayuda recíproca (MINEDUC, 2021b). Al

mismo tiempo, la experiencia confirma que la educadora al impulsar espacios colaborativos juega un rol clave en la transmisión y vivencia de valores que sostienen la vida común, consolidando el aprendizaje servicio como una metodología capaz de transformar realidades en contextos de exclusión social (Puig Rovira, 2019).

e. Reencanta a los estudiantes con el aprendizaje

El aprendizaje servicio tiene la capacidad de reencantar a los estudiantes con el proceso educativo, activando el deseo, la motivación, interés y curiosidad por aprender y aportar a su entorno (Quintar, 2006). Este enfoque reconoce a los estudiantes como creadores de cultura, capaces de expresar y compartir experiencias que transforman su realidad En contextos de exclusión social, esta metodología resulta fundamental, ya que ayuda a recuperar capacidades que en muchos casos han quedado bloqueadas por rupturas con la escuela (Martín y López-Dóriga, 2022). Un ejemplo de ello es la actividad "Construcción de afiches sobre el cuidado del medioambiente y del mundo animal", realizada por el Grupo B en el Parque Quintil, donde los estudiantes desplegaron creatividad y generaron una campaña sensibilizadora para la comunidad.

Figura 9

Construcción de afiches del cuidado del medioambiente y del mundo animal



Nota. La fotografía corresponde al momento de la construcción de afiches, donde los estudiantes buscan información en revistas y en internet.

La experiencia evidenciada, demuestra cómo el aprendizaje servicio tiene un gran potencial transformador en contextos de exclusión social. Al activar la creatividad y las motivaciones intrínsecas de los estudiantes, permite que expresen sus preocupaciones y valores a través de producciones culturales con sentido social (Freire, 1975). Esta estrategia no solo genera

aprendizajes significativos, sino que también refuerza la autoestima y la capacidad de incidir en su entorno, otorgando dignidad a sus voces y acciones. De este modo, el aprendizaje servicio se consolida como una metodología capaz de unir formación académica y compromiso social, fortaleciendo ciudadanía activa y responsable (Martín y López-Dóriga, 2022; MINEDUC, 2021b).

f. Favorece la inclusión social

El aprendizaje servicio favorece la inclusión de jóvenes y adultos al generar experiencias educativas que refuerzan la interacción humana y el trabajo colectivo frente a problemáticas sociales. En contextos de exclusión, esta metodología abre un espacio para reconstruir vínculos dañados y legitimar las voces de los estudiantes, reconociendo su derecho a participar en la vida social, muchas veces negado (Martín y López-Dóriga, 2022). Un ejemplo claro fue la entrevista realizada por los estudiantes a agentes comunitarios del comercio local en Valparaíso. De esos testimonios nació el libro ilustrado Raíces porteñas, Valparaíso entrañable, una obra creada en plena pandemia de COVID-19 como aporte cultural y comunitario que fortaleció pertenencia y sentido de identidad como persona que aportan a su entorno.

Figura 10

Tarea educativa "Entrevistar a agentes comunitarios"



Nota. La fotografía presenta un momento de la tarea educativa "Entrevistar a agentes comunitarios" donde los estudiantes del Grupo A realizan preguntas a los trabajadores del Almacén el Clon de Valparaíso.

La escena descrita evidencia cómo el aprendizaje servicio trasciende el aula al vincular directamente a los estudiantes con su comunidad, otorgándoles responsabilidades reales y significativas. Al participar en tareas concretas como formular preguntas, registrar información o capturar imágenes los jóvenes y adultos se convierten en "investigadores de su propio entorno", donde no solo construyen un producto cultural colectivo, sino que también fortalecen sus lazos sociales y desarrollan un sentido de pertenencia, aspecto medular en quienes han experimentado una ruptura en sus vínculos sociales (Castel, 1997). Esta experiencia demuestra el potencial transformador de la metodología, al contrarrestar la marginación cotidiana y abrir caminos de inclusión activa, fomentando encuentros humanos donde se reconocen saberes, se valoran aportes y se proyecta una ciudadanía comprometida y participativa.

Para concluir, los elementos presentados confirman que el aprendizaje servicio es una metodología con alto potencial transformador, especialmente en contextos de exclusión social. Las experiencias descritas muestran cómo los estudiantes, al participar en proyectos con sentido social, despliegan creatividad, desarrollan valores y fortalecen vínculos comunitarios. Estas prácticas no solo generan aprendizajes significativos, sino que también legitiman sus voces y promueven inclusión, dignidad y sentido de pertenencia. En este marco, el aprendizaje servicio se consolida como una estrategia capaz de unir formación académica y compromiso social, favoreciendo ciudadanía activa, solidaria y transformadora.

8.1.2 Dinamismos del aprendizaje servicio

A continuación presentamos los dinamismos del aprendizaje servicio son fuerzas que articulan y orientan la práctica educativa hacia la integración entre aprendizaje y servicio, ofreciendo una respuesta concreta a cómo implementar una intervención basada en esta metodología. Como parte del diseño de nuestra propuesta educativa, los hemos incorporado como procesos que educan para una visión cooperativa del mundo, mediante actividades que permiten vivir experiencias ciudadanas a través de acciones solidarias. De este modo, lo aprendido en el aula se aplica al entorno comunitario, fortaleciendo tanto la formación académica como el compromiso social de los estudiantes (Puig Rovira, 2015).

En nuestra propuesta educativa, organizamos los dinamismos del aprendizaje servicio en tres ejes temáticos que orientan su diseño e implementación. El primer eje corresponde a los dinamismos básicos, que nos permitieron identificar necesidades cívicas, realizar un servicio

solidario y generar aprendizajes integrales vinculados al proyecto. El segundo eje son los dinamismos pedagógicos, a través de los cuales promovimos la participación, la cooperación, la reflexión y el compromiso social, integrando los aprendizajes académicos con las acciones comunitarias. Finalmente, el tercer eje corresponde a los dinamismos organizativos, que facilitaron el trabajo en red entre la escuela y distintas organizaciones comunitarias. Cada uno de estos ejes será descrito y analizado en detalle en los apartados siguientes (Centre Promotor d'Aprenentatge Servei, 2024; De la Cerda, 2015; Martín, 2015).

8.1.2.1 Dinamismos básicos

Los dinamismos básicos del aprendizaje-servicio nos permitieron desarrollar procesos fundamentales que permiten a los estudiantes reconocer necesidades reales de su comunidad y responder a ellas mediante un servicio solidario. En este camino, lograron integran aprendizajes académicos junto con el desarrollo de valores, actitudes y habilidades significativas. Estos dinamismos enlazan acción y reflexión, generando experiencias educativas con sentido social y humano. De este modo, el servicio no se concibe como un complemento del currículum, sino como el eje central que otorga utilidad y pertinencia a los conocimientos adquiridos (Centre Promotor d'Aprenentatge Servei, 2024). Los dinamismos básicos incorporados son esencialmente tres: la detección de necesidades, la realización de un servicio a la comunidad y el desarrollo de aprendizajes integrales, los cuales presentamos a continuación.

a. Necesidades y retos cívicos

En nuestra experiencia educativa, la detección de necesidades y retos cívicos fue el primer paso para dar sentido al proyecto de aprendizaje servicio. Para ello, llevamos al aula recursos visuales, audiovisuales y escritos que mostraban problemas reales de la comunidad. Con este material, los estudiantes pudieron reconocer distintas problemáticas sociales, económicas y ambientales que afectan directamente a su entorno. Este proceso buscó despertar en ellos una conciencia crítica frente a las injusticias y carencias observadas, motivándolos a actuar. Así, identificaron situaciones concretas que necesitaban intervención y las transformaron en oportunidades pedagógicas para crear acciones de mejora en beneficio de la comunidad (Gijón, 2009).

Concretamente realizamos tres tipos de acciones que ayudaron a los estudiantes a comprender críticamente su entorno. La primera fue mirar la realidad, donde se trabajó con

recursos visuales y audiovisuales para detectar necesidades sociales y sensibilizar sobre justicia y derechos humanos. La segunda, observar la realidad de manera crítica, consistió en analizar las causas y consecuencias de los problemas, incorporando contenidos sobre derechos humanos y los Objetivos de Desarrollo Sostenible. Finalmente, la acción de imaginar propuestas de solución motivó a diseñar colectivamente retos cívicos para un mundo más justo (ONU, 1948; UNESCO, 2024). Como ejemplo, presentamos una imagen de la actividad N°6, donde los estudiantes construyeron un árbol social para analizar críticamente problemas de su entorno.

Figura 11

Imagen construcción de árbol social



Nota. La fotografía corresponde a la construcción del árbol social realizada con el Grupo B de investigación.

La implementación de este dinamismo mostró un potencial educativo en dos aspectos claves. Primero, les ayudó a analizar la realidad como sujetos históricos, vinculando sus experiencias vitales con una mirada al pasado, presente y futuro. De este modo, interpretaron causas sociales, políticas y culturales, así como sus consecuencias negativas en las personas afectadas (Quintar, 2018). Segundo, favoreció una comprensión global y local de las injusticias sociales, capacitándolos para razonar, valorar y asumir conductas responsables. Esta evidencia confirma que el dinamismo contribuye a formar ciudadanos críticos y comprometidos con la construcción de una sociedad más justa (MINEDUC, 2016b; 2021b).

b. Servicio a la comunidad

En nuestra experiencia educativa, la realización de un servicio a la comunidad fue el segundo paso del aprendizaje servicio y dio sentido a lo aprendido en el aula. A partir de las necesidades detectadas, los estudiantes diseñaron y llevaron a cabo acciones solidarias para responder a problemas reales de su entorno. Estas actividades, como la creación de afiches, documentales o libros ilustrados, se transformaron en servicios desinteresados que aportaron a la comunidad. De esta manera, los jóvenes y adultos no solo aprendieron contenidos, sino que también se implicaron en asuntos públicos, asumiendo un rol activo como agentes de cambio social (Tapia, 2022).

Para implementar el dinamismo del servicio a la comunidad, desarrollamos tres acciones educativas que guiaron el diseño de los proyectos (Martín, 2015). Primero, definir el tipo de servicio, que en nuestro caso adoptó un formato híbrido: acciones comunitarias combinadas con trabajo en el aula, generando producciones culturales difundidas en redes sociales por las restricciones de la pandemia (Tapia, 2020). Segundo, delimitar el tipo de acción, lo que se concretó en tareas de sensibilización y difusión de problemáticas sociales (Batlle, 2009). Tercero, concretar la intención social y pedagógica, expresada en prácticas de educomunicación que compartieron conocimientos y reflexiones estudiantiles mediante recursos digitales (Barbas y Martínez, 2020). Como ejemplo, presentamos la portada del libro ilustrado Raíces porteñas. Valparaíso entrañable, elaborado por el Grupo A de investigación.

Figura 12

Portada del Libro ilustrado Raíces porteñas, Valparaíso entrañable



Nota. La fotografía corresponde a la portada del servicio a la comunidad desarrollado por el Grupo A de investigación, cuyo dibujo corresponde a Camilo, estudiante participante de la investigación.

La implementación del dinamismo del servicio a la comunidad demuestra su potencial educativo al ofrecer a los estudiantes la posibilidad de comprometerse con acciones solidarias que responden a problemáticas reales. En nuestra experiencia, al elaborar materiales culturales y campañas de sensibilización, los jóvenes y adultos se convirtieron en agentes activos de cambio, difundiendo mensajes orientados a la defensa de los derechos humanos y al cuidado del entorno. Estas acciones no solo fortalecieron la solidaridad como virtud pública (Camps, 1996), sino que también consolidaron aprendizajes prácticos y ciudadanos, vinculando directamente la escuela con la vida comunitaria. De este modo, el dinamismo evidenció cómo la educación puede transformar la conciencia y la acción social (PNUD, 2021).

c. Aprendizajes

El dinamismo de aprendizajes fue el tercer eje de acción y se tradujo en un proceso donde los estudiantes unieron lo aprendido en el aula con su participación en la comunidad. Esto

permitió que los contenidos académicos se conectaran con experiencias reales de vida y con las necesidades del entorno, generando aprendizajes más significativos. Al reflexionar sobre lo vivido y al mismo tiempo actuar para transformar su realidad, los jóvenes y adultos no sólo reforzaron conocimientos escolares, sino que también desarrollaron conciencia crítica y compromiso ciudadano, beneficiándose ellos mismos y su comunidad (Martín et al., 2018a).

En nuestra experiencia educativa articulamos los ámbitos de aprendizaje de la modalidad educativa EPJA con los temas globales vinculados a los derechos humanos y los objetivos de desarrollo sostenible, generando una propuesta pedagógica concreta donde ambas intenciones convergen. De este modo, las maneras de pensar, trabajar, usar herramientas y vivir en el mundo no se desarrollan de forma aislada, sino en diálogo con problemáticas sociales y ambientales reales. Esta articulación permite que los aprendizajes se orienten a la formación de ciudadanos críticos, responsables y comprometidos, capaces de reflexionar y actuar frente a las injusticias, favoreciendo una educación con sentido transformador y solidario (MINEDUC, 2016a; 2021b). Para ejemplificar la aplicación de este dinamismo, presentamos el documental "Secos" del movimiento social MODATIMA, recurso educativo que sensibilizó a los estudiantes sobre la crisis hídrica y el derecho humano al agua.

Figura 13

Portada del documental Secos



Nota. La fotografía corresponde a la portada del documental Secos, implementado en el Grupo C de investigación en el marco del aprendizaje servicio.

El dinamismo de aprendizajes evidencia su potencial al ampliar el conocimiento de los estudiantes sobre los derechos humanos, considerados como un marco normativo universal que garantiza libertad, igualdad y dignidad para todas las personas. En nuestra experiencia

educativa, este trabajo permitió a los jóvenes y adultos reflexionar sobre problemáticas vinculadas al medioambiente y la inclusión social, temáticas muchas veces poco abordadas en los procesos de formación ciudadana en Chile (PNUD, 2021).Al integrar estos contenidos, la educadora no solo responde a vacíos curriculares, sino que impulsa aprendizajes significativos que comprometen socialmente a los estudiantes, motivándolos a la defensa activa y a la protección de los derechos humanos como práctica ciudadana transformadora (PNUD, 2018).

En conclusión, los dinamismos básicos del aprendizaje servicio encaminados a la detección de necesidades, servicio a la comunidad y aprendizajes, demostraron en nuestra experiencia educativa su potencial para transformar la enseñanza en una práctica con sentido social. Estos dinamismos permitieron que los estudiantes reconocieran problemáticas reales, diseñaran acciones solidarias y vincularan los contenidos académicos con su vida cotidiana. De este modo, se generaron aprendizajes significativos que fortalecieron la conciencia crítica, el compromiso ciudadano y la solidaridad, mostrando que la educación puede ser una herramienta efectiva para impulsar inclusión y transformación social.

8.1.2.2 Dinamismos pedagógicos

En nuestra experiencia educativa, los dinamismos pedagógicos se implementaron como procesos que integran aprendizajes académicos con acciones de servicio comunitario, mediante procesos educativos que permiten que los estudiantes no solo adquieren conocimientos, sino que los aplican en acciones reales para transformar su entorno (Puig Rovira, 2015).

Los dinamismos a los que hacemos alusión son esencialmente cuatro. Primero, a través de la participación, los jóvenes y adultos asumieron un rol activo en la toma de decisiones sobre las actividades del proyecto. Segundo, con la cooperación, trabajaron de manera conjunta en tareas solidarias, fortaleciendo el sentido de equipo. Tercero, la reflexión les permitió analizar críticamente sus experiencias, reconociendo aprendizajes personales y colectivos. Cuarto, mediante el reconocimiento, se valoraron los aportes de cada estudiante, reforzando la dignidad, la autoestima y el compromiso con la comunidad (De la Cerda, 2015), los cuales presentamos a continuación.

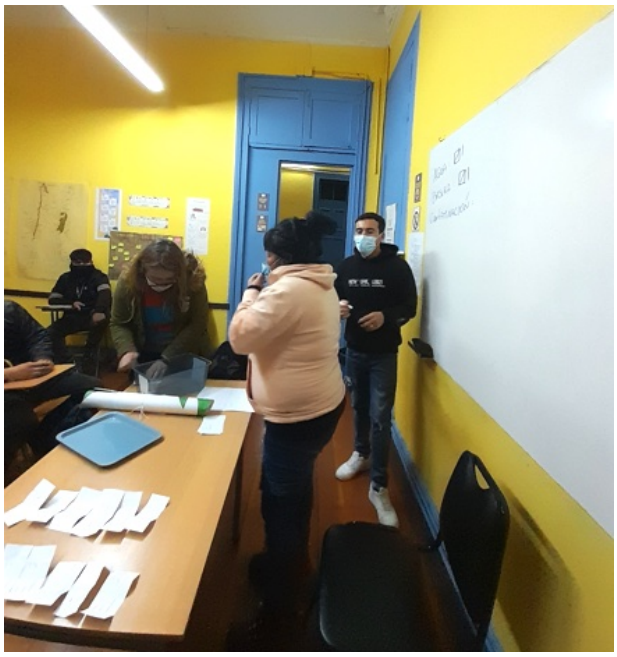
a. Participación

El dinamismo de participación fue incorporado en nuestra experiencia educativa como una oportunidad para que los estudiantes se involucraran activamente en el proyecto. A través de diversas actividades, se generaron espacios donde pudieron colaborar, reflexionar, innovar y tomar decisiones en conjunto sobre temáticas sociales relevantes para su comunidad. De esta manera, los jóvenes y adultos no solo aportaron al mejoramiento de su entorno, sino que también fortalecieron su identidad ciudadana, ejercitando el derecho a participar de forma activa y responsable en la vida social (De la Cerda, 2015; Novella, 2024).

Para implementar el dinamismo de la participación, organizamos la sala de clases en cuatro modalidades adaptadas al contexto del centro educativo: simple, consultiva, proyectiva y metaparticipación (Centre Promotor d'Aprenentatge Servei, 2024; García y Novella, 2016). En la participación simple, los estudiantes se integraron a actividades ya diseñadas por la educadora. En la consultiva, entregaron opiniones que ayudaron a ajustar las tareas a sus intereses. En la participación proyectiva les permitió definir, planificar y evaluar de forma activa. En la metaparticipación, se abrieron espacios para ejercer plenamente el derecho a participar, fortaleciendo la toma de decisiones colectivas. A modo de ejemplo, presentamos una imagen de metaparticipación, donde el Grupo C de investigación decidió de manera conjunta el nombre del documental, fomentando diálogo y toma de decisiones compartidas.

Figura 14

Actividad conteo de votos del nombre del documental



Nota. La fotografía corresponde a un momento de la actividad conteo de votos del nombre del documental realizado con el Grupo C de investigación.

La experiencia muestra que, al participar activamente, los jóvenes y adultos ejercen su derecho a decidir sobre temas significativos del proyecto de aprendizaje-servicio, evidenciando el valor del dinamismo de participación en contextos de exclusión social. Este proceso les permitió reconocerse como parte de un colectivo, fortaleciendo su sentido de pertenencia y bien común, aspectos que muchas veces habían sido limitados por la falta de acceso a espacios formativos y públicos (Martín y López-Dóriga, 2022). Al mismo tiempo, la educadora encontró un recurso pedagógico clave para promover el diálogo, la expresión libre y la toma de decisiones compartidas, potenciando la formación de una ciudadanía activa y crítica (García y Novella, 2016; MINEDUC, 2016b).

b. Cooperación

El dinamismo de cooperación se incorporó con el objetivo de que estudiantes, educadora y comunidad trabajaran unidos en proyectos con sentido social. A través del trabajo colaborativo, compartieron ideas, asumieron responsabilidades y se organizaron para cumplir metas comunes. Esta experiencia buscó no solo enriquecer el aprendizaje académico, sino también transformarlo en vivencias significativas al conectarse directamente con el entorno. De esta manera, la cooperación permitió que los estudiantes entendieran que aprender tiene mayor valor cuando se construye colectivamente, generando aportes reales a la comunidad y fortaleciendo su compromiso con una ciudadanía activa, responsable y solidaria (Centre Promotor d' Aprenentatge Servei, 2024)

La cooperación en la práctica educativa se desarrolló a través de cuatro modalidades que enriquecieron el aprendizaje y fortalecieron los vínculos humanos. Primero, la cooperación indeterminada, manifestada en la ayuda espontánea entre estudiantes para superar dificultades. Segundo, la cooperación parcial, donde cada uno aportó ideas y reflexiones individuales al trabajo común. Tercero, la cooperación total, que impulsó espacios de construcción conjunta alrededor de acciones compartidas. Finalmente, la cooperación expansiva, que trascendió el aula y permitió encuentros con la comunidad (De la Cerda, 2015). A modo de evidencia, presentamos un ejemplo de cooperación expansiva mediante la salida pedagógica del Grupo C a la Quebrada El Lúcumo, en la que los estudiantes colaboraron con vecinos en el cuidado y protección del entorno natural.

Figura 15

Salida pedagógica a Comunidad Quebrada el Lúcumo



Nota. La fotografía corresponde al momento donde la educadora agradece el trabajo realizado a los agentes educativos de la Quebrada el lúcumo y explica las intenciones pedagógicas y sociales del proyecto de aprendizaje servicio con el Grupo C de investigación.

El aprendizaje servicio se muestra en nuestra experiencia como una estrategia que potencia la cooperación en jóvenes y adultos, generando aprendizajes significativos que trascienden el aula. La evidencia recogida en la salida pedagógica a la Quebrada El Lúcumo demuestra cómo la colaboración entre estudiantes, educadora y comunidad permite enfrentar problemas sociales y medioambientales de Valparaíso de manera conjunta. Este dinamismo crea espacios de encuentro humano sostenidos en la solidaridad y el trabajo compartido, fortaleciendo la visión cooperativa del mundo en contextos de exclusión social. Así, no sólo consolida el trabajo en equipo y el aprendizaje colectivo (Puig Rovira, 2021), sino que también ofrece ambientes seguros y participativos donde convivir se convierte en una experiencia formativa (Ley Nº 20.536).

c. Reflexión

El dinamismo de reflexión se incorporó con el objetivo de promover aprendizajes significativos en los estudiantes, favoreciendo la expresión de pensamientos, emociones y retos personales que forman parte de su vida cotidiana. A través de este proceso, se buscó que los jóvenes y adultos reconocieran el sentido de sus experiencias y analizaran de manera crítica tanto vivencias personales como sociales, vinculándolas con los conocimientos académicos adquiridos. Al reflexionar sobre las acciones de servicio a la comunidad, los estudiantes tomaron conciencia del impacto de su participación, fortaleciendo su

compromiso social y comprendiendo que aprender también implica transformar la propia vida y la realidad compartida (Páez y Puig Rovira, 2013). La reflexión en la propuesta educativa fue utilizada para dar vida a la narrativa de los jóvenes y adultos mediante relatos de lo vivido, lo que piensan y cómo dialogan desde su experiencia. Cuando comparten estas narrativas en clase, se construye un espacio democrático y respetuoso donde cada voz es valiosa. De esta manera, es posible enseñar desde lo aprendido, transformando sus historias en conocimiento útil para reconstruir experiencias, comprender mejor lo vivido y generar cambios que ayuden a mejorar los problemas sociales de la comunidad (Leite Méndez y Rivas Flores, 2023).

Para llevarla a cabo, se trabajó en dos modalidades: individual y grupal (Centre Promotor d'Aprenentatge Servei, 2024; De la Cerda, 2015). La reflexión individual buscó rescatar la experiencia personal de cada estudiante, ayudándolos a reconocer su propio crecimiento, valorar los aprendizajes adquiridos y proponer mejoras para los problemas sociales detectados. La reflexión grupal, en cambio, abrió un espacio de diálogo donde los estudiantes compartieron ideas, debatieron y construyeron aprendizajes colectivos. Como ejemplo, presentamos una imagen donde Karina escribe su biografía usando la técnica narrativa "corriente de conciencia", conectando memoria, emociones y aprendizaje.

Figura 16

Actividad de escritura biográfica



Nota. La fotografía corresponde a un momento de la actividad de escritura biográfica realizada por Karina del Grupo C de investigación.

La evidencia presentada muestra cómo los estudiantes ejercen su capacidad de reflexión al conectar sus experiencias vitales con pensamientos y emociones personales, aspecto clave para el autoconocimiento y el aprendizaje significativo (Payà, 1992). Este dinamismo genera procesos educativos donde los jóvenes y adultos analizan críticamente sus vivencias personales y comunitarias, vinculándolas con su contexto social (Centre Promotor d'Aprenentatge Servei, 2024). La práctica demuestra su potencial educativo al abrir espacios de expresión de la palabra en contextos de exclusión, donde muchas veces estas voces han sido silenciadas. Tal como señala Freire (1970), reflexionar en primera persona convierte la palabra en un acto liberador. Asimismo, siguiendo a Quintar (2006), la reflexión fomenta conciencia histórica, al permitir a los estudiantes interpretar su pasado, comprender su presente y proyectar un futuro transformador.

d. Reconocimiento

El reconocimiento se incorporó con el objetivo de generar experiencias educativas positivas y significativas para los estudiantes, resaltando y valorando los logros alcanzados en los proyectos de aprendizaje servicio. A través de este dinamismo, se buscó que los jóvenes y adultos experimentaran emociones de satisfacción y orgullo por lo realizado, recuperando la confianza en sí mismos. En contextos de exclusión social, donde muchos han vivido experiencias educativas poco gratificantes, el reconocimiento permitió reconectar con el aprendizaje como algo valioso y motivador, reforzando la idea de que son capaces de aprender, aportar a su comunidad y transformar su propia realidad (Martín et al., 2018b).

La implementación del reconocimiento en nuestra práctica educativa se realizó a través de cuatro modalidades siguiendo los planteamientos de Puig Rovira (2015). Primero, el reconocimiento casual, que surge de manera espontánea cuando la educadora valora positivamente las tareas de los estudiantes. Segundo, el reconocimiento intencionado, planificado con acciones de refuerzo positivo, celebrando logros y avances. Tercero, el reconocimiento recíproco, que aparece en los gestos de gratitud entre estudiantes y agentes comunitarios, fortaleciendo la colaboración. Y cuarto, el reconocimiento público, que se concreta al difundir el servicio a la comunidad y dar valor social a lo aprendido. A modo de ejemplo, presentamos una evidencia de reconocimiento público en el lanzamiento a la comunidad del documental La verdad de nuestras aguas, creado por el Grupo C de investigación.

Figura 17

Actividad de lanzamiento del documental La verdad de nuestras aguas



Nota. La fotografía corresponde al momento cúlmine de la actividad de lanzamiento del documental la verdad de nuestras aguas, creado por el Grupo C de investigación.

El dinamismo de reconocimiento tiene un gran potencial educativo, especialmente en contextos de exclusión social, ya que sitúa en el centro la dignidad y el valor de quienes han sido vulnerados. Reconocer sus capacidades y ponerlas al servicio de la comunidad genera evidencias claras de recuperación de confianza personal y colectiva, ofreciendo nuevas oportunidades de estima social (Martín et al., 2018a). En la práctica educativa, este dinamismo valida a los estudiantes como aprendices legítimos, valorando sus saberes e intereses previos (Richards, 2017), y al mismo tiempo los reconoce como personas dignas de respeto y consideración, considerándolos un legítimo otro en la convivencia humana (Maturana, 1997).

En conclusión, los dinamismos pedagógicos implementados en nuestra experiencia educativa muestran su potencial educativo para articular el aprendizaje académico con la transformación social. La participación, cooperación, reflexión y reconocimiento no sólo fortalecieron la adquisición de conocimientos, sino que también generaron vivencias significativas que recuperaron la confianza, la dignidad y el sentido de pertenencia de los estudiantes. Estas prácticas educativas abrieron espacios de inclusión y diálogo, permitiendo que jóvenes y adultos en contextos de exclusión se reconocieran como protagonistas de su aprendizaje y como agentes capaces de transformar su entorno con compromiso ciudadano.

8.1.2.3 Dinamismos organizativos

Los dinamismos organizativos fueron incorporados con el objetivo de promover una integración real entre los aprendizajes curriculares y el servicio a la comunidad. A través de ellos, se buscó fortalecer la vinculación entre la escuela y las organizaciones sociales del entorno, generando alianzas y colaboraciones significativas. Estos procesos permitieron planificar acciones conjuntas, asumir roles y responsabilidades compartidas y valorar colectivamente la experiencia educativa. De esta manera, se fomentó una cultura de cooperación y compromiso donde los estudiantes se sintieron motivados y empoderados, al mismo tiempo que sus aprendizajes tuvieron un impacto positivo y concreto en la comunidad (Graell, 2015).

Para llevar este dinamismo a la práctica educativa, pusimos en marcha distintas estrategias que conectaron a los estudiantes con su comunidad de manera directa. Estas acciones se organizaron en cinco ejes principales: entrevistas a agentes comunitarios, donde recogieron testimonios de personas del entorno; acciones de don, que consistieron en aportar de manera solidaria a la comunidad; trabajo en red, creando vínculos con distintas organizaciones; mapeo social, para identificar necesidades y recursos del territorio; y salidas pedagógicas, que acercaron a los estudiantes a experiencias reales, las cuales presentamos a continuación.

a. Entrevista a agentes comunitarios

La entrevista a agentes comunitarios es una estrategia que ayuda a los estudiantes a conocer mejor la realidad local, escuchando directamente a quienes viven y trabajan en la comunidad. A través de estas entrevistas, los jóvenes y adultos pueden identificar las necesidades y problemas más importantes del entorno, comprendiendo qué retos podrían ser abordados con acciones sociales. Este encuentro con líderes comunitarios, activistas y trabajadores sociales les permite descubrir cómo se defienden los derechos humanos y cómo se trabaja en temas relacionados con los objetivos de desarrollo sostenible, conectando el aprendizaje con la vida real y con causas sociales significativas.

La implementación de las entrevistas a agentes comunitarios se llevó a cabo en la escuela y en espacios sociales de participación. Un ejemplo fue el encuentro con Pamela Espinoza, activista medioambiental de la organización comunitaria Perro Sur, quien fue invitada a trabajar con el Grupo C en el proyecto de aprendizaje-servicio. Durante la actividad, los estudiantes escucharon cómo su organización utiliza el arte y las producciones culturales para

promover conciencia sobre el cuidado de la naturaleza. Esta experiencia permitió vincular la educación con el arte y el compromiso comunitario (Barbosa, 2022), mostrando a los estudiantes nuevas formas de participación e implicación mediante la acción social mediante el arte.

Figura 18

Encuentro entre Pamela Espinoza y estudiantes del Grupo C de investigación



Nota. La imagen corresponde a un momento de la actividad "Entrevista a Pamela Espinoza, activista medioambiental de la organización social Perro sur de la comuna de Valparaíso, Chile.

Las entrevistas a agentes comunitarios evidencian su potencial educativo al ampliar la lectura de mundo de los estudiantes y mostrarles cómo las comunidades enfrentan creativamente sus problemas. A través del testimonio de líderes y activistas, los jóvenes y adultos conocen experiencias reales de transformación social, lo que les inspira a imaginar y proponer soluciones a las problemáticas detectadas (Freire, 1975; MINEDUC, 2024b). Esta estrategia demuestra que el aprendizaje cobra mayor sentido cuando se vincula al contexto, pues permite reflexionar sobre la realidad cercana y proyectar acciones concretas. De este modo, las entrevistas fortalecen la capacidad crítica y creativa de los estudiantes, promoviendo aprendizajes significativos orientados al compromiso ciudadano y al cambio social.

b. Acciones de don

Las acciones de don a la comunidad fueron incorporadas para reconocer a los estudiantes como personas capaces de aportar al bienestar colectivo, fortaleciendo su sentido de utilidad y pertenencia social. A través de estas experiencias, se buscó abrir espacios de esperanza y reciprocidad, donde los jóvenes y adultos pudieran actuar solidariamente y, al mismo tiempo,

recibir un retorno gratificante por su aporte. En la modalidad EPJA, estas acciones resultan esenciales, ya que ofrecen la posibilidad de vivir experiencias de altruismo y colectividad, especialmente en estudiantes que han permanecido al margen de la participación comunitaria (Martín et al., 2018b).

En nuestra experiencia educativa, las acciones de don a la comunidad se llevaron a cabo a través de actividades de sensibilización, difusión e intervención ciudadana, con el fin de concienciar sobre desigualdades, injusticias y problemas ambientales. Estas iniciativas se transformaron en creaciones culturales digitales vinculadas al arte como experiencia (Dewey, 2008), pensadas para impactar tanto en la comunidad local como global Se realizaron tres servicios principales: primero, un libro ilustrado con relatos y fotografías que rescata la riqueza cultural y social de Valparaíso; segundo, una campaña sensibilizadora con materiales audiovisuales sobre el cuidado del medioambiente y el respeto hacia los animales; y tercero, un documental colectivo que mostró los efectos de la escasez de agua en la vida cotidiana. Para evidenciar lo expresado, presentamos una imagen utilizada en la campaña de sensibilización del maltrato animal, realizada por el Grupo B de investigación.

Figura 19

Campaña sensibilizadora del cuidado del medioambiente y el mundo animal



Nota. La imagen fue registrada por una estudiante en su barrio y fue utilizada en la Campaña sensibilizadora del cuidado del medioambiente y del mundo animal, elaborada por los jóvenes y adultos del Grupo B de investigación.

Mediante las acciones de don a la comunidad, los estudiantes tuvieron la posibilidad de expresar sus pensamientos y sentimientos sobre las problemáticas sociales elegidas,

compartiendo reflexiones y visiones de mundo con otros. La evidencia recogida en las producciones culturales como campañas audiovisuales y el documental colectivo muestra cómo estas creaciones se transformaron en medios para generar conciencia social. Este dinamismo no solo fortaleció el altruismo y la motivación por el bien común (Martín et al., 2021), sino que también potenció habilidades discursivas y expositivas, necesarias para informar y sensibilizar a la comunidad. De este modo, se confirma su potencial educativo como estrategia que vincula aprendizaje, creatividad y compromiso ético con el cuidado a la vida en todas sus formas (Noddings, 2005).

c. Trabajo en red

El trabajo en red es fundamental para que los estudiantes se conecten con su comunidad y aprendan a vivir en sociedad. Por un lado, les ayuda a comunicarse de forma respetuosa, empática y constructiva con las personas de su entorno, creando espacios de colaboración mutua. Por otro, fortalece el compromiso social y la responsabilidad ciudadana, ya que impulsa la creación de acciones conjuntas orientadas al bien común. De esta manera, el trabajo en red se convierte en una experiencia que une aprendizaje, convivencia y transformación social (Bär, 2022).

En nuestra experiencia educativa, el trabajo en red se implementó mediante acciones de paternariado con distintos agentes comunitarios y organizaciones sociales. Estas alianzas tuvieron como propósito generar conciencia sobre problemáticas que afectan a la comunidad y buscar soluciones conjuntas. Se trató de un trabajo basado en el compromiso mutuo, donde estudiantes y actores sociales colaboraron de manera solidaria, compartiendo ideas y responsabilidades para avanzar hacia un bien común (Bär et al., 2023).Un ejemplo concreto de lo expresado fue el encuentro entre los estudiantes del Grupo C de investigación y los integrantes del Colectivo Quebrada Los Lúcumos, donde dialogaron y trabajaron juntos en la protección del entorno natural, fortaleciendo así la relación entre escuela y comunidad.

Figura 20

Salida pedagógica a Colectivo Quebrada los lúcumos



Nota. La fotografía corresponde a la salida pedagógica Colectivo Quebrada los lúcumos realizada con los estudiantes del Grupo C de investigación.

Las acciones de paternariado evidencian cómo el aprendizaje servicio favorece el trabajo conjunto entre estudiantes, educadora y agentes comunitarios, transformando el proceso educativo en un espacio compartido de construcción social. En nuestra experiencia, los encuentros con colectivos como Quebrada Los Lúcumos mostraron cómo todas las voces educativas y comunitarias fueron reconocidas como válidas y necesarias, aportando saberes diversos para comprender y enfrentar problemáticas sociales. Este dinamismo no solo potencia aprendizajes significativos, sino que también promueve el compromiso colectivo y la responsabilidad social, consolidando a los estudiantes como ciudadanos activos. Así, se confirma su potencial educativo para articular escuela y comunidad en torno a la transformación social (Centre Promotor d'Aprenentatge Servei, 2024; Graell, 2015).

d. Mapeo social

El mapeo social es incorporado con el motivo de que los estudiantes construyeran de manera colectiva una visión de su entorno, identificando actores, redes locales y problemáticas que afectan directamente a su comunidad. Inspirada en la investigación acción participativa y la educación popular, esta herramienta permitió que los jóvenes y adultos se involucraran activamente en la comprensión de su realidad. Con ella, pudieron detectar nudos críticos en los territorios, reconocer situaciones sociales que necesitan ser transformadas y rescatar los saberes culturales de la comunidad. De este modo, el mapeo social se convirtió en una

oportunidad pedagógica para impulsar acciones colectivas y transformadoras (Ander-Egg, 2003; Freire, 1970).

Para llevar a la práctica el mapeo social, planteamos la pregunta generadora: ¿Cuáles son las organizaciones sociales presentes en la comunidad?. A partir de esta consigna, los estudiantes realizaron una representación gráfica con los lugares, instituciones y organizaciones que conocían. Esta estrategia se aplicó como parte de un diagnóstico comunitario participativo, con el fin de reconocer colectivamente las redes locales y ampliar la conciencia de los jóvenes y adultos sobre la organización comunitaria. El ejercicio permitió reflexionar sobre las posibilidades de cambio social y valorar a la comunidad como un espacio clave para transformar la realidad. De manera ilustrativa, presentamos un trabajo realizado por estudiantes del Grupo C de investigación.

Figura 21

Mapa social realizado por estudiantes del Grupo C de investigación



Nota. La imagen que presentamos corresponde a la actividad de mapeo social realizada por Amanda, Julia, Damián y Roberto del Grupo C de investigación.

La implementación del mapeo social evidenció su potencial como estrategia pedagógica al permitir que los estudiantes construyeran de manera gráfica y colectiva una visión del entorno territorial, integrando sus propios saberes. Este proceso favoreció el análisis de redes y

organizaciones locales, fortaleciendo la comprensión del tejido social de la comunidad, un aspecto clave al diseñar proyectos de aprendizaje servicio. La evidencia muestra que al identificar personas e instituciones que trabajan por el bien común, los jóvenes y adultos ampliaron su mirada más allá del aula, reconociendo acciones de ayuda y transformación social existentes en el territorio (Giménez et al., 2003).

e. Salida pedagógica

La salida pedagógica se incorporó con el motivo de vincular el aprendizaje del aula con la experiencia directa en la comunidad. Su propósito fue generar espacios donde los estudiantes pudieran observar y analizar con sus propios ojos los fenómenos sociales que afectan su vida y la de su entorno. A través de este contacto, lograron relacionar los contenidos trabajados en la intervención educativa con situaciones reales, fortaleciendo la responsabilidad social y la conciencia crítica. De este modo, la salida pedagógica se transformó en una estrategia clave para construir aprendizajes significativos conectados al contexto cotidiano.

En nuestra experiencia educativa, las salidas pedagógicas se realizaron para acercar a los estudiantes a las problemáticas sociales trabajadas en el proyecto de aprendizaje servicio. La idea fue unir teoría y práctica, ofreciendo espacios para observar, dialogar y vivir la realidad de forma directa. De esta manera, los estudiantes pudieron comprender mejor lo aprendido en el aula y relacionarlo con experiencias reales, desarrollando un aprendizaje ciudadano con sentido social. Un ejemplo fue la salida del Grupo A, que entrevistó a comerciantes de Valparaíso afectados por la crisis del COVID-19, con el fin de crear un libro ilustrado que apoyara el comercio local.

Figura 22

Salida pedagógica con Grupo A de investigación



Nota. La imagen corresponde a la entrevista realizada al dueño de la Pizzería masa crítica ubicada en el sector de Avenida Alemania de la ciudad de Valparaíso.

Las salidas pedagógicas mostraron su potencial al permitir que los estudiantes vivieran experiencias directas con su comunidad, estableciendo lazos de confianza y colaboración. En nuestra experiencia, estas instancias facilitaron el desarrollo de capacidades ciudadanas al promover la empatía, la comunicación y la responsabilidad social frente a problemas concretos del entorno. La evidencia recogida confirma que, al interactuar con actores comunitarios, los jóvenes y adultos no solo enriquecen su aprendizaje académico, sino que también fortalecen su participación en asuntos públicos. Así, la salida pedagógica se consolida como una estrategia clave para impulsar cohesión social, defensa de los derechos humanos y compromiso democrático (MINEDUC, 2021b, 2024b).

Para finalizar, el aprendizaje servicio se muestra como una estrategia educativa con gran potencial. Al unir contenidos del currículum con acciones solidarias, convierte la sala de clases en un espacio donde se aprende haciendo y aportando a la comunidad. Esta metodología promueve la participación, la cooperación, la reflexión y el reconocimiento, fortaleciendo los vínculos entre escuela y comunidad a través de proyectos con sentido social. Además, reencanta a jóvenes y adultos con el aprendizaje, activa valores y habilidades para la

vida, y favorece la inclusión al reconocer sus voces y derechos. De esta manera, transforma trayectorias educativas en oportunidades de dignidad y cambio social.

8.2 Estrategias de educación moral

Las estrategias que presentamos se incorporaron con el objetivo de apoyar la formación ética y autónoma de jóvenes y adultos en riesgo de exclusión social. A través de técnicas, recursos y dinámicas inspiradas en la educación moral, buscamos que los estudiantes desarrollen la capacidad de tomar decisiones libres y responsables, guiadas por criterios propios y orientadas al bien común. De esta manera, estas propuestas educativas no solo fortalecen la autonomía personal, sino que también preparan a los estudiantes para enfrentar los desafíos sociales de su vida cotidiana y convertirse en sujetos morales comprometidos con su comunidad (Martín y Puig Rovira, 2021; Puig Rovira, 1996).

A continuación presentamos cinco estrategias de educación moral utilizadas en la intervención educativa, orientadas a fortalecer la formación ciudadana de los estudiantes. La primera es el autoconocimiento, que ayuda a reconocer emociones, valores y metas personales. La segunda es la comprensión crítica, que invita a analizar la realidad, identificar injusticias y proponer cambios. La tercera es la discusión de dilemas morales, que promueve el diálogo y la toma de decisiones responsables. La cuarta es la construcción conceptual, que permite elaborar ideas sobre derechos humanos, bien común y responsabilidad. Finalmente, la quinta es la asamblea, como espacio democrático de participación y acuerdos colectivos (Martín y Puig Rovira, 2021).

8.2.1 Autoconocimiento

El autoconocimiento fue incorporado como estrategia para que los estudiantes desarrollaran una vida más consciente, coherente y responsable consigo mismos y con los demás. A través de esta práctica, se buscó que reconocieran sus pensamientos, emociones, valores y creencias, ampliando la conciencia personal y dándole sentido a sus experiencias de vida. De esta manera, el autoconocimiento favoreció la clarificación sobre sí mismos y fortaleció la capacidad de actuar en coherencia con su propia historia y con su proyecto de vida (Payà, 1992). A continuación presentamos los tres ejercicios de autoconocimiento seleccionados para la intervención educativa: la clarificación de valores, la autobiografía y la apreciación de los aprendizajes, los cuales desarrollaremos ampliamente a continuación.

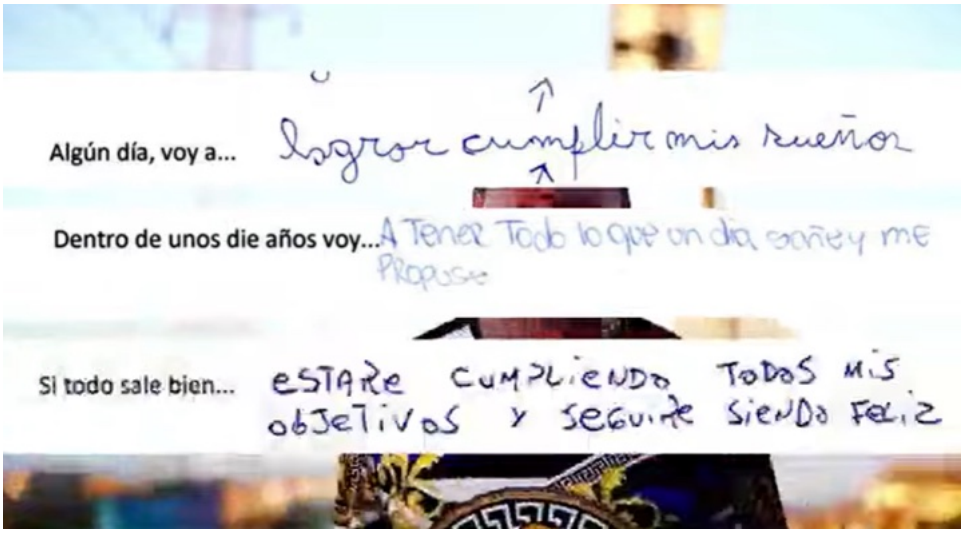
a. Clarificación de valores

La clarificación de valores fue incorporada para que los estudiantes tuvieran la oportunidad de reflexionar sobre sus creencias, principios y opciones de vida. Con esta estrategia se buscó que reconocieran qué es lo más importante para ellos y cómo influyen los factores sociales y culturales en sus decisiones. De esta manera, los jóvenes y adultos pudieron tomar mayor conciencia de su manera de ser y estar en el mundo, fortaleciendo su autonomía personal y aprendiendo a tomar decisiones más conscientes, coherentes y auténticas (Puig Rovira, 1995b).

La clarificación de valores se llevó a la práctica mediante ejercicios de frases inacabadas. El objetivo pedagógico fue ayudar a los estudiantes a descubrir más sobre sí mismos, invitándolos a reflexionar sobre sus actitudes, creencias, valores, aspiraciones y motivaciones. Al escribir frases en primera persona, los jóvenes y adultos pudieron pensar críticamente sobre su vida y tomar posición frente a decisiones importantes. Esta actividad se convirtió en una herramienta para fortalecer su autoconocimiento y autonomía. Como ejemplo, presentamos materiales creados en el proyecto, donde frases sobre aspiraciones fueron integradas al documental La verdad de nuestras aguas, elaborado por el Grupo C.

Figura 23

Fragmento frases inacabadas



Nota. La imagen que ilustramos corresponde a frases inacabadas sobre aspiraciones incorporadas en el servicio a la comunidad "Documental la verdad de nuestras aguas", elaborado por el Grupo C de investigación.

La imagen evidencia cómo los ejercicios de frases inacabadas permiten a los estudiantes reflexionar sobre sí mismos, conectándose con sus sueños, anhelos y aspiraciones más

profundas. Esta estrategia abre un espacio para reconocer y valorar su mundo interior, muchas veces invisibilizado en contextos de exclusión social. Al expresar lo que desean y proyectar caminos futuros, los jóvenes y adultos fortalecen la confianza en sus capacidades y descubren nuevas posibilidades de vida (Richards, 2017). El potencial educativo radica en que este ejercicio no solo fomenta el autoconocimiento, sino que también impulsa la construcción de proyectos vitales optimistas, necesarios para transformar trayectorias marcadas por la desigualdad.

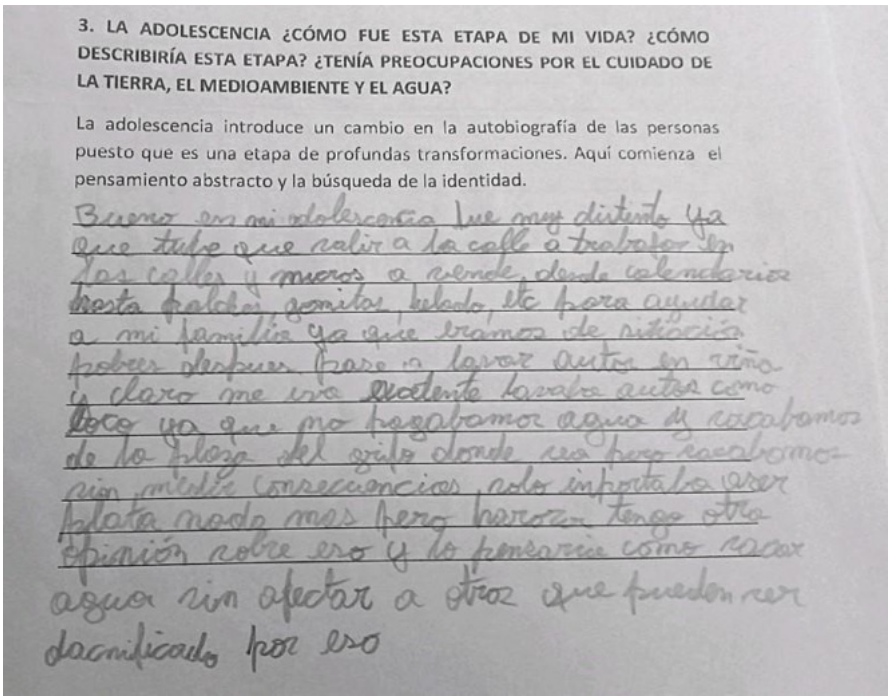
b. Autobiografía

La autobiografía se incorporó para favorecer la construcción personal de la identidad mediante la revisión de experiencias de vida. Su propósito fue ayudar a los estudiantes a comprender su pasado y darle un sentido, con miras a proyectar un horizonte futuro más claro y esperanzador. A través de la escritura biográfica, los jóvenes y adultos pudieron integrar recuerdos y aprendizajes, resignificando vivencias que en muchos casos estuvieron marcadas por la dificultad. De esta manera, la autobiografía se convirtió en una herramienta pedagógica clave para fortalecer la madurez personal y alentar procesos colectivos de reconstrucción de vida (Puig Rovira y Martín, 1998).

La autobiografía se implementó en la experiencia educativa mediante dos ejercicios principales. El primero fue la redacción autobiográfica, que invitó a los estudiantes a narrar su historia personal, conectando su pasado, presente y futuro con las problemáticas sociales o ambientales que habían elegido. El segundo ejercicio fue la lectura y comentario grupal, donde compartieron sus relatos con compañeros y la comunidad, generando espacios de diálogo y reflexión colectiva (Martín y Puig Rovira, 2021). Como ejemplo, presentamos la hoja autobiográfica de Roberto, estudiante del Grupo C, quien en su relato de adolescencia reflexionó sobre sus vivencias y preocupaciones sobre el agua y el medioambiente.

Figura 24

Fragmento de autobiografía de estudiante



3. LA ADOLESCENCIA ¿CÓMO FUE ESTA ETAPA DE MI VIDA? ¿CÓMO DESCRIBIRÍA ESTA ETAPA? ¿TENÍA PREOCUPACIONES POR EL CUIDADO DE LA TIERRA, EL MEDIOAMBIENTE Y EL AGUA?

La adolescencia introduce un cambio en la autobiografía de las personas puesto que es una etapa de profundas transformaciones. Aquí comienza el pensamiento abstracto y la búsqueda de la identidad.

Bueno en mi adolescencia fue muy distinto ya que tuve que salir a la calle a trabajar en las calles y micros a vender desde calendarios hasta parches, gomitas, helado, etc para ayudar a mi familia ya que éramos de situación pobre después pase a lavar autos en viña y claro me iba excelente lavaba autos como loco ya que no pagabamos agua y sacabamos de la plaza del grifo o de donde sea sin medir consecuencias solo importaba hacer plata nada mas pero hoy tengo otra opinión sobre eso y lo pensaría como sacar agua sin afectar a otros que pueden ser damnificados por eso

Nota. La imagen presentada corresponde a un fragmento de la escritura biográfica de Roberto, estudiante del Grupo C de investigación.

Bueno en mi adolescencia fue muy distinto ya que tuve que salir a la calle a trabajar en las calles y micros a vender desde calendarios hasta parches, gomitas, helados, etc., para ayudar a mi familia ya que éramos de situación pobre. Después pasé a lavar autos en Viña y claro me iba excelente, lavaba autos como loco ya que no pagábamos agua y sacábamos de la plaza del grifo o de donde sea, sin medir consecuencias, solo importaba hacer plata nada más, pero ahora tengo otra opinión sobre eso y lo pensaría como sacar agua sin afectar a otros que pueden ser damnificados por eso (Roberto, estudiante del Grupo C de investigación).

La escritura autobiográfica ilustrada de Roberto evidencia cómo los estudiantes pueden conectarse consigo mismos, revisando su pasado desde la conciencia del presente y proyectando un futuro distinto (Martín y Puig Rovira, 2021). Su relato refleja pensamientos, sentimientos y vivencias marcadas por condiciones sociales y culturales desfavorables, pero también expresa esperanzas que otorgan sentido personal y colectivo. En este proceso, la educadora resalta la importancia de favorecer intervenciones que impulsen el autoconocimiento y la proyección vital, más allá de la mera supervivencia. Tal como plantea Quintar (2018), la autobiografía fomenta la conciencia histórica, permitiendo a los

estudiantes interpretar su pasado, comprender su presente y construir caminos de transformación para el futuro.

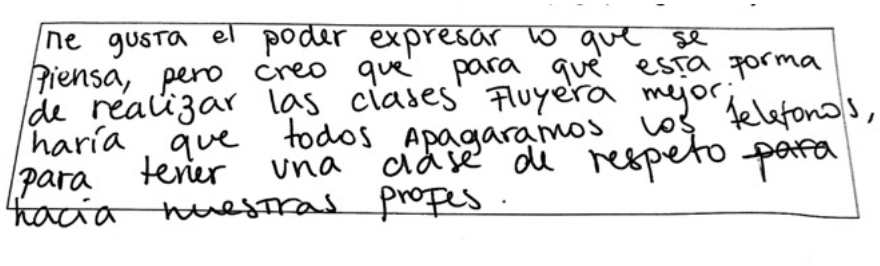
c. Apreciación de aprendizajes

La apreciación de aprendizajes busca que los estudiantes tomen conciencia de lo que aprenden y de cómo logran sus avances. Esta estrategia se centra en el aprender a aprender, reconociendo el propio proceso, identificando capacidades, debilidades y factores que influyen en el logro académico. Al reflexionar sobre lo aprendido, los estudiantes valoran sus resultados y descubren que cada paso, incluso los más pequeños, representa un progreso. De esta forma, se fortalecen la autoestima, la perseverancia y la tolerancia a la frustración. La apreciación de aprendizajes ayuda a mirar y reconocer los micrologros alcanzados, motivando a continuar aprendiendo (MINEDUC, 2021b).

Para llevar a cabo la apreciación de aprendizajes, usamos una pauta que ayudó a los estudiantes a reflexionar sobre sí mismos y sobre lo aprendido en el proyecto (Martín y Puig Rovira, 2021). La pauta incluía tres ámbitos de análisis. Primero, los aprendizajes personales, donde respondieron qué habían descubierto sobre sí mismos. Segundo, los aprendizajes colaborativos, centrados en lo que aprendieron al trabajar con sus compañeros. Y tercero, los aprendizajes sobre las estrategias educativas, que les invitaban a evaluar las actividades, su utilidad y posibles mejoras. Como ejemplo, Rebeca, del Grupo B, destacó lo valioso de la actividad y la importancia de innovar en la enseñanza como parte de su aprendizaje.

Figura 25

Fragmento de Pauta de apreciación de aprendizajes



Nota. La imagen corresponde a la respuesta de Raquel realizada por medio de la Pauta de apreciación de aprendizajes implementada en el Grupo B de investigación.

La estrategia de apreciación de aprendizajes evidenció su potencial cuando Raquel logró expresar su opinión y participar en la toma de decisiones, mostrando cómo los estudiantes desarrollan metacognición y asumen un rol protagónico en su proceso educativo

(MINEDUC, 2021b). Su sugerencia sobre el uso del celular solo con fines pedagógicos abrió un espacio de diálogo que permitió ajustar la estrategia de manera colectiva. Esta experiencia demuestra cómo las voces estudiantiles pueden orientar mejoras, legitimando sus aportes y necesidades. Al mismo tiempo, refuerza el respeto mutuo y el trabajo colaborativo, confirmando que la participación activa de los estudiantes enriquece la intervención educativa y potencia aprendizajes significativos.

Para cerrar el apartado de estrategias de autoconocimiento, destacamos que su aplicación brinda a los estudiantes la oportunidad de conocerse mejor, reconociendo pensamientos, emociones y valores que forman parte de su interior. Este proceso es fundamental para fortalecer su personalidad moral, ya que les ayuda a tomar decisiones coherentes con su forma de ser y de vivir. También fomenta elecciones más libres y auténticas, apoyando la construcción de relaciones personales y sociales basadas en la confianza y el respeto. Finalmente, les entrega herramientas para asumir responsabilidades y enfrentar la vida con una actitud positiva frente a dilemas y conflictos (Martín y Puig Rovira, 2021; Payà,1992).

8.2.2 Comprensión crítica

La comprensión crítica se incorporó en la experiencia educativa con el objetivo de ayudar a los estudiantes a mirar la realidad de manera reflexiva, entendiendo la complejidad de las situaciones sociales en su contexto histórico y cultural. Esta estrategia buscó que los jóvenes y adultos pudieran analizar hechos reales de su entorno, reconociendo injusticias y cuestionando aquello que afecta la igualdad y la dignidad de las personas. Al trabajar juntos en esta reflexión, los estudiantes aprendieron a identificar principios básicos para la convivencia humana y a valorarlos como guías de acción. Además, se fomentó el contacto directo con problemáticas sociales, despertando pensamientos, emociones y juicios de valor que enriquecieron sus lecturas de mundo (Martín y Puig Rovira, 2021).

Para aplicar la comprensión crítica en la experiencia educativa, organizamos tres tipos de recursos: visuales, audiovisuales y escritos, que ayudaron a los estudiantes a analizar y reflexionar sobre su realidad, ampliando sus lecturas de mundo (Freire, 1972). Además, incorporamos el método de concientización crítica de Paulo Freire, que motiva a cuestionar la realidad de manera colectiva y a buscar transformaciones sociales. Finalmente, sumamos los contenidos curriculares de la asignatura de lenguaje y comunicación del Ministerio de

Educación de Chile, fortaleciendo aprendizajes significativos y vinculados al contexto (MINEDUC, 2021b).

a. Recursos visuales

Los recursos visuales ayudan a comprender el mundo a través de imágenes que muestran experiencias y situaciones de la vida social. Su objetivo es que los estudiantes puedan interpretar mejor la realidad y reflexionar sobre los aspectos económicos, sociales y culturales que influyen en las personas. Con este tipo de materiales, buscamos hacer más clara y accesible información que a veces es difícil de entender, motivando a mirar críticamente la realidad. Además, permiten aprender y analizar desde la mirada de los derechos humanos, mostrando historias reales de comunidades y problemáticas actuales (MINEDUC, 2024b). De manera ilustrativa, presentamos un recurso visual utilizado para analizar problemas sociales.

Figura 26

Asentamientos humanos precarios en América Latina



Nota. La imagen seleccionada corresponde a la noticia "Crisis del Covid-19 y los asentamientos populares: aproximación sobre la marcha para el debate de una estrategia regional en América Latina" (Ortiz, 2020).

En conclusión, la estrategia de comprensión crítica con recursos visuales apoya la labor de la educadora en dos aspectos. Primero, ayuda a que los estudiantes reconozcan y defiendan los derechos humanos, relacionando su vida diaria con principios como la igualdad y la no discriminación. Esto permite analizar cómo los factores sociales, culturales e históricos influyen en los problemas de la comunidad. Segundo, conecta los saberes de las experiencias de los estudiantes con el conocimiento científico, creando aprendizajes más significativos y

cercanos a su realidad, lo que fortalece la educación de jóvenes y adultos (MINEDUC, 2019, 2024b).

b. Recursos audiovisuales

Los recursos audiovisuales se utilizaron para combinar imagen y sonido, ayudando a los estudiantes a comprender la realidad de forma integral y a desarrollar sensibilidad estética. Su uso busca despertar interés y motivación, permitiendo una comprensión más profunda de los problemas sociales. A través de esta estrategia se pueden trabajar temas de la vida real mediante documentales, videos educativos, campañas publicitarias o reportajes periodísticos, seleccionados según los temas tratados en la intervención educativa (MINEDUC, 2023c).

En la práctica educativa, usamos distintas modalidades. Los documentales muestran historias reales de sufrimiento y esperanza, generando sensibilización. Los videos educativos refuerzan conocimientos y valores como igualdad y dignidad. Las campañas publicitarias promueven cambios sociales positivos, y los reportajes periodísticos entregan información para fomentar pensamiento crítico. Como ejemplo, se trabajó con el documental *Mis hermanos sueñan despiertos* de Claudia Hauquimilla, que retrata la vida de niños y jóvenes del SENAME en Chile.

Figura 27

Documental mis hermanos sueñan despiertos



Nota. La imagen corresponde a la portada del documental "Mis hermanos sueñan despiertos" dirigido por Claudia Hauquimilla, tomado de plataforma digital ondamedia (https://ondamedia.cl/show/mis-hermanos-suenan-despiertos).

La implementación de recursos audiovisuales se convierte en una herramienta clave para formar ciudadanamente a jóvenes y adultos, integrando lo digital en los procesos educativos. Su uso permite analizar problemáticas sociales a través de mensajes comunicativos y producciones culturales, desarrollando en los estudiantes habilidades críticas de interpretación y reflexión. La evidencia muestra que al acceder a información plural y diversa, los estudiantes enriquecen sus lecturas de mundo, construyen opiniones fundamentadas y cuestionan situaciones que afectan la convivencia. De esta manera, los recursos audiovisuales no solo apoyan aprendizajes curriculares, sino que también potencian la conciencia ciudadana y el compromiso social (MINEDUC, 2023c, 2024b).

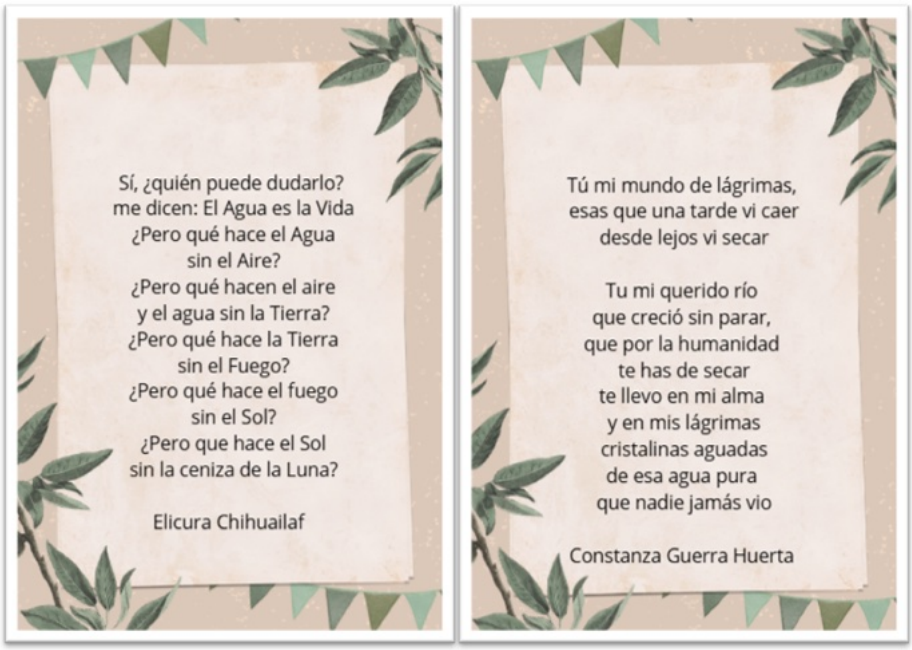
c. Recursos escritos

Los recursos escritos se usaron en la experiencia educativa para apoyar la lectura y el análisis de temas sociales cercanos a la vida de los estudiantes. Se trabajó con textos literarios que ayudaron a comprender y reflexionar sobre problemas reales de la comunidad. Estos escritos dieron la posibilidad de expresar sentimientos, ideas y pensamientos, conectando las vivencias personales con situaciones sociales más amplias. Además, permitieron desarrollar una mayor sensibilidad frente a la realidad y transmitir significados profundos a través del lenguaje. Con ello, los estudiantes aprendieron a interpretar y comunicar mensajes propios, creando textos que luego fueron compartidos con la comunidad.

En la experiencia educativa incorporamos diversos recursos escritos como el poema, la metáfora, la parábola, el cuento y la noticia (MINEDUC, 2024b). El poema permitió expresar sentimientos e ideas de manera creativa, sensibilizando frente a temas sociales. La metáfora ayudó a comprender fenómenos con mayor profundidad. La parábola transmitió enseñanzas morales desde relatos breves y simbólicos de la vida cotidiana. El cuento facilitó la reflexión sobre dilemas personales mediante su estructura narrativa. Finalmente, la noticia entregó información objetiva sobre hechos sociales, favoreciendo el pensamiento crítico. Como ejemplo, se trabajó el poema El agua de la vida de Elicura Chihuailaf.

Figura 28

Poema de Elicura Chihuailaf y de Constanza Guerra



Nota. Los poemas presentados corresponden a las creaciones artísticas de Elicura Chihuailaf, poeta mapuche y Corina, estudiante del Grupo C de investigación.

A partir del trabajo con recursos escritos, los estudiantes desarrollan habilidades críticas y reflexivas que fortalecen su compromiso ético frente a los problemas sociales. Al mismo tiempo, potencian su creatividad al expresar ideas propias en distintos formatos. Esta estrategia permitió vincular la asignatura de lenguaje y comunicación con artes visuales en tres sentidos: primero, crear obras visuales y audiovisuales de manera autónoma; segundo, analizar e interpretar obras con una mirada crítica y flexible; y tercero, comunicar sus creaciones usando tecnologías de forma ética. Así, se evidenció su potencial educativo al unir expresión, análisis y compromiso social (MINEDUC, 2016b; 2024b).

8.2.3 Discusión de dilemas morales

La discusión de dilemas morales consiste en narraciones breves que presentan una situación controversial y exigen tomar una decisión difícil, ya que implican un juicio personal frente a un conflicto de valores. Esta estrategia promueve el desarrollo del juicio y razonamiento moral, enmarcándose en la teoría de Lawrence Kohlberg, quien plantea que las personas avanzan por etapas secuenciales de desarrollo moral, influenciadas por factores cognitivos y sociales. Su implementación requiere que los estudiantes reflexionen, argumenten y

justifiquen sus posturas, explicando por qué consideran más justa una alternativa. Así, se favorece el análisis crítico y la toma de decisiones ante situaciones reales de la vida (Puig Rovira, 1995b; Martín y Puig Rovira, 2021).

La discusión de dilemas morales se llevó a la práctica mediante narraciones breves, usando tanto ejemplos sugeridos por la literatura científica como dilemas creados en relación con las temáticas sociales trabajadas en el proyecto de educación para la ciudadanía. Esta estrategia buscó que los estudiantes analizaran situaciones controversiales, reflexionaran sobre los valores en juego y justificaran sus elecciones. Como ejemplo, se diseñó junto a la educadora un dilema moral aplicado en el Grupo C de investigación, que abrió un espacio de diálogo donde los estudiantes pudieron argumentar y explicar por qué consideraban más justa una de las alternativas planteadas.

Tabla 17

Discusión de dilema moral Grupo C de investigación

Dilema Moral: La decisión laboral de Pablo
A propósito de la crisis social Pablo tuvo que cambiarse de región y se fue a vivir con su pareja y sus dos hijos a Petorca, comuna de la región de Valparaíso, porque no tiene trabajo y tienen problemas económicos para vivir. A su llegada le ofrecen un buen trabajo donde le pagarán mucho dinero en una Empresa destinada a una plantación de paltos. Su labor será hacer una acequia (canal de agua) para utilizar el agua del río para el crecimiento de una gran plantación de paltos que serán exportados al mundo. Sin embargo, Pablo sabe que al desviar el agua del río dejará a toda una comunidad sin agua, incluyendo a su familia.
Preguntas y opciones de respuesta • ¿Qué harías si estuvieras en el lugar de Pablo? • ¿Por qué?

Nota. El dilema moral presentado fue diseñado con la educadora de lengua castellana y comunicación y fue implementado en el Grupo C de investigación.

La discusión de dilemas morales constituye una estrategia con alto potencial educativo, ya que fomenta en los estudiantes la capacidad de argumentar y fundamentar sus posturas frente a situaciones controversiales. Diversos estudios señalan que este tipo de dinámicas generan un conflicto cognitivo que impulsa a los estudiantes a reflexionar sobre el valor del bien individual y del bien común, promoviendo procesos de razonamiento moral más complejos (Martín y Puig Rovira, 2021). En nuestra propuesta educativa, su implementación permitió

abrir espacios de diálogo crítico donde los estudiantes confrontaron diferentes perspectivas, avanzando hacia niveles superiores de juicio moral y fortaleciendo su formación ciudadana.

8.2.4 Construcción conceptual

Las estrategias de construcción conceptual son actividades educativas que buscan una comprensión profunda de los conceptos usados al hablar de temas morales. A través de ellas, los estudiantes pueden entender mejor los problemas éticos y posicionarse frente a las controversias de la realidad social. Su propósito es analizar el significado de las palabras y cómo se utilizan, promoviendo una mirada moral sobre las situaciones humanas. Estas estrategias permiten incorporar valores universales como justicia, solidaridad, responsabilidad y libertad, relacionándolos con problemas concretos de la vida social. De esta manera, ayudan a desarrollar el juicio moral y una comprensión crítica de la realidad, favoreciendo actitudes responsables y la motivación para respetar normas que hacen posible la convivencia (Puig Rovira, 1995b).

Para implementar las estrategias de construcción conceptual en la práctica educativa, incorporamos tres temáticas centrales: derechos humanos, objetivos de desarrollo sostenible y participación. Estas temáticas resultan fundamentales porque invitan a los estudiantes a reflexionar sobre la dignidad, la igualdad y el compromiso social. Con esta estrategia buscamos que comprendan el significado profundo de estos valores y puedan relacionarlos con sus experiencias de vida cotidiana. Así, se favorece la capacidad de analizar y problematizar situaciones sociales, al mismo tiempo que se promueven acciones transformadoras. De esta manera, se impulsa una ciudadanía activa y responsable, coherente con los principios éticos de la convivencia humana (Puig Rovira, 1995b).

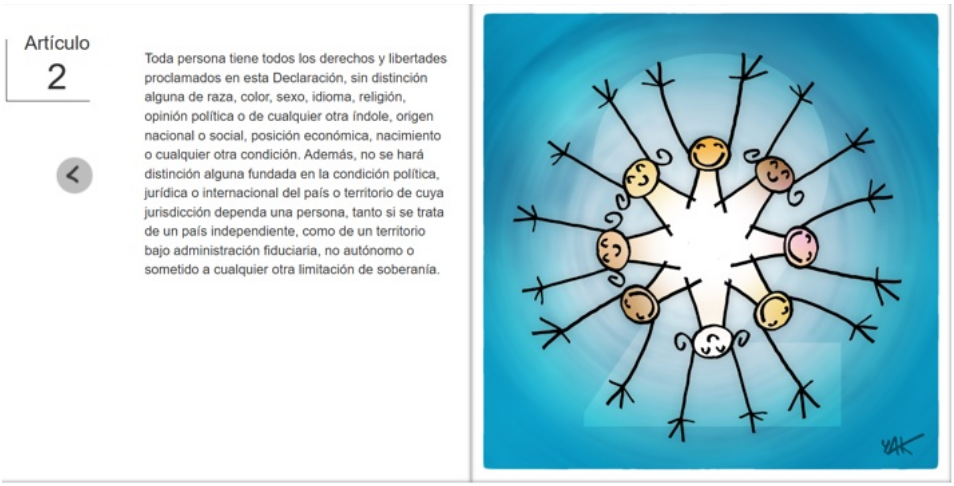
a. Derechos humanos

Los derechos humanos son principios y libertades que corresponden a todas las personas, sin importar nacionalidad, género, religión, idioma u otra condición. En la construcción conceptual de esta temática se utilizaron recursos escritos y audiovisuales elaborados por organizaciones nacionales e internacionales que promueven y defienden los derechos humanos (ver estrategias de comprensión crítica). Estos materiales ayudaron a que los estudiantes identificaran y comprendieran, de forma clara, cuáles son los derechos sociales que están siendo vulnerados en su propia comunidad (ONU, 1948). Como ejemplo, se trabajó con la versión ilustrada de la Declaración Universal de los Derechos Humanos, creada

por la ONU junto al artista Yacine Ait Kaci, lo que facilitó aprender principios universales de convivencia (ONU, 2024a).

Figura 29

Versión ilustrada de Declaración de derechos humanos



Nota. La imagen corresponde al artículo N°2 Prohibición de discriminación de versión ilustrada de Declaración Universal de Derechos Humanos (Organización de las Naciones Unidas, 2024a).

La incorporación de los derechos humanos en la intervención educativa demuestra un potencial pedagógico, ya que permite vincular el aprendizaje con la formación ciudadana crítica. Favorece que los estudiantes conozcan y valoren los principios fundamentales de dignidad, igualdad y respeto a la diversidad, integrándolos como base de sus acciones cotidianas. Además, impulsa la reflexión sobre problemáticas reales de su comunidad, fortaleciendo el compromiso con la defensa de los derechos vulnerados. De este modo, se promueve el desarrollo personal y social, ampliando la conciencia sobre derechos y deberes, y formando ciudadanos activos, responsables y comprometidos con la construcción de una sociedad más justa (MINEDUC, 2016b, 2024a).

b. Objetivos de desarrollo sostenible

Los objetivos de desarrollo sostenible (ODS) son un compromiso mundial para mejorar la vida de las personas, cuidar el planeta y asegurar un futuro justo y sostenible. Están orientados a enfrentar desafíos como la pobreza, la desigualdad, el cambio climático, la paz y la justicia, impulsando acciones que integran el desarrollo económico, social y ambiental (UNESCO, 2024). En nuestra propuesta educativa, se trabajaron con recursos audiovisuales que ayudaron a informar y sensibilizar a jóvenes y adultos sobre estas problemáticas,

invitándolos a analizarlas desde su realidad cotidiana. Como ejemplo, con el Grupo C se utilizó un video educativo que respondió a preguntas como: ¿Qué son los ODS? y ¿Cómo alcanzarlos?, promoviendo conciencia global y compromiso local.

Figura 30

Portada de video educativo Objetivos de desarrollo sostenible



Nota. La imagen corresponde a un recurso educativo elaborado por el Centro UNESCO Ver. https://www.youtube.com/watch?v=MCKH5xk8X-g .

La puesta en práctica de esta línea temática permite integrar en la educación problemáticas sociales globales como el desarrollo sostenible, la pobreza y el cuidado del medioambiente. Su incorporación responde a los planteamientos curriculares de la educación ciudadana, que buscan que los estudiantes analicen situaciones sociales considerando dimensiones políticas, económicas y socioculturales. De esta manera, se fomenta la capacidad de proponer soluciones orientadas a la justicia social y ambiental, fortaleciendo el compromiso con la dignidad humana y la vida democrática (MINEDUC, 2019). Así, se evidencia su potencial educativo como herramienta crítica y transformadora.

c. Participación

La participación es un concepto central para que los estudiantes comprendan su papel en la transformación de la realidad y en la mejora de la vida comunitaria. Entender qué significa participar les permite integrarse activamente en su entorno, fortaleciendo su identidad ciudadana y el ejercicio de sus derechos (MINEDUC, 2019; Novella, 2024). En nuestra propuesta educativa, este tema se trabajó con fichas de cultura que mostraban diferentes formas de participación en espacios comunitarios de Valparaíso. El propósito fue que los estudiantes identificaran las formas de participación más cercanas y significativas para ellos. Como ejemplo, se muestra la reflexión realizada por Victoria, del Grupo A de investigación.

Figura 31

Participación en Ollas comunes en la ciudad de Valparaíso



Nota. La imagen corresponde a una forma de organización comunitaria generada en la comuna de Valparaíso para enfrentar la crisis alimentaria generada en el marco de la pandemia del COVID-19.

Amor al prójimo, ayudando a las personas con ollas comunes olvidando sus propios conflictos y dejando de ser individualistas, amor y compañerismo puro y de corazón (Victoria, Grupo A de investigación).

Para concluir, destacamos que las estrategias de construcción conceptual representan un recurso pedagógico con potencial educativo, puesto que favorece aprendizajes profundos y significativos en los estudiantes. La evidencia señala que estas estrategias promueven la reflexión crítica, la organización de ideas y la aplicación práctica de conceptos, generando un conocimiento sólido y útil para la vida académica y personal (Puig Rovira, 1995b). Además, su implementación permite reconocer valores morales universales y comprender la participación como una vía concreta para aportar a la sociedad, respondiendo a los planteamientos curriculares de educación ciudadana (MINEDUC, 2024b). De este modo, fortalecen tanto la formación ética como la ciudadanía activa.

8.2.5 Asamblea

La asamblea de clases es un espacio de participación democrática donde los estudiantes organizan la vida del grupo, conversan sobre temas importantes y buscan mejorar la convivencia y el trabajo escolar. Esta estrategia fomenta la igualdad, la cooperación y el respeto mutuo, fortaleciendo la toma de decisiones colectivas y las responsabilidades

compartidas (Martín y Puig Rovira, 2021). La asamblea funciona como un espacio pedagógico que favorece la participación y lun vehículo importante para desarrollar la oralidad en los estudiantes. Mediante su uso permite a docentes y estudiantes debatir, dialogar, resolver conflictos y compartir experiencias, fortaleciendo la convivencia, la toma de decisiones colectivas y el aprendizaje democrático en el aula (Fallarino, et al., 2020).

En nuestra propuesta educativa se incorporó para dos finalidades principales: conversar sobre problemas organizativos y relacionales del proyecto de aprendizaje servicio, y decidir en grupo sobre las tareas, temáticas y organización. Como ejemplo, destacamos una asamblea realizada con el Grupo C de investigación, donde se evidenció una participación activa.

Figura 32

Asamblea realizada con el Grupo C de investigación



Nota. La imagen corresponde a un momento de la asamblea de organización para la actividad de lanzamiento del documental la verdad de nuestras aguas, elaborado con el Grupo C de investigación.

La asamblea permitió que los estudiantes asumieran un rol protagónico en la organización del proyecto de aprendizaje servicio, tomando decisiones sobre tareas y responsabilidades de manera democrática. Un ejemplo claro fue la preparación del lanzamiento del documental La verdad de nuestras aguas, donde los estudiantes del Grupo C se comprometieron activamente en la asignación de roles. Este logro muestra cómo la asamblea fomenta la participación proyectiva, reconociendo a jóvenes y adultos como agentes activos capaces de organizar actividades colectivas, dialogar y decidir en conjunto, fortaleciendo el compromiso con la acción común (García y Novella, 2016).

A modo de cierre, las estrategias de educación moral representaron una herramienta valiosa para la transformación personal y social de los estudiantes. Estas fortalecen la capacidad de elegir con base en criterios personales, promoviendo decisiones conscientes y bien fundamentadas. En el caso de jóvenes y adultos en riesgo de exclusión social, su aplicación ayuda a disminuir el efecto de las circunstancias que limitan su libertad. De esta manera, se fomenta el empoderamiento ciudadano, impulsando a los estudiantes a ser activos, responsables y comprometidos socialmente, avanzando hacia una vida más plena, con sentido ético y responsabilidad hacia los demás.

8.3 Estrategias de educación popular

Las estrategias de educación popular que presentamos son un conjunto de técnicas, métodos y recursos pensados para crear una enseñanza crítica, participativa y liberadora en jóvenes y adultos que viven situaciones de riesgo y exclusión social. El propósito es poner en práctica propuestas educativas que reconozcan y valoren los saberes culturales y las formas de ver el mundo que poseen los estudiantes, dándoles un lugar central en el proceso de aprendizaje. Estas estrategias promueven la reflexión crítica y las acciones colectivas, con el fin de transformar realidades marcadas por desigualdades y situaciones de dominación. Su base se encuentra en la tradición latinoamericana y en el legado de Paulo Freire, quien planteó una educación liberadora y emancipadora (Freire, 1970, 2011).

Las estrategias de educación popular que seleccionamos para la intervención educativa son cinco y buscan una enseñanza crítica y transformadora. Primero, las estrategias dialógicas, que usan el diálogo para construir conocimiento colectivo. Segundo, las estrategias participativas, que promueven la participación activa de los estudiantes en las actividades. Tercero, la investigación de la realidad, que ayuda a analizar de forma crítica el contexto social y cultural. Cuarto, las estrategias creativas, que impulsan la producción cultural y artística con sentido social. Finalmente, la convivencia humana, que fomenta relaciones basadas en el respeto, la cooperación y la solidaridad (Bustillos, et al., 1993).

8.3.1 Estrategias dialógicas

Las estrategias dialógicas fueron incorporadas porque son métodos y dinámicas que permiten aprender mediante el diálogo y la reflexión entre estudiantes y educadora. A través de ellas, los estudiantes analizan fenómenos sociales como realidades en cambio constante,

entendiendo sus contradicciones y cuestionando las estructuras sociales, políticas, económicas y culturales que generan desigualdad. El objetivo es fomentar el compromiso social, la comunicación horizontal y una conciencia crítica que ayude a comprender y transformar la realidad (Bustillos, et al., 1993; Freire, 1970). Nos referimos a los círculos de cultura, temas o palabras generadoras, pregunta generadora y árbol social, las cuales presentamos a continuación.

a. Círculo de cultura

El círculo de cultura es una estrategia de diálogo que busca el intercambio de experiencias y reflexiones de manera horizontal, inspirada en la mayéutica socrática. Se centra en la pregunta como herramienta principal para analizar problemas sociales desde distintas miradas, promoviendo la participación activa de todos los estudiantes en un proceso donde cada voz es escuchada. Este espacio reconoce y valora las historias de vida, fomenta el pensamiento colectivo y despierta la curiosidad por aprender, generando reflexión crítica sobre el contexto y las estructuras sociales que afectan a la comunidad (Ahumada, 2017; Freire y Macedo, 2013). Su aplicación consistió en organizar la sala en círculo, reflexionando en grupo y creando propuestas colectivas con sentido social.

Figura 33

Círculo de cultura realizado con el Grupo B de investigación



Nota. La imagen que presentamos corresponde a un círculo de diálogo realizado con el Grupo B de investigación en el marco de la definición de la temática a intervenir socialmente.

A través de los círculos de cultura, los estudiantes fortalecen su capacidad de dialogar y se reconocen como protagonistas capaces de cuestionar y transformar su realidad. Esta estrategia los invita a comunicarse de forma activa y a asumir un rol central en la lectura crítica del mundo (Freire, 1970). Además, fomenta la comunicación oral de dos maneras: primero, al permitir argumentar para construir y ampliar ideas con diferentes estímulos; y segundo, al impulsar el debate y la creación de acuerdos colectivos mediante el diálogo en grupo (MINEDUC, 2024b; Vigil, 1989).

b. Temas o palabras generadoras

Las palabras o temas generadores son una estrategia que busca una enseñanza liberadora a partir de situaciones sociales cercanas y significativas. No solo ayudan a desarrollar la lectoescritura en los estudiantes, sino que también abren un proceso de reflexión crítica sobre la realidad. Su propósito es ampliar la visión de mundo de los jóvenes y adultos, motivando la participación activa en un marco de diálogo, respeto e interacción. De esta manera, se promueve el cuestionamiento de las estructuras sociales injustas y el compromiso con el cambio social (Giménez et al., 2003). En nuestra propuesta se trabajaron tres ejes: derechos humanos, objetivos de desarrollo sostenible y participación. Como ejemplo, presentamos una fotografía de la problemática de la basura en Valparaíso compartida por Teresa del Grupo B de investigación,

Figura 34

Temas de interés para los estudiantes



Nota. La imagen corresponde a un registro fotográfico de las calles de la ciudad de Valparaíso realizado por Teresa, estudiante del Grupo B de investigación.

La aplicación de los temas o palabras generadoras permitió que los estudiantes observaran su entorno de manera crítica y conectaran el aprendizaje con sus motivaciones, intereses y preocupaciones reales. Esta estrategia facilitó la construcción de conocimientos aplicados directamente en la comunidad, lo que generó un aprendizaje con sentido y utilidad. El logro principal fue promover la reflexión sobre problemas sociales cercanos y activar en los estudiantes el deseo de transformarlos por medio de acciones colectivas, fortaleciendo así su compromiso con el cambio social y el ejercicio de una ciudadanía activa (Gutiérrez, 1978).

c. Pregunta generadora

La pregunta generadora se incorporó porque es una estrategia educativa que impulsa el pensamiento crítico de los estudiantes al conectar lo aprendido en el aula con el mundo real. Se basa en preguntas sobre la realidad social que despiertan curiosidad, motivan el descubrimiento y promueven la reflexión sobre experiencias de vida, preocupaciones y deseos de mejora. También ayuda a analizar normas sociales, estructuras de poder y verdades asumidas, cuestionando situaciones de injusticia que afectan a los más vulnerables (Freire,

2013). En nuestra propuesta educativa se utilizó de manera transversal, apoyando la reflexión sobre las temáticas sociales del proyecto, ampliando las lecturas de mundo y fortaleciendo la comprensión crítica de los estudiantes sobre su contexto.

Figura 35

Pregunta generadora para identificación de problemas sociales



Nota. La imagen corresponde a la actividad N° 5. Jerarquizar las necesidades o problemas sociales implementado con los Grupos A, B y C de investigación.

La aplicación de la pregunta generadora permitió que los jóvenes y adultos desarrollaran habilidades de pensamiento crítico, reconociendo y valorando sus reflexiones y emociones para identificar y definir problemáticas relevantes de su entorno. El logro principal fue abrir un espacio educativo donde se reconocieron diversas perspectivas y los estudiantes expresaron ideas y puntos de vista en la construcción colectiva del conocimiento. Además, se fortaleció la comunicación como herramienta central del aprendizaje, impulsando el intercambio de intereses y preocupaciones. Con ello, se avanzó en la formación ciudadana orientada al compromiso con un mundo más justo e igualitario (MINEDUC, 2024b).

d. Árbol social

El árbol social se utilizó porque es una estrategia educativa que usa la metáfora de un árbol para analizar problemas sociales. En este esquema, el tronco representa el problema principal, las raíces son sus causas y la copa refleja las consecuencias que viven las personas afectadas. Es una técnica participativa que ayuda a observar y representar de manera visual las problemáticas del entorno, facilitando la reflexión crítica en grupo (Escudero, 2012; Vigil, 1989). En nuestra experiencia educativa, construimos un árbol en cartulina con los

estudiantes, quienes identificaron causas y efectos del problema elegido. Gracias a esta actividad lograron una visión más completa de la temática y pudieron pensar en soluciones posibles dentro del proyecto de aprendizaje servicio. A continuación presentamos el trabajo del árbol social realizado con el grupo B de investigación.

Figura 36

Construcción participativa del árbol social



Nota. La fotografía ilustra un momento de la actividad construcción participativa del árbol de problemas realizada con el Grupo B de investigación.

El uso del árbol social permitió que los estudiantes analizaran de manera profunda la problemática elegida, reconociendo no solo el problema central, sino también sus causas y consecuencias. Con esta estrategia se logró que identificaran las condiciones sociales, políticas y económicas que influyen en su realidad, desarrollando una comprensión crítica de los fenómenos sociales. Además, el trabajo en grupo generó un espacio de diálogo donde pudieron relacionar causas y efectos, reflexionar sobre su entorno y proponer posibles soluciones. De este modo, el árbol social se convirtió en una herramienta valiosa para fortalecer la conciencia social y el compromiso con transformar la realidad (Freire, 1972).

Como cierre de las estrategias dialógicas, destacamos que aportan al enfoque cultural y comunicativo de la asignatura de lenguaje y comunicación, que busca escuchar, hablar, leer, escribir, observar y representar el mundo de los estudiantes. Estas estrategias permiten unir sus experiencias de vida con el conocimiento científico, promoviendo una comprensión crítica de la realidad y una lectura del mundo de manera colectiva, cuestionando la realidad para transformarla (Hooks, 2021). Su valor está en el desarrollo del pensamiento crítico, ya

que ayudan a cuestionar ideas iniciales y entregan herramientas para construir discursos, expresar opiniones y defender posturas frente a temas sociales importantes (Freire, 1970; MINEDUC, 2024b).

8.3.2 Estrategias participativas

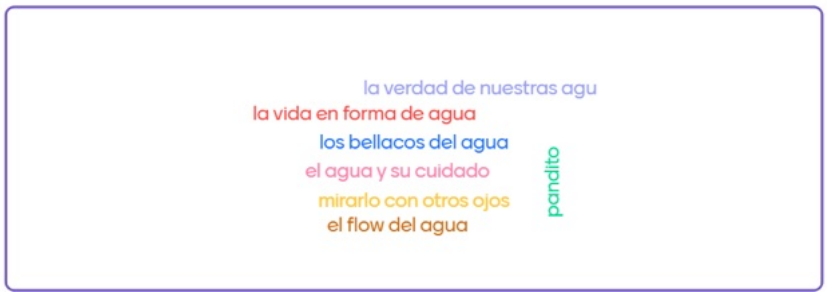
Las estrategias participativas buscan que los jóvenes y adultos se organicen colectivamente y tomen conciencia de su papel en el proceso educativo. Con ellas, los estudiantes dejan de ser solo receptores de información y se convierten en protagonistas activos de la discusión, la reflexión y la toma de decisiones en el aula. Estas estrategias favorecen el trabajo conjunto, la cooperación y la construcción de ideas comunes. Además, permiten que los temas tratados sean más comprensibles y significativos, motivando a los estudiantes a participar, expresarse con confianza e integrarse de manera activa en el aprendizaje (Bustillos, et al., 1993; Vigil, 1989). Concretamente, utilizamos tres estrategias educativas: lluvia de ideas, círculo de telaraña y planeación de proyectos sociales, las que presentamos a continuación.

a. Lluvia de ideas

La lluvia de ideas se utilizó porque es una estrategia participativa que ayuda a reunir los conocimientos, pensamientos y opiniones de los estudiantes sobre un tema, buscando llegar a un acuerdo colectivo. Su valor está en ofrecer un espacio abierto y democrático, donde cada persona tiene la oportunidad de expresar sus propuestas sin miedo, favoreciendo así la participación activa y el diálogo horizontal. De esta manera, los estudiantes pueden compartir sus experiencias, valores y aprendizajes previos, enriqueciendo el trabajo grupal y fortaleciendo la reflexión conjunta (Bustillos, et al., 1993). En nuestra experiencia educativa, la lluvia de ideas se utilizó con tres finalidades: diagnosticar lo que el grupo sabe, generar ideas conjuntas para acordar y planear acciones comunes dentro del proyecto. De manera ilustrativa, presentamos la lluvia de ideas para escoger el nombre del documental que se prepara en el grupo C de investigación.

Figura 37

Lluvia de ideas de nombre del documental, Grupo C de investigación



Nota. La imagen que ilustramos corresponde a una lluvia de ideas de la actividad de definición de nombre del documental realizado con el Grupo C de investigación.

La aplicación de la lluvia de ideas permitió que los jóvenes y adultos expresaran libremente sus pensamientos y sentimientos, compartiendo sus intereses y necesidades. Gracias a esta estrategia, los estudiantes se involucraron activamente en el proceso educativo y fueron reconocidos como protagonistas de su aprendizaje. El trabajo colaborativo favoreció la construcción de conocimiento conjunto y el respeto por las diferentes visiones de mundo. Además, la lluvia de ideas impulsó la expresión de la palabra y la creación de propuestas para transformar problemáticas sociales, fortaleciendo una enseñanza más participativa y humanizadora (Freire, 2011).

b. Círculo de telaraña

El círculo de telaraña se usó porque es una estrategia que anima a todos los estudiantes a participar de forma activa en un espacio de aprendizaje colaborativo, donde cada opinión es escuchada y valorada. Esta dinámica rompe con la enseñanza tradicional y reconoce a jóvenes y adultos como protagonistas en la construcción de saberes (Bustillos, et al., 1993). En la práctica, la educadora pidió inventar una historia cuyo personaje fuera "la gota de agua". Con un hilo que los unía, los estudiantes fueron tejiendo sus ideas, formando una telaraña visual. La actividad fortaleció la expresión oral, la creatividad y el aprendizaje compartido en el Grupo C, tal como muestra la siguiente imagen.

Figura 38

Círculo de telaraña, Grupo C de investigación



Nota. La imagen que presentamos corresponde a la implementación de la estrategia círculo de telaraña realizada con el Grupo C de investigación.

La aplicación del círculo de telaraña permitió un logro importante en el aprendizaje colectivo, ya que los estudiantes participaron activamente y construyeron una historia común a partir de sus saberes e imaginación. Cada integrante aportó de manera valiosa, mostrando que todos son necesarios para el proceso educativo. Como evidencia, la dinámica generó un espacio inclusivo y diverso, donde se reconocieron las distintas voces del grupo y se fortalecieron los aprendizajes ciudadanos. Esto demuestra que la estrategia promueve la participación equitativa, el respeto por la diversidad y el compromiso con la construcción conjunta del conocimiento, aspectos que se relevan en la formación ciudadana en Chile (MINEDUC, 2016a).

c. Planeación de proyectos sociales

La planeación de proyectos sociales es una estrategia que viene de la animación sociocultural y se entiende como un conjunto de actividades organizadas para responder a necesidades o problemas de la comunidad. Su objetivo es impulsar la participación activa de los estudiantes, invitándolos a trabajar en equipo para enfrentar situaciones reales que requieren cambios. De esta manera, se fortalece una ciudadanía crítica y comprometida con la justicia social. En nuestra experiencia educativa, seguimos la propuesta de Exequiel Ander-Egg, quien presenta una guía de diez preguntas básicas para orientar el diseño, desarrollo y aplicación de proyectos sociales con impacto en la comunidad (Ander-Egg y Aguilar, 1997).

Tabla 18

Preguntas orientadoras para planeación de proyectos sociales

Preguntas	Descripción
QUÉ	Se quiere hacer
POR QUÉ	Se quiere hacer
PARA QUÉ	Se quiere hacer
CUÁNTO	Se quiere hacer
DÓNDE	Se quiere hacer
CÓMO	Se va a hacer
CÚANDO	Se va a hacer
A QUIÉNES	Va dirigido
QUIÉNES	Lo van a hacer
CON QUÉ	Se va a hacer
QUÉ	Se quiere hacer

Nota. Las preguntas presentadas en la tabla corresponden a la Guía para elaboración de proyectos sociales extraídas de Ander-Egg y Aguilar (1997).

La planeación de proyectos sociales se constituyó en un logro importante, ya que permitió a los estudiantes formular preguntas que abrieron la búsqueda de respuestas creativas y soluciones posibles a los problemas de su comunidad. Esta estrategia fortaleció en ellos capacidades para analizar, decidir y actuar colectivamente, vinculando la teoría con la práctica en un contexto real. La evidencia de su implementación se reflejó en la elaboración de propuestas de acción social trabajadas en grupos, donde jóvenes y adultos asumieron un rol activo, responsable y solidario. De esta manera, la planeación se transformó en una herramienta educativa que potenció la participación y el compromiso con el cambio social (MINEDUC, 2024b).

En conclusión, las estrategias participativas aportan al aprendizaje de dos formas principales. Primero, fortalecen la comunicación oral porque dan espacio a que los estudiantes hablen, opinen y compartan ideas, lo que impulsa la reflexión crítica y responsable sobre los temas tratados. De esta manera, se promueve una ciudadanía activa que puede aportar a sociedades

más justas y democráticas. Segundo, apoyan procesos de enseñanza basados en la andragogía, que reconoce los aprendizajes previos y la forma de ver el mundo de los estudiantes. Esto es fundamental para jóvenes y adultos en exclusión social, porque les ofrece experiencias educativas valiosas y significativas (MINEDUC, 2024b).

8.3.3 Investigación de la realidad social

Las estrategias de investigación de la realidad ayudan a los estudiantes a pensar de forma crítica y a actuar para transformar su entorno. Son un proceso en el que los jóvenes y adultos analizan las necesidades o problemas sociales de su comunidad y buscan entender cómo funciona la sociedad. Este trabajo se realiza de manera conjunta, uniendo la experiencia de vida con el conocimiento científico, para comprender mejor la realidad y buscar soluciones (Freire, 1970). Para su realización hemos incorporado tres: la fotopalabra, la investigación digital y la investigación visual y/o audiovisual, las cuales presentamos a continuación.

a. Fotopalabra

La fotopalabra fue incorporada porque es una estrategia educativa que une imágenes y palabras para analizar y expresar la realidad social. Se trabaja de forma colectiva, ya que los jóvenes y adultos muestran sus vivencias y problemáticas a través de fotografías acompañadas de relatos escritos. Su propósito es comunicar e interpretar situaciones sociales, ayudando a expresar pensamientos, emociones y experiencias que muchas veces no se dicen con facilidad (Freire, 1970; Giménez et al., 2003). En la propuesta educativa, se realizaron actividades que unieron fotos y textos para fomentar la reflexión crítica. Un ejemplo es el libro ilustrado Raíces porteñas, Valparaíso entrañable, creado por el Grupo A, donde los estudiantes exploraron su realidad local y cultural, dando valor a su voz y entorno.

Figura 39

Imagen y relato de Emporio Echaurren



Nota. La fotografía corresponde a la investigación del Emporio Echaurren ubicado en la comuna de Valparaíso y se encuentra en el libro ilustrado elaborado por los estudiantes del Grupo A del estudio.

La implementación de la fotopalabra permitió que los estudiantes unieran imágenes y palabras para expresar sus vivencias y analizar problemáticas sociales de manera creativa. El logro principal fue generar reflexión crítica y diálogo colectivo, donde cada participante pudo compartir su mirada personal sobre la realidad. Esta estrategia fortaleció la participación activa y la construcción de significados compartidos, impulsando la voz de los estudiantes como protagonistas de su aprendizaje. Como evidencia, destacamos como sus investigaciones quedaron reflejadas en la creación del libro ilustrado Raíces porteñas, Valparaíso entrañable, elaborado por el Grupo A de investigación, donde jóvenes y adultos representaron su entorno cultural y social, mostrando conciencia crítica y compromiso comunitario (Freire, 1970).

b. Investigación digital

La investigación digital fue utilizada porque es una estrategia que usa internet para buscar información sobre temas sociales y públicos. Su meta es generar conocimiento y tomar decisiones basadas en evidencias. Ayuda a desarrollar habilidades de ciudadanía digital, promoviendo un uso seguro, responsable y crítico de la tecnología (MINEDUC, 2024b). En

nuestra experiencia, los estudiantes investigaron problemáticas importantes como el acceso al agua, recopilando datos científicos en línea. Un ejemplo es el trabajo del Grupo C, donde Karina y Julia analizaron información y compartieron sus hallazgos, lo que luego sirvió para crear un documental colectivo sobre esta temática.

Figura 40

Estudiantes investigando el agua como un derecho humano



Nota. La imagen corresponde al proceso investigativo realizado por las estudiantes Karina y Julia en el marco de la elaboración del documental La verdad de nuestras aguas.

Esta estrategia aporta a la educación de los jóvenes y adultos en dos maneras principales. Primero, ayuda a desarrollar el pensamiento temporal y espacial, porque permite analizar procesos sociales y usar la tecnología como medio para investigar, reconociendo a los estudiantes como creadores de conocimiento (MINEDUC, 2024b). Segundo, fortalece las habilidades digitales al usar herramientas tecnológicas para aprender, resolver problemas y participar en la vida pública. De este modo, la tecnología apoya la construcción de nuevas identidades y formas de representación, transformando el ejercicio de la ciudadanía dentro de la escuela (MINEDUC, 2024a; 2024b).

c. Investigación visual y/o audiovisual

La investigación visual y audiovisual es una estrategia educativa que usa imágenes y sonidos para documentar problemáticas del entorno. Su finalidad es que los estudiantes observen, comprendan e interpreten la realidad a partir de hechos y situaciones de su vida diaria. A través de esta herramienta pueden expresar sus experiencias sociales y morales con su propia

voz, construyendo una historia colectiva. En la práctica educativa, se realizaron actividades donde los jóvenes y adultos registraron problemas sociales mediante fotografías y videos tomados con sus celulares. Estos registros ayudaron a fomentar la observación, la reflexión y la comunicación, además de servir como material base para producir creaciones culturales compartidas con la comunidad.

Figura 41

Registro audiovisual de la sequía en la comuna de Petorca



Nota. La imagen corresponde a un registro audiovisual realizado por Miguel, estudiante del Grupo C de investigación, con la finalidad de retratar la sequía en la comuna de Petorca, región de Valparaíso, Chile.

Un logro importante de la investigación visual y/o audiovisual fue que los jóvenes y adultos se transformaron en creadores de cultura, produciendo conocimiento situado a partir de sus propias observaciones de la realidad. A través de sus grabaciones, los estudiantes mostraron problemáticas de su entorno y se reconocieron como agentes activos, críticos e investigadores de su contexto. Esto evidenció cómo la estrategia favoreció la toma de conciencia sobre las condiciones de injusticia presentes en sus comunidades. Además, impulsó en ellos la motivación y el compromiso con el cambio social, validando su rol protagónico en la construcción de conocimiento y acción transformadora (Freire, 1970, 1975).

Para concluir, las estrategias de investigación de la realidad ayudan a profundizar y organizar conocimientos relacionados con la vida de los estudiantes, fortaleciendo una educación basada en los principios de la educación popular y en la construcción colectiva de saberes (Vigil, 1989). Su aplicación permite generar acciones desde la investigación social y elaborar

diagnósticos más claros sobre los problemas de la comunidad. Además, se conectan con las bases curriculares de la EPJA, ya que promueven investigaciones con conciencia social. También desarrollan habilidades para buscar, analizar y comunicar información, apoyando la formación ética, democrática y transformadora de jóvenes y adultos (MINEDUC, 2024b).

8.3.4 Estrategias creativas

Las estrategias que presentamos a continuación buscan que los estudiantes se reconozcan como creadores de cultura y no solo como receptores de información. A través de ellas, los jóvenes y adultos participan de manera activa, produciendo y transformando su propia cultura, lo que les da la oportunidad de influir críticamente en su entorno social y comunitario. Este enfoque promueve una enseñanza donde se valora el conocimiento que aportan los estudiantes y se generan espacios de formación para crear ideas conjuntas. Así, comprenden el mundo en que viven y al mismo tiempo reflexionan sobre cómo transformarlo (Freire, 1975). Las estrategias creativas utilizadas son la carta y el poema, la canción, el dibujo y el afiche o collage, los cuales presentamos a continuación.

a. Escritura narrativa. Carta y el poema

La carta y el poema son recursos educativos que ayudan a conocer el mundo interior de los estudiantes por medio de la escritura. Permiten expresar ideas, pensamientos, sentimientos y opiniones, favoreciendo procesos de reflexión, concientización y liberación personal. Estos escritos no solo tienen un valor individual, también pueden compartirse en espacios grupales, como plenarias o asambleas, para dialogar y enriquecer la mirada colectiva. En la experiencia educativa, se implementaron con tareas donde los estudiantes escribieron textos reflexivos relacionados con las temáticas trabajadas, entregando un mensaje social para difundir en la comunidad. Un ejemplo es la actividad "Carta a la ciudad de Valparaíso", realizada por Victoria del Grupo A de investigación.

Figura 42

Carta a la ciudad de Valparaíso



Nota. La imagen corresponde al trabajo educativo realizado por Victoria, estudiante del Grupo A de investigación y se encuentra en el servicio a la comunidad "Libro ilustrado raíces porteñas, Valparaíso entrañable".

La práctica de la carta y el poema permitió que los estudiantes desarrollaran una indagación reflexiva y creativa, expresando pensamientos y visiones de su mundo personal. Al escribir, conectaron su vida interior con la responsabilidad hacia el entorno, generando mensajes que sensibilizan y crean conciencia social. Un ejemplo fue la actividad "Carta a la ciudad de Valparaíso", donde los estudiantes plasmaron un llamado a cuidar su territorio y comunidad. Esta experiencia demuestra cómo la escritura puede transformar la reflexión individual en un aporte colectivo, favoreciendo el desarrollo de la creatividad y respondiendo a los objetivos de la modalidad EPJA (MINEDUC, 2024b).

b. Medio de expresión cultural. Canción

La canción es un recurso educativo que ayuda a estimular la creatividad y a relacionar los contenidos con la vida diaria de los estudiantes. Su uso favorece un vínculo emocional con los temas tratados y motiva a reflexionar sobre situaciones de injusticia, exclusión y problemas sociales presentes en la comunidad. A través de la música, se impulsa el pensamiento crítico y la acción colectiva para buscar cambios positivos (MINEDUC, 2024b).

En la experiencia educativa, se pidió a los estudiantes investigar producciones de la música popular que sirvieran para difundir mensajes de conciencia social. Un ejemplo fue la canción creada por Damián, estudiante del Grupo C, que acompañó el documental La verdad de nuestras aguas.

Figura 43

Canción autoría Damián, el fenómeno musical "Buscando la salida"



Nota. La canción corresponde a una creación artística de Damián, estudiante participante de la investigación. La producción cultural lleva como título "buscando la salida" y corresponde a una biografía de la vida del estudiante (https://www.youtube.com/watch?v=VGf1gbyY7L0).

La implementación de canciones evidenció que los estudiantes pudieron rescatar y mostrar creaciones culturales realizadas fuera del espacio escolar, conectando sus identidades e historias de vida con el trabajo educativo. A través de la música, expresaron sentimientos y visiones de mundo que permitieron sensibilizar sobre sus trayectorias en contextos de exclusión social. El logro principal fue abrir un espacio artístico y colectivo donde los estudiantes aportaron propuestas de solución a problemáticas sociales, difundiendo mensajes significativos para su comunidad (Barbosa, 2022). De este modo, la canción se consolidó como una estrategia de aprendizaje servicio que fortaleció la participación crítica y el compromiso social mediante el arte como experiencia vivida (Dewey, 2008).

c. Medio de expresión artística y visual. Dibujo

El dibujo es un recurso que estimula la creatividad y permite expresar sentimientos, experiencias y percepciones que muchas veces no se pueden comunicar con palabras. En la educación de jóvenes y adultos en riesgo de exclusión social, se convierte en una herramienta

que ayuda a mostrar sus visiones de mundo y a representar conceptos complejos de forma sencilla. A través del dibujo, los estudiantes logran expresar su vida cotidiana, su realidad y su mundo interior (MINEDUC, 2024b). En la práctica educativa, se utilizó en actividades de caldeamiento para favorecer la expresión de pensamientos y emociones. Un ejemplo fue la tarea realizada con el Grupo C, donde compartieron aspectos de su vida al regresar de vacaciones.

Figura 44

Dibujos elaborados por estudiantes del Grupo C



Nota. Los dibujos corresponden a una tarea educativa de bienvenida, luego de las vacaciones de invierno, la cual fue realizada con el Grupo C de investigación.

La práctica del dibujo mostró que los estudiantes pueden expresar su mundo interior, sus vivencias cotidianas y sus identidades a través de un lenguaje simbólico accesible y participativo. Esto evidenció que el dibujo es una herramienta clave para superar barreras lingüísticas y favorecer el diálogo en el grupo, permitiendo que cada estudiante comunique lo que siente y piensa. Como logro, la creación de dibujos impulsó el pensamiento creativo, abriendo caminos para explorar realidades desde distintas perspectivas y representar situaciones sociales y culturales de su vida. Así, se fortaleció la capacidad de reflexión crítica y expresión personal y colectiva (Freire, 1970; MINEDUC, 2024b).

d. Recurso de comunicación visual. Afiche/collage

El afiche se utilizó porque es un recurso educativo que ayuda a representar de manera simbólica la opinión de un grupo sobre un tema social. Funciona como un collage que une imágenes y palabras para reflexionar y expresar colectivamente una postura frente a la realidad. Esta estrategia fomenta el diálogo entre los estudiantes y fortalece sus habilidades de comunicación, ya que transforma sus ideas en mensajes visuales que se pueden compartir con la comunidad (Escudero, 2012). En la experiencia educativa, se elaboraron collages colectivos con recortes de revistas y periódicos. Un ejemplo fue el afiche titulado "Productos testeados con animales", creado por el Grupo B para generar conciencia sobre el maltrato animal en la industria cosmética.

Figura 45

Afiche "Productos testeados con animales"



Nota. La imagen corresponde al trabajo realizado por Marianela, Jaime, Victor y Pablo, estudiantes del Grupo B de investigación.

La creación de afiches permitió que los estudiantes plasmaran ideas sensibilizadoras sobre problemáticas sociales naturalizadas en su entorno, generando un espacio de análisis colectivo y expresión visual. A través de esta estrategia, jóvenes y adultos pudieron reflexionar sobre temas que les preocupan y que desean transformar, conectando sus aprendizajes con causas significativas para ellos. Como logro, el uso del afiche aportó al desarrollo cultural y ciudadano de los participantes, promoviendo la toma de conciencia sobre su responsabilidad consigo mismos, con su aprendizaje y con la sociedad. Así, se incentivó la comunicación y difusión de mensajes sociales relevantes (MINEDUC, 2021b, 2024b).

Las estrategias creativas representan una oportunidad pedagógica para que los estudiantes se conviertan en creadores de cultura, generando producciones artísticas que nacen en el proceso educativo. Permiten potenciar la dimensión estética del lenguaje y la comunicación, representando el mundo y compartiendo visiones con la comunidad mediante servicios culturales (Freire, 1975; Vallvé, 2024). Además, responden a los objetivos curriculares de la modalidad educativa EPJA, al estimular el pensamiento divergente, la creación de ideas originales y aprendizajes vinculados al arte, la música, la escritura y la investigación social. Con ello, se fomenta la reflexión personal y colectiva sobre la realidad, aportando al bien común (MINEDUC, 2019, 2024b).

8.3.5 Convivencia humana

La convivencia humana se fortalece a través de estrategias educativas que promueven valores como la cooperación, la solidaridad y el sentido comunitario. Estas estrategias ayudan a que los estudiantes desarrollen las capacidades necesarias para vivir juntos, construyendo un ambiente donde jóvenes, adultos y educadores colaboran en objetivos compartidos. Se trata de un enfoque pedagógico que va más allá de lo académico, orientado a la formación integral de las personas como seres sociales. Incluye métodos, dinámicas y actividades que enseñan a relacionarse con respeto, apoyo mutuo y empatía. De esta forma, se contribuye a construir una sociedad más justa y solidaria, formando ciudadanos responsables y comprometidos con el bien común (Puig Rovira, 2021). Para ello, utilizamos las siguientes estrategias educativas:

comisiones de trabajo, dinámica de rompecabezas, construcción de normas de convivencia y trabajo grupal, las que presentamos a continuación.

a. Comisiones de trabajo

Las comisiones de trabajo son una estrategia educativa que organiza actividades en pequeños grupos, asignando responsabilidades y roles a cada estudiante. De esta manera, se fomenta la cooperación, el compromiso y la participación activa en proyectos colectivos, donde todos cumplen una función importante para lograr un objetivo común. En la experiencia educativa, las comisiones se formaron según los intereses y capacidades de los estudiantes, lo que permitió planificar actividades que fortalecieron el trabajo en equipo y la responsabilidad con la comunidad (Makarenko, 1979). Un ejemplo fue la comisión "Entrevista a agentes comunitarios", donde Esteban fue entrevistador y Miguel camarógrafo en la creación del documental La verdad de nuestras aguas del Grupo C.

Figura 46

Entrevista de estudiantes a educadora de Ciencias naturales



Nota. La fotografía corresponde a la actividad entrevista a agentes comunitarios realizada para la grabación del Documental la verdad de nuestras aguas, realizado por el Grupo C de investigación.

La experiencia con las comisiones de trabajo demuestra cómo los estudiantes asumieron responsabilidades y llevaron a cabo acciones concretas sobre el cuidado del agua, colaborando activamente en las tareas propuestas por la educadora. Esta evidencia muestra que la estrategia fomenta el desarrollo personal y colectivo, ya que promueve la participación activa, la organización y el compromiso con el bien común. Al mismo tiempo, se fortalecieron las capacidades de comunicación oral, en coherencia con los objetivos curriculares de la asignatura de lenguaje y comunicación, donde se enmarca el proyecto de

investigación, vinculando el aprendizaje académico con la acción social (MINEDUC, 2016b, 2024b).

b. Dinámica de rompecabezas

La dinámica de rompecabezas es una estrategia que promueve el aprendizaje colaborativo al organizar a los estudiantes en pequeños grupos con un objetivo común: unir piezas hasta completar una figura. Cada integrante aporta con sus conocimientos y habilidades, lo que fortalece la cooperación y la interdependencia positiva. Además, ayuda a desarrollar competencias como la comunicación, la negociación y la resolución de conflictos, fundamentales para un aprendizaje activo y en equipo (Martín y Puig Rovira, 2021). En la experiencia educativa, se usaron piezas de cartulina y se pidió a los estudiantes comunicarse solo con gestos y mímicas. Un ejemplo fue el trabajo del Grupo C, donde jóvenes y adultos formaron juntos un cuadrado.

Figura 47

Dinámica de rompecabezas aplicada con el Grupo C de investigación



Nota. La imagen corresponde a la aplicación de la dinámica de rompecabezas realizada con el Grupo C de investigación.

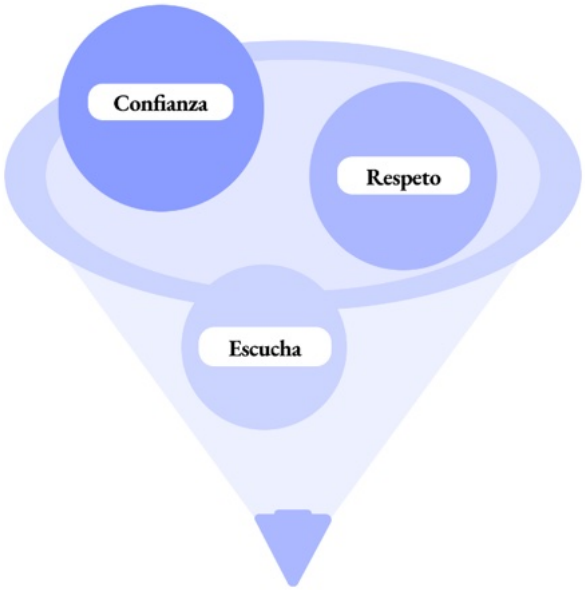
La implementación de la dinámica de rompecabezas permitió a los estudiantes vivir una experiencia de colaboración real, donde cada uno fue necesario para alcanzar el objetivo común. La actividad se convirtió en una oportunidad para aprender a trabajar juntos desde la práctica, desarrollando actitudes de cooperación, confianza y apoyo mutuo. Esta evidencia muestra que la estrategia favorece el aprendizaje vivencial, ya que los jóvenes y adultos comprendieron que el logro de la tarea depende del aporte de todos. Así, se fortalecieron valores colectivos y habilidades sociales esenciales para convivir en el aula (MINEDUC, 2024a).

c. Construcción de normas de convivencia

La construcción de normas de convivencia se utilizó porque es una estrategia que promueve la participación activa de los estudiantes en la creación de acuerdos que regulan la vida en grupo. A través de este proceso se fomenta el diálogo, la reflexión y el compromiso, destacando valores como el respeto, la solidaridad, la responsabilidad y el cuidado mutuo. Su propósito es que jóvenes y adultos aprendan a convivir de manera armónica y tomen decisiones conjuntas para guiar sus relaciones (Puig Rovira, 1995b). En concordancia a lo anterior, nos referimos a una estrategia educativa propicia para consolidar una cultura de la paz al interior del aula, mediante acuerdos de normas de convivencia que promuevan un pacto de acuerdos de convivencia, herramienta fundamental para resolver los conflictos que se presentan en el espacio educativo y fomentando el reconocimiento mutuo en los grupos de estudiantes (Rodríguez Díaz, et al., 2024). En la experiencia educativa, se aplicó con una lluvia de ideas para definir valores prioritarios. Un ejemplo fue el material creado por el Grupo C, que recoge los acuerdos colectivos logrados durante la intervención.

Figura 48

Normas y principios de convivencia establecidas por el Grupo C de investigación



Nota. La figura corresponde a las tres normas y principios acordados por el Grupo C de investigación en el marco de la construcción de normas de convivencia en el aula.

La construcción de normas de convivencia demostró ser una estrategia efectiva para fortalecer el respeto y la empatía entre los estudiantes, ayudando a enfrentar situaciones de violencia, agresión y discriminación. La evidencia muestra que este proceso permitió resaltar valores y principios que dieron forma a una convivencia armónica, necesaria para trabajar colectivamente. Al mismo tiempo, se logró una participación activa en la creación de un espacio educativo compartido, donde cada estudiante aportó a los acuerdos comunes. Como resultado, se establecieron bases sólidas para una convivencia respetuosa y colaborativa en el aula, generando un ambiente positivo y justo para aprender (MINEDUC, 2024b). Este punto aporta directamente a las sugerencias de la política pública en convivencia escolar (MINEDUC, 2024a).

Las estrategias de convivencia humana son fundamentales para construir un ambiente educativo donde los estudiantes se sientan acogidos, respetados y valorados (MINEDUC, 2024a). Estas prácticas impulsan el aprendizaje desde la colaboración y fortalecen la capacidad de convivir en comunidad. Promueven valores como el respeto, la cooperación, la ayuda mutua y la solidaridad, esenciales para la vida en común (Puig Rovira, 2021). Además,

permiten que los estudiantes participen en decisiones convivenciales y académicas, gestionen conflictos de manera positiva y definan principios que orienten sus relaciones. De esta forma, se contribuye a la formación de una sociedad más justa, pacífica e inclusiva, comprometida con el bienestar común.

d. Trabajo grupal

El trabajo grupal es una estrategia educativa donde los estudiantes colaboran para lograr un objetivo común, compartiendo responsabilidades, saberes, sentimientos y formas de ver el mundo. Esta práctica les permite vivir experiencias de cooperación e intercambio que hacen del aprendizaje un proceso significativo para su desarrollo personal y colectivo. También fomenta la confianza, el apoyo mutuo y la colaboración, aspectos fundamentales para la convivencia en el aula (Puig Rovira, 2021). En la experiencia educativa, se organizaron en pequeños grupos de 3 a 5 integrantes o en parejas, dependiendo de la tarea. Ambas modalidades se aplicaron durante toda la intervención, favoreciendo el trabajo conjunto y fortaleciendo el aprendizaje colectivo.

Figura 49

Trabajo en modalidad pequeño grupo



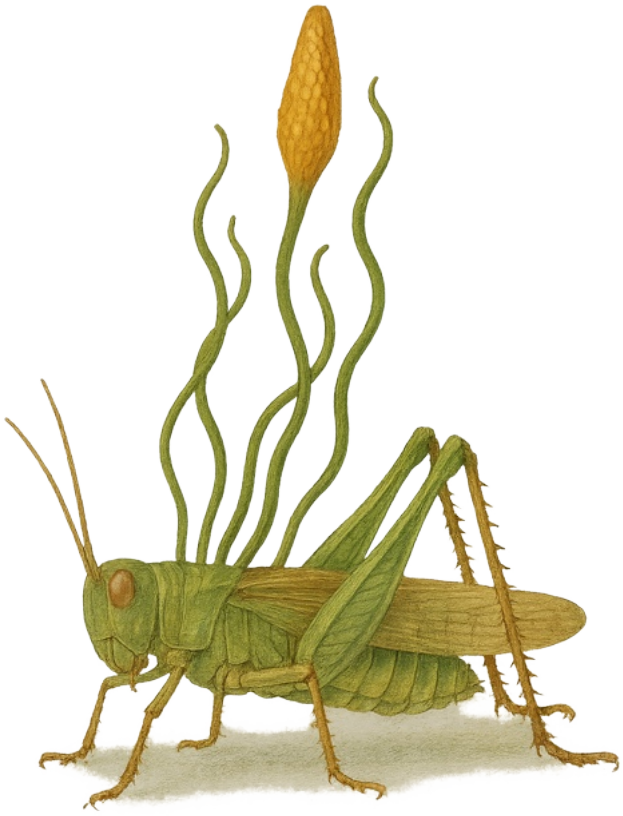
Nota. La imagen corresponde al momento de trabajo grupal de la actividad N° 6 Mapeando colectivamente la comunidad, donde los jóvenes y adultos son organizados en pequeño grupo para realizar la tarea educativa.

Las estrategias de convivencia humana son fundamentales para crear un ambiente educativo inclusivo y respetuoso, donde los estudiantes se sientan acogidos y valorados (MINEDUC, 2024a). Estas prácticas impulsan la colaboración y fortalecen la capacidad de convivir mediante valores como el respeto, la solidaridad, la cooperación y la ayuda mutua. Además, promueven la participación activa de los estudiantes en decisiones grupales, la gestión de conflictos y la definición de principios comunes. Así, contribuyen a formar ciudadanos responsables, capaces de construir una sociedad más justa, pacífica e inclusiva.

A modo de cierre, las estrategias de convivencia humana aportan pedagógicamente en tres sentidos. Primero, favorecen la colaboración al realizar acciones comunes, permitiendo aceptar distintas perspectivas, fortalecer la autoestima y aprender a resolver problemas de manera conjunta. Segundo, promueven la comunicación oral, escrita y multimodal, creando espacios para expresar ideas, argumentos y puntos de vista, colaborando en la construcción del conocimiento a través del diálogo y la comprensión mutua (Puig Rovira, 2021). Finalmente, refuerzan el planteamiento curricular de que a convivir se aprende creando espacios de armonía, fundamentales para aprender a vivir con otros (MINEDUC, 2024a, 2024b).

Para finalizar, las estrategias de educación popular tienen un valor pedagógico porque ponen a los estudiantes como protagonistas en la construcción del conocimiento, reconociendo sus saberes, identidades y visiones de mundo (Freire, 1970; Bustillos, et al., 1993). A través de métodos dialógicos, participativos, investigativos, creativos y de convivencia humana, se fomenta la reflexión crítica, la colaboración y el compromiso social (Giménez et al., 2003; Puig Rovira, 1995b). Estas prácticas fortalecen aprendizajes académicos y también habilidades sociales, comunicativas y ciudadanas, favoreciendo la formación integral en contextos de exclusión (MINEDUC, 2024b). Así, la educación popular se proyecta como una propuesta liberadora que impulsa participación y solidaridad para construir sociedades más justas (Freire, 1975; Vigil, 1989).

Capítulo 9: Resultados de objetivo N°1. Propuesta del proyecto de educación para la ciudadanía



Aprendemos en la medida que nos atrapa y seduce el conocimiento, cuando nos damos cuenta que somos capaces de hacer cosas con él y que estas cosas inciden en el entorno que nos rodea, transformándolo y transformándonos

Ana Novella Cámara

El hongo Ophiocordyceps brota desde el cuerpo del insecto y libera nuevas esporas para continuar el ciclo.

En las siguientes páginas presentamos un proyecto de educación para la ciudadanía desarrollado junto a la educadora de Lenguaje y Comunicación y 27 jóvenes y adultos participantes de la investigación, durante un año y medio en el Centro Educacional de Adultos Auromar. La propuesta está dirigida a profesionales que trabajan con personas en contextos de exclusión social y busca ser una herramienta práctica. Su enfoque valora tanto las necesidades como los saberes, experiencias y miradas de los estudiantes, quienes son protagonistas del aprendizaje. El proyecto se construyó "con" y "para" ellos, promoviendo una educación humanizadora e inclusiva que impulse la transformación personal y colectiva. Para su desarrollo, hemos organizado dos secciones principales.

En la primera sección, se explican las fases que marcan el camino del proceso de enseñanza y aprendizaje, ofreciendo una ruta clara y ordenada para su implementación. Esto permite que docentes y estudiantes comprendan cada paso de manera sencilla. En segundo lugar, se presenta el modelo didáctico de las actividades, que aporta las bases teóricas y metodológicas necesarias para orientar su aplicación. Con estas dos vertientes, la propuesta brinda una guía práctica y fundamentada para quienes deseen llevarla a la práctica.

En la segunda sección se presenta la propuesta denominada "Proyecto de educación para la ciudadanía en Chile". Este proyecto corresponde a una intervención socioeducativa creada especialmente para ser aplicada con jóvenes y adultos que se encuentran en riesgo de exclusión social. Su objetivo es generar un proceso de enseñanza y aprendizaje inclusivo, participativo y transformador, que brinde nuevas oportunidades a estudiantes que han vivido experiencias de marginación. De esta forma, se busca fortalecer su inclusión social y promover el ejercicio pleno de la ciudadanía en sus contextos de vida.

Con esta propuesta educativa buscamos acompañar a educadoras y educadores en la creación de un proyecto de educación para la ciudadanía que tenga impacto en la vida personal y social de jóvenes y adultos. Se plantea desde una mirada humanizadora y emancipadora, apoyando a los estudiantes en la comprensión del mundo para transformarlo (Freire, 1970). Está pensada especialmente para quienes no han tenido las mismas oportunidades educativas y requieren un apoyo ajustado a sus realidades. La propuesta reconoce sus experiencias y entrega herramientas adaptadas a sus intereses, necesidades y visiones de mundo, con énfasis en el desarrollo de una experiencia inclusiva que fortalece el compromiso con el cambio social.

9.1 Metodología de la propuesta educativa

A continuación presentamos los aspectos metodológico que permiten dar forma a la propuesta de educación para la ciudadanía. La finalidad de este apartado es presentar una orientación clara y sencilla sobre el proceso a seguir, marcando un camino ordenado de intervención educativa que permita avanzar paso a paso en el desarrollo de aprendizajes personales y sociales. Para organizar mejor este trabajo, hemos dividido la propuesta en dos secciones.

En la primera sección, se presenta el camino a seguir, compuesto por cuatro fases que estructuran el proyecto de educación para la ciudadanía. Estas fases permitieron poner en práctica las estrategias educativas trabajadas anteriormente. Cada una representa una etapa del trayecto, con un objetivo claro y aspectos clave que guían el proceso. A lo largo de este recorrido se proponen actividades sencillas y ordenadas, que facilitan avanzar con claridad hacia la meta de cada fase. Este camino no es rígido, sino flexible, y puede adaptarse a la realidad de cada centro educativo, considerando siempre las necesidades y características de sus estudiantes.

En la segunda sección, se explica el modelo didáctico, una forma concreta de llevar a cabo el proyecto desde una enseñanza humanizadora y liberadora. En este modelo, los jóvenes y adultos son protagonistas de su aprendizaje, mientras la educadora actúa como guía y acompañante. Cada clase se organiza en momentos pedagógicos con un propósito claro, pensados para vivir la experiencia como un proceso colectivo. Estos momentos promueven aprendizajes inclusivos, participativos y transformadores. Además, el modelo no es rígido, sino flexible, lo que permite adaptarlo a distintas realidades educativas y ofrecer a los docentes una guía práctica, cercana y significativa para su labor.

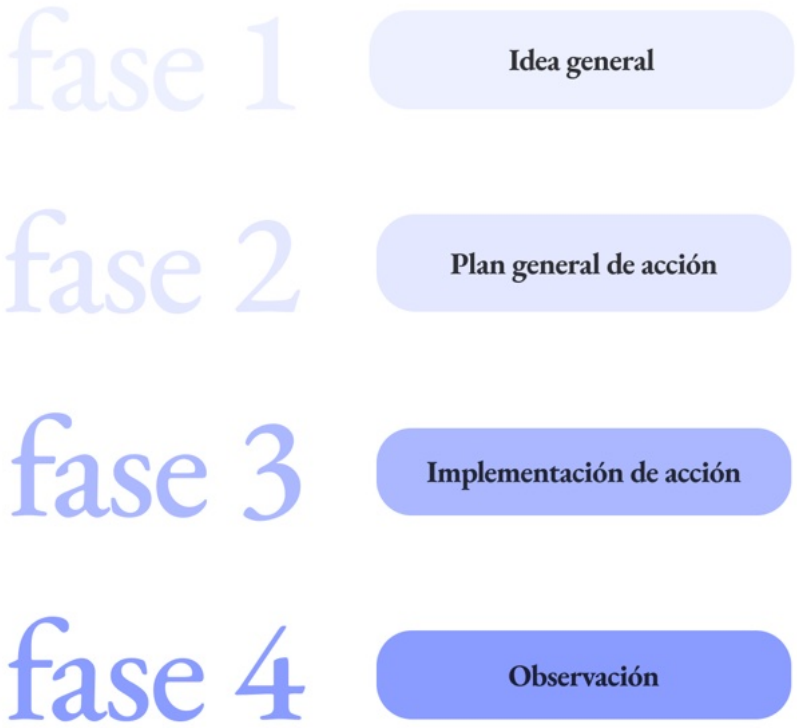
9.1.1 Fases de la propuesta educativa

Las fases de la propuesta educativa se entienden como un camino que guía el desarrollo del proyecto de educación para la ciudadanía. Este recorrido se organiza en cuatro etapas: diagnóstico y motivación; diseño y planificación; ejecución del proyecto; y cierre del proyecto. Más que un esquema rígido, es una guía flexible que puede adaptarse a la realidad de cada centro educativo, entregando apoyo a educadores que trabajan en contextos de exclusión social. Su diseño se inspira en el aprendizaje servicio, una metodología que une formación, acción solidaria y compromiso social con el bien común (Tapia, 2022; Palos,

2015; Puig Rovira, 2021). Al estar organizadas de forma secuencial, las fases permiten construir aprendizajes significativos a la vez que se contribuye a generar transformación social. De manera ilustrativa presentamos la siguiente figura.

Figura 50

Fases del proyecto de educación para la ciudadanía



Nota: Las fases presentadas corresponden a la guía de la metodología del aprendizaje servicio descrita en la literatura científica (Palos, 2015; Tapia, 2022).

A partir de la figura presentada, podemos ver que cada fase del trabajo representa un tramo del camino de la experiencia educativa. Juntas forman una secuencia que busca unir los aprendizajes académicos con un servicio a la comunidad. Los objetivos de cada fase funcionan como metas parciales que al relacionarse entre sí, permiten avanzar de manera ordenada y progresiva en el proyecto. De esta manera, se asegura coherencia entre las etapas y se construye un proceso claro que ayuda a cumplir los propósitos formativos y sociales planteados. Es un recorrido educativo, las cuales describimos a continuación.

9.1.1.1 Diagnóstico y motivación

La primera fase del proyecto es el diagnóstico y la motivación. Su propósito es realizar un diagnóstico comunitario que ayude a reconocer las necesidades o problemas sociales más importantes dentro de la comunidad, así como a comprender mejor las características del entorno. A través de este proceso se establecen las bases para una intervención que responda de manera real a las necesidades de los estudiantes y de su comunidad, en sintonía con los objetivos del proyecto de educación para la ciudadanía. De manera sencilla, a continuación se presentan los aspectos principales que deben trabajarse en esta fase.

Tabla 19

Aspectos fundamentales de la fase diagnóstico y motivación

Aspectos fundamentales de la fase
• Caracterizar necesidades o problemas sociales Diagnosticar a la comunidad • Seleccionar problemas a intervenir

Nota. Los aspectos fundamentales expuestos corresponden a la Guía de diseño de proyectos de aprendizaje servicio presente en la literatura científica (Palos, 2015; Tapia, 2022).

En esta fase se trabajan tres aspectos principales. Primero, se identifican las necesidades o problemas sociales de la comunidad, analizando sus causas y consecuencias para facilitar la búsqueda de soluciones en conjunto. Segundo, se realiza un diagnóstico de la comunidad, profundizando en el conocimiento del entorno social y de las organizaciones que están trabajando para mejorar las condiciones de vida. Finalmente, se seleccionan aquellos problemas que pueden ser abordados y se visualizan las organizaciones sociales que apoyan a personas, grupos o comunidades que enfrentan situaciones de vulnerabilidad o exclusión social.

Para su desarrollo, se proponen siete actividades, que en conjunto permiten reconocer las principales necesidades o problemas sociales que afectan a los estudiantes y a su comunidad, al mismo tiempo que ayudan a conocer mejor el entorno social. Estas actividades buscan unir la intención pedagógica con la dimensión social, impulsando un diagnóstico participativo en el que todos los actores del proyecto tengan voz. De esta forma, los estudiantes asumen un papel protagónico en la elección de la temática a trabajar, fortaleciendo su capacidad de

reflexión crítica y su compromiso con las problemáticas de su entorno. A continuación presentamos el objetivo y las actividades relacionadas a esta fase.

Objetivo 1

Realizar un diagnóstico comunitario que permita identificar las necesidades o problemas sociales más relevantes dentro de la comunidad y profundizar en las características del entorno.

Actividades de la fase de diagnóstico y motivación

- Actividad 1. Presentar el proyecto de educación para la ciudadanía
- Actividad 2. Mapear colectivamente la comunidad
- Actividad 3. Detectar necesidades o problemas sociales
- Actividad 4. Comprender críticamente los temas sociales
- Actividad 5. Jerarquizar las necesidades o problemas sociales
- Actividad 6. Delimitar las necesidades o problemas sociales
- Actividad 7. Reconocer formas de participar en la comunidad

En síntesis, la fase de diagnóstico y motivación constituye el punto de partida del proyecto, ya que permite conocer de manera participativa la realidad social del entorno y comprender los problemas que afectan a la comunidad. A través de las actividades propuestas, los estudiantes no solo identifican y priorizan necesidades, sino que también desarrollan una mirada crítica y reflexiva de la realidad, asumiendo un rol activo en la construcción del proyecto. De esta manera, se sientan las bases para una intervención educativa y social significativa, que conecta el aprendizaje con el compromiso ciudadano y la mejora de la vida comunitaria.

9.1.1.2 Diseño y planificación

El diseño y planificación corresponde a la segunda fase del proyecto. Su objetivo es construir una propuesta de trabajo que combine elementos de la planificación pedagógica con la elaboración de proyectos sociales dirigidos a la comunidad. En esta fase se busca integrar los principios de la enseñanza y de la acción social, orientando las tareas educativas hacia actividades que generen un impacto comunitario. Se trata de organizar acciones claras y alcanzables que permitan evaluar tanto los aprendizajes curriculares de los estudiantes como los resultados sociales del proyecto. De esta manera, se logra una planificación que une

educación y compromiso ciudadano en un mismo proceso. A modo de presentación exponemos los aspectos fundamentales a trabajar en esta fase.

Tabla 20

Aspectos fundamentales de la fase de diseño y planificación

Aspectos fundamentales de la fase
• Incorporar herramientas del diseño de proyectos sociales • Planificar y organizar acciones dirigidas a la comunidad

Nota. Los aspectos fundamentales expuestos corresponden a las sugerencias de diseño de proyectos de aprendizaje servicio presente en la literatura científica (Palos, 2015; Tapia, 2022).

En esta fase se trabajan dos aspectos principales. El primero es aprender a usar herramientas de diseño de proyectos sociales, lo que permite a los estudiantes comprender cómo intervenir en su comunidad de manera organizada y con acciones que generen un impacto real. El segundo aspecto es planificar y organizar actividades dirigidas a la comunidad. Aquí, los estudiantes ponen en práctica el trabajo en equipo, la colaboración y la participación activa de todos, con el fin de cumplir metas y objetivos comunes. De esta forma, el aprendizaje va más allá de lo individual y se convierte en una experiencia colectiva.

Para llevar a cabo esta fase se proponen seis actividades que buscan integrar lo pedagógico con lo social, asegurando que las tareas educativas respondan tanto a los aprendizajes curriculares como a la formación ciudadana. Estas actividades permiten que los estudiantes apliquen los principios de la planificación pedagógica en un contexto real de su comunidad. Se busca trabajar en acciones concretas que buscan generar un cambio positivo en su entorno. De este modo, la planificación se convierte en una herramienta que une el aprendizaje escolar con la acción social. A continuación presentamos el objetivo y las actividades relacionadas a esta fase.

Objetivo 2

Construir una propuesta de trabajo que articule herramientas básicas de la planificación pedagógica y de elaboración de proyectos sociales dirigidos a la comunidad.

Actividades de fase de diseño y planificación

- Actividad 8. Construir las normas de convivencia del grupo

- Actividad 9. Planear un proyecto con fines sociales
- Actividad 10. Discutir un dilema moral vinculado a la temática
- Actividad 11. Investigar a través de los medios digitales
- Actividad 12. Investigar la realidad de manera visual y audiovisual
- Actividad 13. Preparar una entrevista a agentes comunitarios

A modo de cierre, la fase de diseño y planificación representa un momento clave del proyecto, pues permite unir la educación con la acción social de manera organizada. A través de las actividades propuestas, los estudiantes aprenden a planificar proyectos con impacto comunitario, desarrollar el trabajo en equipo y asumir responsabilidades compartidas. Esta etapa no solo busca cumplir metas pedagógicas, sino también responder a necesidades reales de la comunidad. De este modo, la planificación se convierte en un espacio formativo que impulsa compromiso ciudadano y transformación social colectiva.

9.1.1.3 Ejecución del proyecto

La ejecución del proyecto corresponde es la tercera fase del proyecto. Tiene como objetivo resolver una necesidad o problema social mediante acciones concretas dirigidas a la comunidad, asegurando siempre la participación de todos los involucrados. Esta etapa significa poner en práctica lo aprendido y planificado en las fases anteriores, transformando las ideas en acciones reales. Para lograrlo, es fundamental que cada estudiante colabore de manera organizada y coordinada, aportando desde un rol activo al desarrollo de cada actividad. A modo de presentación, ilustramos los aspectos fundamentales a trabajar en esta fase.

Tabla 21

Aspectos fundamentales de la fase ejecución del proyecto

Aspectos fundamentales de la fase
• Implementación de acciones dirigidas a la comunidad • Fortalecimiento del trabajo en red

Nota. Los aspectos fundamentales expuestos corresponden a las sugerencias de diseño de proyectos de aprendizaje servicio presente en la literatura científica (Palos, 2015; Tapia, 2022).

En esta fase se llevan a cabo dos aspectos principales. El primero es la puesta en marcha de acciones concretas dirigidas a la comunidad. Aquí se desarrollan las tareas educativas

planificadas, asegurando la participación de todos los involucrados en el proyecto. En este proceso se unen la reflexión y la acción, trabajando de manera comprometida para ofrecer un servicio significativo a la comunidad. El segundo aspecto es fortalecer el trabajo en red, lo que significa relacionarse con agentes y organizaciones comunitarias. Estas alianzas permiten sumar apoyos y colaboraciones que enriquecen la acción de concientización, ampliando su alcance y generando un mayor impacto en el entorno social.

Concretamente se desarrollan siete actividades que tienen dos direcciones principales. Por un lado, los estudiantes elaboran materiales escritos, visuales y audiovisuales que sirven para expresar sus reflexiones, experiencias vividas y el conocimiento construido en conjunto durante el proyecto. Estos materiales permiten compartir lo aprendido de una manera clara y creativa. Por otro lado, se realizan actividades que fortalecen la relación de los estudiantes con personas y agentes significativos de la comunidad, creando vínculos y colaboración. Con estas acciones, se construye una ruta de trabajo donde los estudiantes asumen un rol activo y comprometido con la mejora de su entorno social. A continuación presentamos el objetivo y las actividades relacionadas a esta fase.

Objetivo 3

Resolver una necesidad o problema social a través de la ejecución de acciones dirigidas a la comunidad, asegurando la participación de todas las personas involucradas.

Actividades de fase de ejecución del proyecto

- Actividad 14. Entrevistar a agentes comunitarios
- Actividad 15. Salida pedagógica a la comunidad
- Actividad 16. Construir un afiche/collage de manera colaborativa
- Actividad 17. Elaborar un escrito narrativo
- Actividad 18. Realizar un ejercicio autobiográfico
- Actividad 19. Hacer un retrato personal
- Actividad 20. Trabajar en red para difundir el servicio a la comunidad

A modo de cierre, la fase de ejecución es un momento central del proyecto, puesto que en ella se ponen en práctica las ideas y planes construidos en etapas anteriores. Su objetivo es resolver una necesidad o problema social mediante acciones concretas dirigidas a la comunidad, garantizando la participación activa de todos los estudiantes. En esta etapa se realizan actividades variadas, como entrevistas, salidas pedagógicas, elaboración de afiches,

escritos, retratos y trabajos autobiográficos. También se fomenta el trabajo en red con agentes comunitarios para difundir el servicio realizado, fortaleciendo el compromiso social de los estudiantes.

9.1.1.4 Cierre del proyecto

El cierre del proyecto corresponde a la cuarta y última fase. Su objetivo es contribuir a la transformación social a través de un servicio dirigido a la comunidad, al mismo tiempo que se sistematiza la experiencia, se celebran los logros y se evalúa el impacto alcanzado. En esta etapa se reúnen y organizan los materiales creados durante la intervención educativa para difundirlos, compartiendo con la comunidad el trabajo realizado. También se valoran los aprendizajes obtenidos y las transformaciones logradas en los estudiantes y en su entorno. Este proceso no solo busca mostrar resultados, sino también inspirar a que la experiencia pueda ser replicada en el futuro. De manera ilustrativa, presentamos los aspectos a trabajar en esta fase.

Tabla 22

Aspectos fundamentales de la fase cierre del proyecto

Aspectos fundamentales de la fase
• Sistematizar el proyecto • Celebrar y reconocer los logros • Evaluar el proyecto

Nota. Los aspectos fundamentales expuestos corresponden a las sugerencias de diseño de proyectos de aprendizaje servicio presente en la literatura científica (Palos, 2015; Tapia, 2022).

En esta fase se trabajan tres aspectos principales. El primero es sistematizar el proyecto, es decir, organizar y resumir la experiencia vivida, reconociendo tanto sus fortalezas como sus debilidades, e incluyendo la participación de todas las personas involucradas. El segundo aspecto es celebrar y reconocer los logros obtenidos, valorando la acción solidaria realizada por los estudiantes y reforzando su esfuerzo mediante certificados, medallas u otros reconocimientos que destaquen su compromiso. Finalmente, el tercer aspecto es valorar el proyecto, considerando las opiniones de los participantes y revisando los resultados educativos alcanzados, para analizar si se cumplieron los objetivos propuestos y qué impacto tuvo la experiencia en la comunidad.

Par su implementación se llevan a cabo ocho actividades pensadas para cerrar, organizar y documentar todo el proceso del proyecto. El objetivo es que los aprendizajes construidos no queden solo en la experiencia individual, sino que se integren de manera significativa y puedan compartirse con la comunidad. Estas actividades también buscan valorar el esfuerzo realizado, dar visibilidad a los logros alcanzados y reforzar la importancia de la participación de los estudiantes, resaltando que la experiencia se convierta en inspiración para nuevas acciones comunitarias.

Objetivo 4

Contribuir a la transformación social mediante un servicio dirigido a la comunidad, sistematizando la experiencia, celebrando los logros y valorando el impacto conseguido.

Actividades de fase de cierre del proyecto

- Actividad 21. Reunir los materiales trabajados en el proyecto
- Actividad 22. Seleccionar los materiales trabajados en el proyecto
- Actividad 23. Estructurar el servicio a la comunidad
- Actividad 24. Culminar la estructura del servicio a la comunidad
- Actividad 25. Organizar la difusión del servicio a la comunidad
- Actividad 26. Realizar la ceremonia de cierre del proyecto
- Actividad 27. Evaluar participativamente el proyecto
- Actividad 28. Evaluar pedagógicamente el proyecto

A modo de conclusión, la fase de cierre representa el momento final del proyecto y busca dar sentido a todo el camino recorrido. En esta etapa se organizan y sistematizan las experiencias vividas, destacando los aprendizajes, fortalezas y aspectos por mejorar. También se celebra y reconoce el esfuerzo de los estudiantes, valorando su compromiso solidario y los logros alcanzados. Finalmente, se evalúa el impacto del proyecto en los participantes y en la comunidad, compartiendo los resultados de manera abierta. Con este proceso se busca no solo cerrar el trabajo realizado, sino también inspirar nuevas experiencias y acciones comunitarias futuras.

Para finalizar, señalamos que las fases del proyecto de educación para la ciudadanía conforman un camino de aprendizaje y acción que une lo pedagógico con lo social. Cada etapa cumple un rol clave: el diagnóstico y motivación permite conocer la realidad y sus necesidades; el diseño y planificación organiza las acciones; la ejecución pone en práctica las

ideas; y el cierre valora, evalúa y comparte los resultados. Este proceso, inspirado en el aprendizaje servicio, favorece que los estudiantes asuman un papel activo, reflexivo y solidario, fortaleciendo su compromiso ciudadano y contribuyendo al bienestar de la comunidad de manera significativa y transformadora.

9.1.2 Modelo didáctico de las actividades

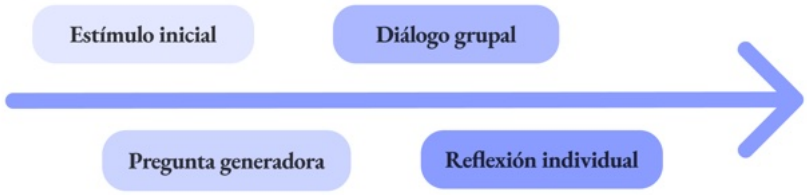
El modelo didáctico que se presenta está diseñado como una guía práctica de planificación de actividades para educar ciudadanamente a jóvenes y adultos en riesgo de exclusión social. Su propósito es dar forma y coherencia a la finalidad del proyecto, favoreciendo un proceso de enseñanza y aprendizaje que sea inclusivo, participativo y transformador. Para lograrlo, el modelo se organiza en cuatro grandes momentos interconectados, pensados como etapas que dialogan entre sí. En cada momento, se promueve una educación democrática, donde los estudiantes asumen un rol protagónico, construyen el conocimiento de manera colaborativa y desarrollan aprendizajes significativos vinculados al compromiso social.

Este modelo de diseño de actividades nació de un proceso de praxis educativa que une la teoría con la práctica en un enfoque participativo. Fue creado de manera conjunta entre la educadora de Lenguaje y Comunicación y los 27 jóvenes y adultos del Centro Educacional de Adultos Auromar. Su construcción refleja un proceso de diseño y aplicación ajustado a las necesidades y realidades de personas en riesgo de exclusión social. Responde a la importancia de generar procesos educativos humanizadores, dignificadores e inclusivos, donde los estudiantes están en el centro del aprendizaje. En lo teórico, se inspira en la educación democrática, que impulsa una enseñanza participativa y transformadora, orientada a la formación ciudadana crítica y al bien común (Apple y Beane, 1997; Dewey, 1926; Freire, 1970; Puig Rovira, 2021).

A continuación, se presentan los cuatro momentos educativos que forman parte del diseño de actividades de la propuesta educativa. Estos momentos se muestran en un orden secuencial para dar claridad al proceso, pero no deben entenderse como pasos rígidos. Al contrario, se trata de una estructura flexible que puede adaptarse a distintos contextos y realidades educativas. La idea es que cada espacio pueda ajustar las actividades de acuerdo con sus características propias y con las necesidades de sus estudiantes. De esta manera, se asegura que la experiencia sea significativa, pertinente y coherente con la diversidad de entornos donde se implemente.

Figura 51

Modelo didáctico de actividades



Nota. El modelo que presentamos se ha construido en base a los referentes de educación democrática presentes en la literatura científica (Apple y Beane, 1997; Dewey, 1926; Freire, 1970; Puig Rovira, 2021).

9.1.2.1 Estímulo inicial

El estímulo inicial corresponde al primer momento de las actividades educativas y busca crear un entorno de aprendizaje basado en la experiencia. En este espacio, se conecta lo curricular con la vida real de los estudiantes, generando oportunidades para reflexionar sobre sus vivencias y relacionarlas con los contenidos de las asignaturas. Para ello, se proponen tareas que invitan a observar la realidad con una mirada crítica, reconocer necesidades o problemas sociales y aplicar lo aprendido en situaciones concretas de la vida diaria. De esta forma, el aprendizaje cobra sentido y se convierte en una herramienta para comprender y transformar el entorno (Dewey, 1926). A continuación presentamos los aspectos fundamentales del estímulo inicial.

Tabla 23

Aspectos fundamentales del estímulo inicial

Aspectos fundamentales del estímulo inicial
• Relaciona el conocimiento con la experiencia • Desarrolla la comprensión crítica de la realidad • Crea acciones con proyección social

Nota. El momento de estímulo inicial ha sido construido a partir del planteamiento de educación democrática de Dewey (1926).

En este momento se trabajan tres aspectos principales. Primero, se busca relacionar el conocimiento escolar con la experiencia, uniendo los contenidos curriculares con las

vivencias reales de los estudiantes y su comunidad. Segundo, se fomenta una comprensión crítica de la realidad, conectando las necesidades o problemas sociales con los valores universales de los derechos humanos y con los objetivos de desarrollo sostenible. Finalmente, se promueve la creación de acciones con impacto social, que ayuden a desarrollar el pensamiento crítico, la responsabilidad social y la participación activa de los estudiantes en la búsqueda de soluciones a problemas reales de su entorno.

En conclusión, el estímulo inicial representa el punto de partida para que los estudiantes conecten lo que aprenden en la escuela con lo que viven en su vida cotidiana y en su comunidad. Este momento no solo busca transmitir conocimientos, sino también generar conciencia crítica frente a los problemas sociales y motivar la acción responsable. Al relacionar la teoría con la práctica, se fortalece un aprendizaje con sentido y valor social. De este modo, los estudiantes asumen un papel activo en la comprensión y transformación de su entorno, desarrollando habilidades y actitudes necesarias para construir una ciudadanía comprometida con su comunidad.

9.1.2.2 Pregunta generadora

La pregunta generadora corresponde al segundo momento de las actividades educativas y busca promover que los estudiantes aprendan a pensar por sí mismos. Su aplicación fomenta la curiosidad, invita a cuestionar el entorno y permite abordar los contenidos académicos desde una mirada crítica. En este proceso, los estudiantes asumen un rol protagónico, pues son ellos quienes construyen el conocimiento a través de la palabra, el diálogo y la participación activa. La pregunta se convierte en una herramienta para estimular la reflexión y el análisis de la realidad, favoreciendo el pensamiento crítico y la comprensión de su papel en la mejora de los problemas de la comunidad (Freire, 2013). A continuación, se presentan los aspectos a trabajar en esta fase.

Tabla 24

Aspectos fundamentales de la pregunta generadora

Dinamismos
• Fomenta la curiosidad por aprender • Promueve la expresión de la palabra • Favorece la participación de los estudiantes

Nota. El momento de pregunta generadora ha sido construido en base a las sugerencias de Paulo Freire contenidas en la pedagogía de la pregunta (Freire, 2013).

En este momento educativo se trabajan tres aspectos principales. El primero es fomentar la curiosidad por aprender, ya que la enseñanza se centra en preguntas que motivan a los estudiantes a explorar su entorno de manera crítica. Esto activa su interés y los impulsa a buscar respuestas conectando lo aprendido con sus propias experiencias, lo que les ayuda a desarrollar una mirada crítica y transformadora de la sociedad. El segundo aspecto es promover la expresión de la palabra, creando un espacio donde los estudiantes comparten ideas y reflexionan sobre sus vivencias, valorando su voz como herramienta de empoderamiento. Finalmente, se favorece la participación activa, reconociendo y valorando las opiniones de cada estudiante dentro del proceso educativo.

Para culminar, señalamos que la pregunta generadora permite promover la curiosidad por aprender y motiva a cuestionar la realidad, conectando los contenidos académicos con las propias experiencias de los estudiantes, fomentando una mirada crítica y transformadora de la realidad. También promueve la expresión de la palabra, creando un espacio de diálogo donde los estudiantes comparten sus ideas y reflexionan sobre lo que viven en su comunidad, reconociendo y valorando las opiniones de cada estudiante como parte esencial del proceso educativo.

9.1.2.3 Diálogo grupal

El diálogo grupal corresponde al tercer momento de las actividades educativas. Busca crear espacios de comunicación colectiva basados en la escucha activa, el respeto y la participación igualitaria. En este proceso, los estudiantes comparten pensamientos, sentimientos y experiencias, construyendo juntos el conocimiento y reflexionando de manera crítica sobre la realidad. Aquí se promueve una educación inclusiva, participativa y liberadora, donde cada voz tiene valor, permitiéndoles confrontar ideas, contrastar valores y compartir distintas perspectivas, lo que favorece la resolución colaborativa de problemas del entorno. Se trata de una instancia pedagógica clave para desarrollar una enseñanza horizontal, abierta y democrática (Freire, 1970; Puig Rovira, 2021).

Tabla 25

Aspectos fundamentales del diálogo grupal

Aspectos fundamentales del diálogo grupal
• Confrontar las ideas y mundo de valores
• Rescate de saberes de los estudiantes
• Comprender el mundo para transformarlo

Nota. El momento de diálogo grupal se ha construido en base a las sugerencias de Paulo Freire y Josep María Puig Rovira, relacionados a la importancia de una enseñanza dialógica (Freire, 1970; Puig Rovira-Rovira, 1996).

En este momento educativo se trabajan tres aspectos principales. El primero es la confrontación de ideas y valores, donde los estudiantes dialogan sobre temas controversiales, enfrentando distintas perspectivas éticas. Este intercambio les permite cuestionar sus propias creencias y construir nuevas miradas al escuchar otras formas de pensar y ver el mundo. El segundo aspecto es el rescate de saberes, valorando el conocimiento popular que los estudiantes aportan desde su experiencia, reconociéndolos como protagonistas de su aprendizaje y de la transformación social. El tercer aspecto es comprender el mundo para transformarlo, analizando injusticias y estructuras de poder, para identificar acciones que empoderen a los estudiantes en la construcción de un mundo más justo e igualitario.

En conclusión, el diálogo grupal se convierte en un espacio esencial para el aprendizaje colectivo y crítico. A través de la confrontación de ideas, el rescate de saberes y la reflexión sobre la realidad, los estudiantes aprenden a valorar la diversidad de opiniones, a reconocerse como sujetos activos en su educación y a comprender que el conocimiento se construye de manera compartida. Este momento no solo fortalece la capacidad de pensar críticamente, sino que también impulsa el compromiso con la transformación social. De este modo, el diálogo grupal permite a los estudiantes crecer como ciudadanos conscientes, responsables y comprometidos con un mundo más justo.

9.1.2.4 Reflexión individual

La reflexión individual corresponde al cuarto momento de las actividades educativas y está pensada para fortalecer el conocimiento personal de los estudiantes. Su propósito es abrir un espacio donde cada uno pueda explorar su mundo de valores, intereses, aspiraciones y reflexiones, reforzando así su identidad. Se trata de un momento que invita a expresar

pensamientos, emociones y puntos de vista, favoreciendo el autoconocimiento y una comprensión crítica de la realidad. A través de este proceso, los estudiantes desarrollan mayor conciencia de sí mismos y de su entorno, lo que impulsa su crecimiento personal y social y fortalece su compromiso en la transformación de su propia realidad. A continuación, presentamos los aspectos fundamentales a trabajar en la reflexión individual.

Tabla 26

Aspectos fundamentales de la reflexión individual

Aspectos fundamentales de la reflexión individual
• Conocimiento sobre sí mismos
• Conocimiento sobre los propios aprendizajes
• Valoración de la trayectoria de vida
• Comprensión de las desigualdades sociales

Nota. El momento de reflexión individual se ha construido en base a las sugerencias de Paulo Freire y Josep María Puig Rovira, relacionados a la importancia de la reflexión crítica en el mundo educativo (Freire, 1970; Puig Rovira, 2021)

En este momento educativo se trabajan cuatro aspectos importantes. El primero es el conocimiento sobre sí mismos, que ayuda a los estudiantes a profundizar en sus valores, creencias y emociones, favoreciendo una toma de decisiones más consciente y coherente. El segundo es el conocimiento sobre los propios aprendizajes, lo que permite reconocer avances, logros y también aspectos que deben mejorar. El tercero es la valoración de la trayectoria de vida, que rescata aprendizajes obtenidos a lo largo del tiempo y reconoce distintas formas de ver el mundo como parte del proceso educativo. Finalmente, la comprensión de las desigualdades sociales impulsa la reflexión crítica y el compromiso con el cambio social.

Para concluir, la reflexión individual es el cuarto momento educativo y busca fortalecer el conocimiento personal de los estudiantes. Este espacio les permite explorar su mundo de valores, creencias y emociones, favoreciendo decisiones más conscientes y coherentes. También impulsa el reconocimiento de sus propios aprendizajes, identificando avances, logros y aspectos por mejorar. Además, valora la trayectoria de vida, rescatando experiencias y distintas formas de comprender el mundo como parte esencial del proceso educativo. Finalmente, promueve la comprensión de las desigualdades sociales, invitando a reflexionar

críticamente sobre la realidad e incentivando el compromiso de contribuir al cambio y a la transformación de la sociedad.

Para finalizar, el modelo didáctico de actividades ofrece una ruta educativa flexible y participativa que integra experiencia, reflexión y acción. A través de sus cuatro momentos: estímulo inicial, pregunta generadora, diálogo grupal y reflexión individual. Mediante ellos, se promueve una enseñanza inclusiva y democrática, donde los estudiantes son protagonistas activos de su aprendizaje. Este modelo busca unir los contenidos curriculares con la vida real, fomentar el pensamiento crítico, rescatar saberes y fortalecer la identidad personal y social. De este modo, se construyen aprendizajes significativos que inspiran el compromiso ciudadano y la transformación de la realidad, aportando a una sociedad más justa e igualitaria.

9.2 Propuesta educativa: Proyecto de educación para la ciudadanía en Chile

A continuación presentamos la propuesta educativa creada que busca ser una guía para acompañar el desafío de educar ciudadanamente en escuelas que reciben a jóvenes y adultos en situación de vulnerabilidad y exclusión social en Chile. Su propósito es promover una enseñanza inclusiva, participativa y transformadora, que reconozca a cada persona como portadora de dignidad y de capacidades humanas que llevan consigo. La propuesta pone el acento en descubrir y fortalecer el potencial humano, impulsando estrategias educativas que desarrollen habilidades personales y sociales. Al mismo tiempo, atiende las necesidades específicas y las desventajas acumuladas por quienes han vivido procesos de marginación, ofreciendo espacios donde puedan desplegar sus capacidades en actividades concretas, construyendo reconocimiento, esperanza y una ciudadanía transformadora.

Concretamente lo que veremos aquí es la sistematización del proyecto de educación para la ciudadanía como resultado de un proceso de creación participativa y colaborativa entre la educadora y los jóvenes y adultos del centro educativo participantes del estudio. Este trabajo conjunto permitió organizar un recorrido claro y coherente que une fases, estrategias y actividades en un proceso educativo inclusivo, participativo y transformador. Concretamente, se presenta la ruta seguida y la forma en que se organizó el proyecto, siempre en diálogo con la experiencia de los estudiantes. De esta manera, se da respuesta a la pregunta que guía esta investigación: ¿Cómo vehiculizar un proyecto de educación para la ciudadanía

que incida en la dimensión personal y social de los jóvenes y adultos?. De manera ilustrativa, presentamos una síntesis descriptiva de la propuesta educativa.

Tabla 27

Proyecto de educación para la ciudadanía

Proyecto de educación para la ciudadanía	
Fase 1. Diagnóstico y motivación Objetivo: realizar un diagnóstico comunitario que permita identificar las necesidades o problemas sociales más relevantes dentro de la comunidad y profundizar en las características del entorno	
Actividades realizadas	**Estrategias utilizadas**
• Presentar el proyecto de educación para la ciudadanía • Mapear colectivamente la comunidad • Detectar necesidades o problemas sociales • Comprender críticamente los temas sociales • Jerarquizar las necesidades o problemas sociales • Delimitar las necesidades o problemas sociales • Reconocer formas de participar en la comunidad	• Autoconocimiento • Comprensión crítica • Dialógicas • Investigación de la realidad • Convivencia humana
Fase de diseño y planificación Objetivo: construir una propuesta de trabajo que articule herramientas básicas de la planificación pedagógica y de elaboración de proyectos sociales dirigidos a la comunidad.	
Actividades realizadas	**Estrategias utilizadas**
• Construir las normas de convivencia del grupo • Planear un proyecto con fines sociales • Discutir un dilema moral vinculado a la temática • Investigar a través de los medios digitales • Investigar la realidad de manera visual y audiovisual • Preparar una entrevista a agentes comunitarios	• Acciones de vinculación con el entorno • Convivencia humana • Discusión de dilemas morales • Investigación de la realidad • Participativas
Fase de ejecución Objetivo: resolver una necesidad o problema social a través de la ejecución de acciones dirigidas a la comunidad, asegurando la participación de todas las personas involucradas.	

Actividades realizadas	Estrategias utilizadas
• Entrevistar a agentes comunitarios • Salida pedagógica a la comunidad • Construir un afiche/collage de manera colaborativa • Elaborar un escrito narrativa • Realizar un ejercicio autobiográfico • Hacer un retrato personal • Trabajar en red para difundir el servicio a la comunidad	• Autoconocimiento • Acciones de vinculación con el entorno • Convivencia humana • Creativas
Fase de cierre del proyecto Objetivo: contribuir a la transformación social mediante un servicio dirigido a la comunidad, sistematizando la experiencia, celebrando los logros y valorando el impacto conseguido.	
Actividades realizadas	**Estrategias utilizadas**
• Reunir los materiales trabajados en el proyecto • Seleccionar los materiales trabajados en el proyecto • Estructurar el servicio a la comunidad • Culminar la estructura del servicio a la comunidad • Organizar la difusión del servicio a la comunidad • Realizar la ceremonia de cierre del proyecto • Evaluar participativa el proyecto • Evaluar pedagógicamente el proyecto	• Autoconocimiento • Acciones de vinculación con el entorno • Convivencia humana • Comprensión crítica • Dialógicas • Investigación de la realidad

Nota. Elaboración propia

En virtud de lo presentado, este proyecto de educación para la ciudadanía se consolidó como una propuesta creada e implementada para formar ciudadanamente a jóvenes y adultos en riesgo de exclusión social. Es una innovación educativa porque impulsa procesos inclusivos, participativos y transformadores, mostrando que es posible fortalecer el protagonismo de los estudiantes mediante aprendizajes ligados al compromiso comunitario y la transformación social. El proyecto se estructuró en fases secuenciales que integran actividades y estrategias encaminadas hacia una formación ciudadana transformadora.

A partir de lo anterior, se demuestra el resultado central que responde al propósito de esta investigación: la creación de un proyecto de educación para la ciudadanía diseñado *con* y *para* jóvenes y adultos en riesgo de exclusión social. La propuesta fue construida colectivamente con la educadora y los estudiantes, lo que la hace participativa y cercana a sus realidades. Su valor principal está en ofrecer un modelo claro y organizado, con estrategias educativas, una secuencia de actividades y materiales de apoyo para los docentes, que puede ser replicado en otros contextos educativos similares. Con la creación de este proyecto se pretende fortalecer el papel de la educación para la ciudadanía como una herramienta de transformación en contextos marcados por la exclusión social.

A partir de lo presentado, se puede afirmar que se diseñaron e implementaron 28 actividades educativas distribuidas en cuatro fases: diagnóstico y motivación, diseño y planificación, ejecución y cierre del proyecto. Estas actividades lograron unir los aprendizajes pedagógicos con acciones de impacto social en la comunidad, fortaleciendo el compromiso de los estudiantes. Además, se aplicaron 10 grupos de estrategias educativas inspiradas en el aprendizaje servicio, la educación moral y la educación popular. Entre ellas se incluyen el autoconocimiento, la comprensión crítica, el diálogo, la investigación de la realidad, la convivencia humana, la vinculación con el entorno, la discusión de dilemas morales, la participación activa y las estrategias creativas. En conjunto, dieron coherencia a un proceso educativo humanizador y emancipador.

Como aporte concreto para educadoras y educadores que trabajan con jóvenes y adultos en riesgo de exclusión social, se diseñó un modelo de actividad que puede aplicarse a lo largo de toda la propuesta educativa. Este modelo ofrece una guía clara y práctica, ya que cada actividad contiene un objetivo definido, una breve descripción, las estrategias educativas que la guían, los materiales necesarios, la tarea que realizan los estudiantes, el tiempo estimado y los resultados esperados. Todas las actividades se estructuran en torno a cuatro momentos pedagógicos: estímulo inicial, pregunta generadora, diálogo grupal y reflexión individual. Además, incluyen materiales de apoyo y recursos educativos que facilitan su aplicación en diferentes contextos educativos (Ver anexo 1.2.1. Diseño de modelo didáctico de actividades).

Para dar mayor claridad al contenido y a la forma de implementar la propuesta, presentamos su versión completa en los anexos de esta investigación. En esa sección se detallan las 28 actividades con sus objetivos, estrategias educativas, materiales, tareas de los estudiantes,

tiempos estimados, resultados esperados, momentos pedagógicos y recursos de apoyo para docentes. Además, se incorporan los fundamentos de la educación democrática que orientan el proyecto, asegurando que no sea solo una práctica, sino un proceso con base teórica que da sentido pedagógico a su aplicación. Con ello se busca ofrecer un aporte concreto para favorecer un proceso educativo humanizador y emancipador (Ver anexo 1.2. Diseño del proyecto de educación para la ciudadanía).

En conclusión, el proyecto de educación para la ciudadanía en Chile, constituye una propuesta educativa creada junto a jóvenes, adultos y la educadora en un proceso colaborativo. Su valor principal está en ofrecer un modelo claro y organizado que conectan el aprendizaje con la acción comunitaria. Más que una práctica escolar, este proyecto es una herramienta pedagógica con base teórica que reconoce las trayectorias de vida, fortalece la identidad y promueve la dignificación y la inclusión social, anclado en una pedagogía de las posibilidades de educar para una ciudadanía transformadora en contextos de exclusión social.

Capítulo 10: Resultados de objetivo N°2. Indagar en el impacto formativo de la propuesta educativa en la dimensión personal y social de los jóvenes y adultos



Yo me intereso en ti porque sé que tú puedes ser un legítimo aprendiz, tú te interesas en nosotros porque podemos proponerte caminos para lograr esa legitimidad

Cecilia Richards Torres

Viven principalmente en insectos y otros artrópodos (hormigas, orugas, arañas, etc.).

En las páginas siguientes presentaremos los resultados relacionados con el segundo objetivo de investigación, enfocado en indagar en el impacto formativo de la propuesta educativa en la dimensión personal y social de los jóvenes y adultos, diseñado especialmente para que puedan experimentar su condición de legítimos aprendices capaces de comprender el mundo para transformarlo (Richards, 2017; Freire, 1970), elemento que se encuentra en el corazón de este objetivo. Lo que veremos concretamente, es lo que los jóvenes y adultos lograron aprender a lo largo de la propuesta educativa. Para facilitar su comprensión, creemos necesario compartir algunas consideraciones que orientan su comprensión.

Una primera consideración, es que la información presentada proviene del análisis integral de los datos recogidos mediante diversas técnicas aplicadas en la investigación. Mediante ellas, es posible comprender lo ocurrido en la experiencia educativa, especialmente en relación con el impacto formativo de la propuesta en la dimensión personal y social de los jóvenes y adultos participantes. Para ello, hemos seleccionado con cuidado todos los insumos obtenidos a lo largo de la propuesta, para asegurar su calidad y coherencia. La combinación de la observación participante, entrevistas, materiales elaborados, jornadas de planificación-reflexión y análisis documental permitió recoger tanto lo visible como lo implícito, generando datos variados, confiables y complementarios que reflejan fielmente las voces y experiencias de los participantes.

Una segunda consideración, es que hemos organizado la información en capacidades de aprendizaje, micrologros de aprendizaje e indicadores de micrologros. Primero, las capacidades de aprendizaje se refieren a los desarrollos alcanzados por los jóvenes y adultos en sus dimensiones cognitiva, práctica, social y personal, necesarias para su crecimiento integral y la educación a lo largo de la vida. Segundo, los micrologros de aprendizaje se entienden como avances concretos, cambios positivos o señales de crecimiento en la forma de pensar, sentir y actuar, observados durante la experiencia educativa. Tercero, los indicadores de micrologros son evidencias claras y observables que permiten identificar y valorar estos progresos, mostrando de manera tangible los aprendizajes logrados por los participantes en el proceso educativo vivido.

Una tercera consideración, es que las capacidades, micrologros e indicadores de aprendizaje fueron organizados tomando como base los planteamientos teóricos que sustentan el proyecto de educación para la ciudadanía. Resulta importante aclarar este punto y explicar el camino seguido en su construcción, puesto que el análisis realizado permitió ordenar y

comprender la información de manera clara y coherente, resguardando que los resultados se basen en los datos obtenidos y no en prejuicios o interpretaciones subjetivas como investigadoras. Para ello, hemos elaborado una estructura integrada de categorías y subcategorías, resguardando el criterio de confirmabilidad. Esta estructura se encuentra disponible en los anexos (Ver Anexo N° 3.2. Estructura de análisis de categorías y subcategorías Objetivo N° 2). A continuación se expone brevemente su concreción, con el propósito de brindar una mejor comprensión a los lectores de este documento.

En primer lugar, las capacidades de aprendizaje se organizaron siguiendo los planteamientos teóricos de Delors (1996), basados en los cuatro pilares de la educación: aprender a conocer, ser, hacer y vivir juntos. Para lograrlo, se utilizó una codificación selectiva que permitió agrupar y reforzar las categorías iniciales con el apoyo de la teoría. Gracias a este proceso, fue posible mostrar con mayor claridad cómo la propuesta educativa influye en dimensiones esenciales para que los estudiantes puedan desenvolverse en el mundo y participar activamente en la vida social.

En segundo lugar, los micrologros e indicadores de aprendizaje fueron ajustados y fortalecidos con apoyo de la teoría. Para ello, se realizó un análisis detallado de las estrategias educativas utilizadas, considerando sus fines pedagógicos y organizándolas a partir de la pregunta: ¿a qué capacidad de aprendizaje corresponden?. Este trabajo permitió comprender mejor el proceso formativo e identificar con mayor claridad los micrologros alcanzados. Resaltar estos avances es fundamental, ya que representan evidencias concretas del impacto que tuvo la propuesta en el desarrollo personal y social de los jóvenes y adultos participantes.

Con este apartado queremos mostrar el impacto formativo de un proyecto de educación para la ciudadanía creado especialmente para jóvenes y adultos en situación de riesgo de exclusión social. Nuestra intención es aportar experiencias y aprendizajes que puedan servir de apoyo e inspiración a educadores que trabajan con personas y comunidades provenientes de contextos de marginación. Con esta información queremos contribuir a construir procesos pedagógicos más significativos, capaces de potenciar el desarrollo integral de las capacidades humanas y abrir nuevas oportunidades de aprendizaje y participación social.

10.1 Impacto formativo de la propuesta educativa en la dimensión personal y social de los jóvenes y adultos

A continuación presentamos el impacto formativo que tuvo la propuesta educativa en las capacidades de los 27 jóvenes y adultos que participaron en esta investigación. Tal como mencionamos, para presentar los resultados, tomamos como guía las capacidades de aprendizaje propuestas por Delors (1996): aprender a conocer, ser, hacer y vivir juntos. Cada capacidad incluye dos elementos: los micrologros, entendidos como pequeños avances en la forma de pensar, sentir y actuar y los indicadores que son formas concretas y observables de estos progresos. Nos enfocamos en aquellas transformaciones que reflejan el valor de lo aprendido. Con ello queremos mostrar el sentido profundo de este proceso educativo, un proyecto construido "con" y "para" jóvenes y adultos en riesgo de exclusión social, ofreciéndoles una segunda oportunidad para reconocerse como legítimos aprendices en la experiencia educativa.

Para desarrollar este apartado, organizamos la información a partir de los cuatro pilares del aprendizaje ya descritos: aprender a conocer, ser, hacer y a vivir juntos. En cada uno de ellos se incluyen los micrologros y sus respectivos indicadores, que muestran de manera concreta los avances alcanzados. A continuación, presentamos estos resultados de forma detallada.

10.1.1 Impacto formativo en la capacidad "aprender a conocer"

A continuación presentamos los resultados vinculados al desarrollo de la *capacidad de conocer el mundo*[11], definida como aquella facultad de comprender mediante referentes y herramientas conceptuales para pensar con autonomía, cuestionar la realidad y reflexionar conscientemente sobre el entorno, permitiendo construir saberes propios que orienten decisiones y favorezcan la participación activa en la vida social (Delors, 1996). Concretamente, veremos como a partir de la vivencia educativa los jóvenes y adultos incorporaron referentes intelectuales que les ayudaron a comprender mejor la realidad en que viven. Mediante materiales, reflexiones grupales y análisis de su contexto, adquirieron herramientas que fortalecieron su mirada crítica y conciencia del entorno, transformando

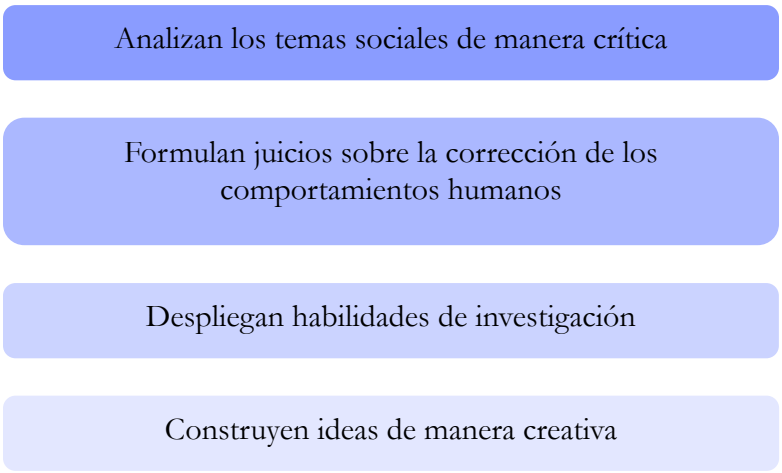
[11] La capacidad de conocer el mundo corresponde a la primera categoría de aprendizaje definida en la Estructura de categorías y subcategorías de aprendizaje. Sistema integrado de análisis.

estos aprendizajes en saberes propios que orientan decisiones y promueven participación en la sociedad.

Para exponer estos resultados, hemos estructurado el escrito en cuatro micrologros vinculados a la capacidad de aprender a conocer: analizan los temas sociales de manera crítica, formulan juicios sobre la corrección de los comportamientos humanos, despliegan habilidades de investigación y construyen ideas de manera creativa. A continuación, se presenta cada uno de ellos.

Figura 52

Micrologros en la capacidad de "aprender a conocer"



Nota. Elaboración propia.

10.1.1.1 Los jóvenes y adultos analizan los temas sociales de manera crítica

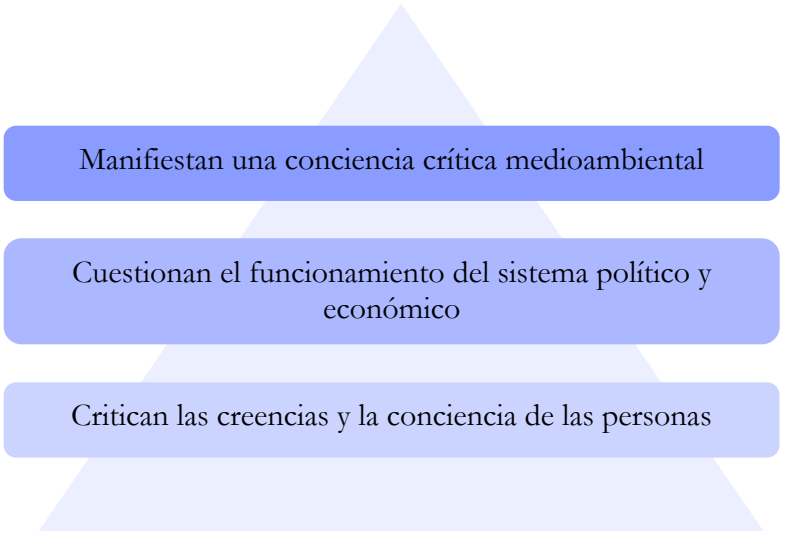
El primer micrologro observado en la experiencia educativa es que los jóvenes y adultos analizan los temas sociales con una mirada crítica, mostrando avances en su capacidad de comprender la realidad de manera profunda y reflexiva. Este logro se hace visible cuando interpretan las situaciones que los rodean, cuestionan aquello que consideran injusto y reconocen que los problemas no son hechos aislados, sino parte de estructuras sociales más amplias. A través de este proceso, fortalecen su conciencia social y desarrollan una mirada crítica que les permite situarse con mayor claridad y compromiso frente a la vida cotidiana.

Para dar cuenta de este resultado, presentamos tres indicadores que surgieron a lo largo de la experiencia educativa en los jóvenes y adultos, los que hacen visible los avances logrados en el análisis de los temas sociales y permiten comprender con mayor claridad cómo se fue fortaleciendo esta capacidad, los cuales presentamos a continuación: manifiestan una

conciencia crítica medioambiental, cuestionan el funcionamiento del sistema político y económico y critican las creencias y la conciencia de las personas.

Figura 53

Indicadores de analizar los temas sociales de manera crítica



Nota. Elaboración propia.

El primer indicador de micrologro se refleja en que los jóvenes y adultos desarrollan una conciencia crítica medioambiental, reconociendo los problemas sociales relacionados con la crisis ecológica que afecta la vida humana a nivel global. Este avance se hace evidente en sus reflexiones, donde identifican que gran parte de los daños al entorno provienen de prácticas humanas a gran escala que deterioran los ecosistemas. Reconocen causas y consecuencias y comienzan a proponer ideas para revertirlas. Sus análisis conectan experiencias personales con los impactos del daño ambiental y resaltan la urgencia de actuar tanto individual como colectivamente, mostrando sensibilidad y compromiso con el cuidado del planeta y la vida. Para ilustrar este proceso, compartimos la reflexión de Nicole, mujer de 19 años, en la tarea educativa "Mi autobiografía y la relación con el agua" (Ver anexo 2.4).

> Fue fuerte porque sentía que no encajaba con el resto. Si tenía preocupaciones por los árboles y fauna porque el mundo cambió mucho y drásticamente. Ahora se ve muy pocos árboles, hay más incendios y ya los ríos y lagunas de algunas partes están secos, algunos animalitos han muerto porque no tienen alimento, ni que beber. Da mucha tristeza, a mi pensar deberíamos todos ponernos la mano en el corazón y ayudar a que el mundo y el planeta se salve (Nicole, mujer, 19 años, material y/o artefacto construido, Grupo C de investigación).

El segundo indicador de micrologro muestra que los jóvenes y adultos cuestionan el funcionamiento del sistema político y económico, avanzando en su capacidad de analizar de manera crítica los temas sociales. En primer lugar, referido al cuestionamiento del sistema político, surgen reflexiones, preguntas y críticas hacia las estructuras políticas, que consideran insuficientes para garantizar una vida digna y equitativa para todas las personas. A través de sus palabras, expresan una comprensión de las desigualdades sociales y del impacto que tienen las instituciones en su vida diaria, mostrando una conciencia y un compromiso con la búsqueda de justicia social. Para ilustrar este avance, compartimos la reflexión de Zavia, mujer de 19 años, realizada durante una entrevista grupal con los participantes del grupo B de investigación (Ver anexo 2.2).

> Algo que me da miedo, pero que entiendo, es que... o sea, cuesta verbalizar. Es re loco porque yo ya tengo 19 años, y tal vez desde los 15 que ya entendía esto. Y uno ya sabe que esto está mal y que esto se va a ir a la "verga". La gente que está en el poder, y los que tienen que hacer las políticas, y los que manejan todo esto, lo entienden claramente. Porque si yo lo entiendo, ellos lo entienden. Pero, ¿de qué manera lo están entendiendo? (Zavia, mujer, 19 años, entrevista grupal estudiantes, Grupo B de investigación).

En segundo lugar, se evidencia una comprensión crítica del sistema político donde los jóvenes y adultos expresan una mirada crítica al señalar que muchas leyes están hechas para beneficiar a quienes tienen el poder, mientras perjudican a los sectores más vulnerables. Este análisis muestra su capacidad de comprender cómo funciona el sistema económico y cómo impacta en la vida de las personas. Sus reflexiones revelan una conciencia clara sobre las

injusticias y desigualdades existentes y su compromiso con la búsqueda de cambios hacia una mayor justicia social. Como ejemplo, compartimos la reflexión de Cristóbal, hombre de 45 años, quien analiza cómo el diseño de las leyes impacta de manera negativa en las personas con menos recursos y plantea la necesidad de cambios que permitan construir una sociedad más justa e inclusiva. Este testimonio corresponde a un material elaborado en el grupo C de investigación (Ver anexo 2.4).

> Soy Cristóbal, un trabajador de la construcción que a lo largo de mis trabajos he visto como manejan las aguas los poderosos, afectando a los agricultores con menos recursos. Yo pienso que las leyes están hechas para los empresarios. Yo creo que los medios masivos de comunicación mienten. Yo siento que es una burla que asusten a la clase media de la escasez del agua. Yo deseo que cambien las leyes sobre nuestras aguas para un futuro mejor con justicia (Cristóbal, hombre, 45 años, material y/o artefacto construido, Grupo C de investigación).

En tercer lugar, en torno al funcionamiento sistema económico, los jóvenes y adultos realizan análisis críticos sobre el actuar de las grandes empresas, reconociendo que se mueven por intereses económicos que terminan afectando y dejando en desventaja a las personas. Estas reflexiones, surgidas en la experiencia educativa, evidencian una comprensión clara de las dinámicas económicas que influyen en la vida social. Al mismo tiempo, expresan una mirada sensible y esperanzadora sobre los cambios necesarios aludiendo que "deben partir desde abajo". Para ilustrar este aprendizaje, compartimos una reflexión colectiva surgida en la entrevista grupal con los estudiantes del grupo B de investigación (Ver anexo 2.2).

> Los grandes siempre van a dominar el mundo. Por ejemplo esto, hasta las Coca-Colas. Botellas de Coca-Cola, las marcas botadas, sabiendo lo que causa. Uno igual puede vencer este tipo de cosas. Porque ya pedirles que suelten la cuestión, no lo van a hacer. Como que no sé lo que tienen en la cabeza. Es algo demasiado macabro, "no están ni ahí". Nos ven como número. Pero sí creo que uno puede empezar a mover cosas desde abajo, quizás dejar de consumir ciertas cosas (Entrevista grupal estudiantes, Grupo B de investigación).

El tercer indicador de micrologro e que los estudiantes critican las creencias y la conciencia de las personas. En primer lugar, referido a la creencia de las personas señalan que los problemas sociales, en especial los ambientales, se mantienen por las creencias del ser humano. En sus reflexiones, destacan que muchas de las ideas y creencias de las personas están condicionadas por intereses externos, es decir "manejados por los de arriba". Esta mirada crítica refleja su capacidad de analizar la realidad y reconocer cómo las estructuras sociales influyen en la vida cotidiana y en el cuidado del entorno. Para demostrar lo expresado, compartimos una reflexión de Zavia, mujer de 19 años, surgida en la entrevista grupal del grupo B de investigación (Ver anexo 2.2).

> ...Porque todo tiene que ver con eso, finalmente con las creencias de la gente, y quiénes dominan las creencias de las personas. Está todo arriba...Algo que me da miedo, pero que entiendo, es que cuesta verbalizar (Zavia, 19 años, Entrevista Grupal, Grupo B).

En segundo lugar, relacionado con la conciencia humana, los jóvenes y adultos reconocen que los grandes problemas de la humanidad son sostenidos por una falta de conciencia en los seres humanos. En sus reflexiones surgen distintas perspectivas sobre la responsabilidad humana frente al cuidado del medioambiente, entendiendo que muchas decisiones cotidianas dañan el medioambiente, relacionando el comportamiento individual con las consecuencias para sí mismos y para los demás. Sus análisis expresan una mirada crítica y a la vez esperanzadora, subrayando la necesidad de un cambio profundo que "nazca desde el interior de cada persona" y se refleje en conductas más responsables. Para ilustrar este planteamiento, compartimos la escena significativa N° 21, Consejo a seres humanos para generar conciencia, del grupo B de investigación (Ver anexo 2.1).

> Estamos en medio de la construcción de afiches, observando las fotos de las empresas que contaminan con basura y la educadora les pregunta a los estudiantes ¿Qué consejo le daríamos al ser humano para que genere conciencia respecto de este tema?, donde Teresa responde que es bien interesante la pregunta, expresando que lo que está haciendo a largo tiempo, después va a morirse, va a destruir su vida y la de los demás. Luego continúa Zavia diciendo que cree que igual va en el tema de la persona. Como que por último lo hagan por sus hijos. Si no lo hacen por ellos, por último por los hijos. Porque igual hay muchas campañas en torno al medio ambiente y como que no pescan. Es un cambio que uno tiene que hacer personalmente, desde uno mismo, como interno. Y de ahí nacen las conductas individuales de, como partir por uno para cuidar (Escena Significativa N° 21. Consejo a seres humanos para generar conciencia, Grupo B)

Para finalizar, el micrologro "los jóvenes y adultos analizan los temas sociales de manera crítica" se hace evidente en las múltiples reflexiones recogidas, donde los estudiantes expresan conciencia medioambiental, cuestionan el sistema político y económico, y critican las creencias y conciencia humana que sostienen problemas sociales. Testimonios como los de Nicole, Zavia, Cristóbal y Teresa muestran cómo conectan sus experiencias personales con estructuras más amplias, reconociendo injusticias y proponiendo cambios. Estas voces reflejan no solo una comprensión crítica de la realidad, sino también una mirada sensible y esperanzadora, donde el compromiso con la justicia social y el cuidado del planeta se convierte en una meta compartida.

10.1.1.2 Los jóvenes y adultos formulan juicios sobre la corrección de los comportamientos humanos

El segundo micrologro identificado en la experiencia educativa es que los jóvenes y adultos demuestran progresos en la capacidad de argumentar y emitir juicios sobre la corrección de los comportamientos humanos[12]. Tales avances se demuestran cuando los estudiantes elaboran reflexiones, analizan y justifican racionalmente las acciones propias y ajenas,

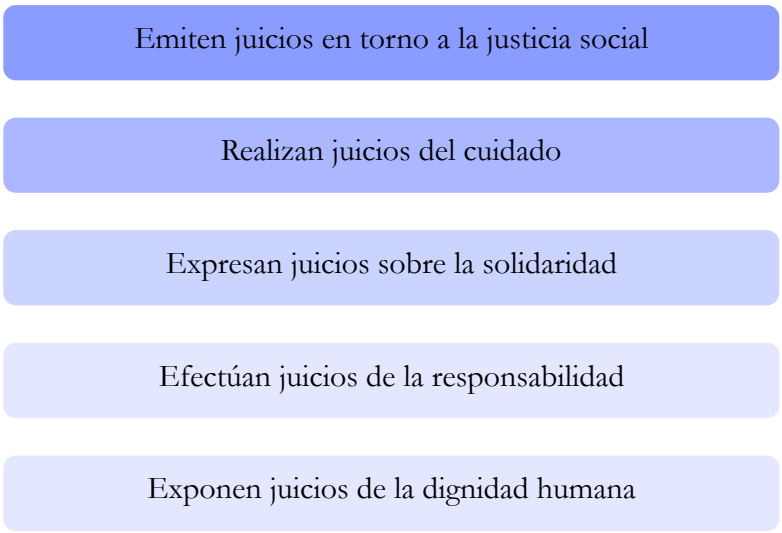
[12] La capacidad de argumentar y emitir juicios sobre la corrección de los comportamientos humanos es una subcategoría del aprender a conocer, definido en la Estructura de categorías y subcategorías de aprendizaje. Sistema integrado de análisis.

basándose en criterios éticos al momento de argumentar ideas respecto de las situaciones observadas en el mundo.

Para demostrar los avances de este resultado, presentamos cinco indicadores que en su conjunto permiten dar cuenta que los estudiantes formulan juicios éticos en torno a los temas sociales abordados: emiten juicios en torno a la justicia social, realizan juicios del cuidado, expresan juicios sobre la solidaridad, efectúan juicios de la responsabilidad y exponen juicios de la dignidad humana.

Figura 54

Indicadores de formular juicios sobre la corrección de los comportamientos humanos



Nota. Elaboración propia.

El primer indicador de micrologro muestra que los jóvenes y adultos comienzan a emitir juicios sobre la justicia social. Lo anterior, se refleja en reflexiones donde reconocen distintas injusticias que afectan la vida de las personas. Desde sus propias experiencias identifican desigualdades en la salud, la educación, las pensiones de los adultos mayores, las diferencias salariales entre hombres y mujeres y el sistema legal. Estas miradas surgen desde una postura ética, al comprender que viven en una sociedad marcada por la desigualdad y la injusticia, y al expresar la necesidad de pensar en cambios que favorezcan a todos. Para mostrar lo expresado, compartimos la reflexión de Joel, hombre de 20 años, surgida en la actividad educativa "Pauta de frases inacabadas sobre intereses", en el grupo C de investigación (Ver anexo 2.4).

Estoy a favor de que la salud sea gratuita.

Estoy en contra del alza de precio de las cosas.

Pienso que la educación debería ser gratuita para todos.

Siento que la tercera edad está poco valorada y tienen bajas sus pensiones.

Según veo las cosas en estos tiempos cada ciudadano tiene voz de voto.

Si usted me pregunta sobre el sueldo mínimo, no entiendo para qué lo suben si a la misma vez suben el precio de las cosas.

En mi opinión el maltrato animal no debería existir.

Yo me inclino por la nueva ley.

Mi manera de hacer esto es estudiar y sacar mi enseñanza media con responsabilidad y compromiso, y poner lo mejor de mí, y tengo la fe de que vienen tiempos mejores.

Creo que los sueldos deberían ser iguales para hombres y mujeres.

(Joel, hombre, 20 años, material y/o artefacto construido, Grupo C de investigación).

El segundo indicador de micrologro es que los jóvenes y adultos emiten juicios sobre el cuidado, especialmente en torno al agua como recurso esencial para la vida. En sus reflexiones reconocen la responsabilidad que tiene el ser humano en su protección y promueven una relación más consciente y respetuosa con este recurso vital. Expresan que el agua no solo sostiene la vida de las personas, sino también el equilibrio del planeta. Esta toma de conciencia refleja un compromiso con su cuidado, entendiendo que protegerla es un acto de dignidad y de responsabilidad hacia la vida misma. Para ilustrar lo señalado, compartimos la reflexión de Roberto, estudiante de 42 años, elaborada en la actividad "Mi autobiografía y la relación con el agua", en el grupo C de investigación (Ver anexo 2.4).

> Ahora sé que significa cuidar el agua, ya que no fuimos responsables en aquellos momentos en que podríamos haber hecho algo más. Eso es lo que tiene el ser humano, tiene que pasarle las cosas para reaccionar. En estos momentos solo depende de nosotros revertir esta situación, ya que está en nuestras manos hacer algo con nuestra vida y nuestra agua, solo depende del ser humano y ojalá que no sea tarde y tengamos conciencia de esto (Roberto, hombre, 42 años, material y/o artefacto construido, Grupo C de investigación).

El tercer indicador de micrologro es que los jóvenes y adultos expresan juicios sobre la solidaridad. En sus reflexiones cuestionan actitudes individualistas o "egoístas" en contextos donde es necesario vivir desde el apoyo mutuo. Señalan que muchas veces prima el interés personal sobre la ayuda a los demás, lo que consideran preocupante por sus consecuencias en la convivencia y en el cuidado del planeta. Sus palabras reflejan una mirada crítica y al mismo tiempo esperanzadora, que busca rescatar la solidaridad como un valor humano esencial para enfrentar los problemas sociales de manera colectiva. Para dar cuenta de lo mencionado, se presenta la escena significativa N° 43. La mezquindad del ser humano, proveniente de la observación participante en el Grupo C de investigación (Ver anexo 2.1).

> Durante una conversación sobre la falta de cuidado del medioambiente, Amanda expresó que el problema tiene su raíz en la mezquindad humana. Dijo que a las personas solo les importa un problema mientras lo ven, pero luego lo olvidan, y que hay una falta de empatía entre individuos. Esteban añadió que no solo hay pasividad entre las personas, sino también una gran inacción por parte del gobierno. Cristóbal opinó que organizaciones como Greenpeace llegaron demasiado tarde, y que ya es imposible recuperar el daño como la capa de ozono o los hielos de la Patagonia. Esteban concluyó señalando que la tierra no desaparecerá, pero nosotros sí, siendo responsables de lo que ocurre, incluso con los pingüinos en la Patagonia (Escena significativa N° 43. La mezquindad del ser humano).

El cuarto indicador de micrologro es que los jóvenes y adultos efectúan juicios sobre la responsabilidad, especialmente en torno al agua. En sus reflexiones reconocen que es un

recurso esencial para la vida, un derecho humano fundamental y un bien común que debe cuidarse y garantizarse para todos. Expresan la necesidad de respetar y proteger el agua desde una mirada ética y social, destacando la importancia de asumir compromisos individuales y colectivos en su preservación. Estos juicios reflejan una conciencia respecto del tema y una disposición activa para defenderla como parte de la dignidad humana. A modo de ejemplo de lo mencionado, presentamos la reflexión de Jorge, hombre de 21 años formulada en la actividad "Yo soy", correspondiente a un material y/o artefacto construido en el grupo C de investigación (Ver anexo 2.4).

> Yo pienso que es una pena que no se le de importancia la crisis del agua.
>
> Yo creo que es importante cambiar y tomar con respeto el agua.
>
> Yo siento que es nuestro deber proteger este recurso vital para todos.
>
> Yo deseo que el agua sea un derecho ya que el agua no debería ser usada para lucrar.
>
> (Jorge, hombre, 21 años, material y/o artefacto construido, Grupo C de investigación).

El quinto indicador de micrologro es que los jóvenes y adultos exponen juicios sobre la dignidad humana, especialmente al reflexionar sobre la calidad de vida en contextos de vulnerabilidad social. Reconocen las desigualdades que enfrentan comunidades marginadas y afirman que toda persona merece vivir en condiciones dignas. En sus reflexiones, la falta de acceso al agua aparece como un ejemplo evidente de vulneración de derechos humanos fundamentales, subrayando que este recurso vital debe garantizarse para todos. Estos juicios reflejan conciencia, dignificación y un llamado a la justicia social. Para ilustrar lo anterior, se presenta la reflexión de Esteban, estudiante de 28 años, recogida en la actividad "Entrevista a un agente comunitario". En su relato, entrelaza su historia de vida con la memoria sobre el agua y la dignidad humana (Ver anexo 2.4).

> Por ejemplo donde crecí yo en Rocuant Alto arriba hay un sector que le llaman la pampa ilusión y toda esa gente recibe agua en bidones, deben ser como 300 personas, en todas partes de aquí, en Viña del Mar igual, no solamente en los pueblos alejados, incluso aquí en la ciudad pasa eso. Siendo que aquí estamos en desarrollo y no está el derecho garantizado para todos, imagínese para los pueblos que cuenta la señorita están peor que nosotros. Cuarenta años llevan esperando ellos que les den agua potable y ahora hay un proyecto que el alcalde actual lo aprobaron así que va a llegar el agua a todos esos sectores. Van a hacer viviendas nuevas para la gente, pero ese proyecto la gente lo lleva esperando cuarenta años imagínese, siendo que estamos en la ciudad, estamos mal como sociedad. Yo recuerdo que nosotros jugábamos cuando niños con quienes vivían más arriba y no tenían agua, y nos reíamos de ellos, ahora me doy cuenta que eso estaba mal, yo ahora que sé de este tema me doy cuenta (Esteban, hombre, 28 años, material y/o artefacto construido, Grupo C de investigación)

Para finalizar el micrologro "los jóvenes y adultos formulan juicios sobre la corrección de los comportamientos humanos" los resultados muestran cómo a través de sus reflexiones y testimonios, los estudiantes avanzan en la construcción de miradas éticas frente a la realidad. Las voces de Joel, Roberto, Amanda, Jorge y Esteban evidencian cómo, desde sus experiencias personales, se reconocen injusticias sociales, la urgencia de cuidar el agua, la importancia de la solidaridad y el derecho a una vida digna. Estos juicios revelan como el proyecto constituye un espacio para el surgimiento de reflexiones humanizadoras y dignificadoras, donde los participantes desarrollan conciencia crítica, asumen un compromiso y se proyectan como protagonistas de cambios sociales hacia un mundo orientado al bien común.

10.1.1.3 Los jóvenes y adultos desarrollan habilidades de investigación

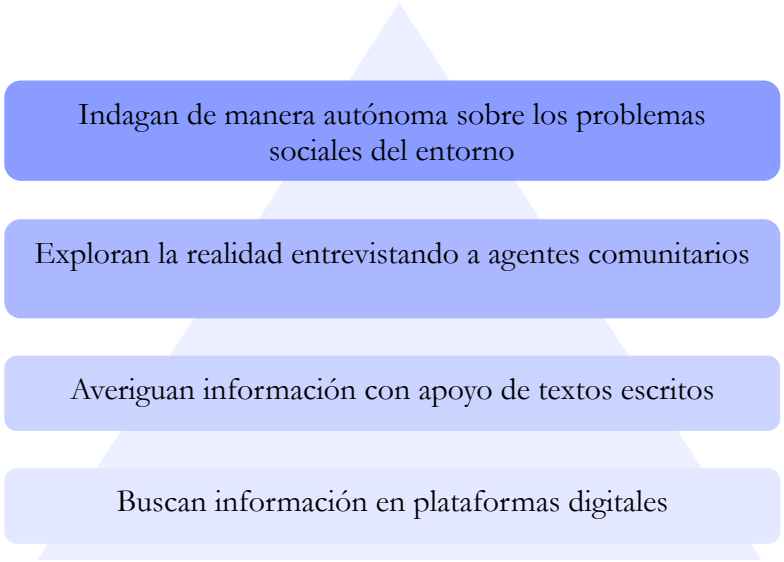
El tercer micrologro observado en la experiencia educativa es que los jóvenes y adultos *desarrollan habilidades de investigación*, demostrando avances significativos en la capacidad de

investigar la realidad[13]. Nos referimos a logros observables en acciones concretas de exploración sobre los temas abordados, aproximándose a comprender el entorno desde una mirada investigativa.

Para dar cuenta de este resultado, presentamos los cuatro indicadores que surgieron en la experiencia educativa y que demuestran diferentes niveles de desarrollo de la habilidad de investigar la realidad en los jóvenes y adultos, los cuales detallamos a continuación: buscan información en plataformas digitales, averiguan información con apoyo de textos escritos, exploran la realidad entrevistando a agentes comunitarios e indagan de manera autónoma sobre los problemas sociales del entorno.

Figura 55

Indicadores de desarrollan habilidades de investigación



Nota. Elaboración propia.

El primer indicador de micrologro es que los jóvenes y adultos buscan información en plataformas digitales, dando los primeros pasos en el desarrollo de esta capacidad. El avance se refleja cuando logran seleccionar datos útiles para responder preguntas o resolver inquietudes que surgen en el aula. Se observa cómo afinan sus búsquedas, eligen con mayor claridad las palabras clave y utilizan con más confianza los buscadores y otras herramientas digitales. Fortaleciendo su autonomía y dignificando su aprendizaje, al reconocer que pueden

[13] La capacidad de investigar la realidad es una subcategoría del aprender a conocer, definido en la Estructura de categorías y subcategorías de aprendizaje. Sistema integrado de análisis.

acceder al conocimiento y usarlo de manera significativa en sus vidas. Un ejemplo claro es la escena significativa N° 13, realizada en el grupo A de investigación, donde investigan la historia de la economía local de la ciudad mediante recursos digitales (Ver anexo 2.1).

> Durante la sesión, cada estudiante se encontraba enfocado en investigar un lugar significativo de la ciudad utilizando internet, específicamente Google. En medio de ese ambiente de búsqueda y curiosidad, Javiera interrumpió suavemente el silencio para compartir en voz alta la historia de la Caleta Portales, uno de los puntos más emblemáticos de Valparaíso para la venta de mariscos y espacio de trabajo tradicional para los pescadores. Con voz clara y pausada, relató desde cuándo funciona la caleta y explicó que su nombre proviene de Diego Portales, quien fue presidente de la República. Su lectura despertó el interés inmediato del grupo. Luego Camilo tomó la palabra para contar que muchos presidentes solían visitar Valparaíso y paseaban por sus cerros, mientras que Victoria, con entusiasmo, complementó el relato sumando datos sobre la Caleta El Membrillo, explicando que su nombre proviene de antiguas plantaciones de membrillos que existieron en la zona. Fue un momento espontáneo de intercambio de saberes donde la historia local cobró vida a través de las voces de los estudiantes, construyendo colectivamente una mirada más rica y afectiva sobre su ciudad (Escena significativa N° 13. Aprendiendo de la historia de la economía local de la ciudad, Grupo A de investigación).

El segundo indicador de micrologro es que los jóvenes y adultos averiguan información con apoyo de textos escritos, alcanzando un segundo nivel en el desarrollo de esta capacidad. Este avance se observa en acciones individuales y colectivas, donde recurren a la lectura para profundizar en los temas trabajados en el aula. Se considera un nivel superior porque logran mayor autonomía al analizar, procesar y seleccionar el conocimiento obtenido. Este proceso no solo fortalece su capacidad crítica, sino que también dignifica su aprendizaje, permitiéndoles tomar decisiones más informadas y valiosas para su vida personal y comunitaria. Un ejemplo es la reflexión colectiva del Grupo B de investigación, surgida en la entrevista grupal frente a la pregunta ¿Cómo llegaron al tema escogido?, donde recopilaron y analizaron información con textos para definir su intervención comunitaria (Ver anexo 2.2).

Teresa: Juntando ideas

Pablo: Como justo así abrimos una revista, había "caleta" de shampoo, ¿cómo se llama? Como publicidad, pero no sabíamos que era conceptual, donde se había investigado no sé qué. Eran caleta. Abrimos la revista y ahí sacamos la conclusión de conectar el tema.

Teresa: "Al tiro" relacionar contaminación, maltrato animal y lo bueno. Ahí lo separamos en dos: lo bueno y lo malo.

Varias: Lo fuimos a buscar. Trabajamos con libros, no con revistas. Fuimos a buscar impresiones abajo.

Varios: Yo tengo siete perros. Hay un sentimiento.

(Entrevista grupal estudiantes, Grupo B de investigación).

El tercer indicador de micrologro es que los jóvenes y adultos exploran la realidad entrevistando a agentes comunitarios, alcanzando un tercer nivel en el desarrollo de esta capacidad. Este avance se refleja en acciones de investigación que implican un contacto directo con personas de su comunidad, lo que demanda mayor autonomía. Primero, al elaborar instrumentos que permiten recoger información desde las vivencias locales. Segundo, al poner en práctica habilidades investigativas en encuentros humanos reales. Estas experiencias fortalecen vínculos con el territorio y dignifican el aprendizaje, reconociendo el valor de las voces comunitarias en la construcción del conocimiento. Como ejemplo, se presenta a Augusto, estudiante de 20 años del grupo C, entrevistando a un agente comunitario (Ver anexo 2.4).

Figura 56

Entrevista a Marcelo Lara, agente comunitario



Nota. La imagen corresponde a un momento de la entrevista a agentes comunitarios realizada en el marco de la intervención educativa.

El cuarto indicador de micrologro es que los jóvenes y adultos indagan de manera autónoma sobre los problemas sociales de su entorno, alcanzando el nivel más alto de esta capacidad. Este avance se evidencia en acciones concretas donde observan directamente su contexto y registran las problemáticas que afectan a sus comunidades. Se trata de una investigación que nace desde lo vivido y que une el conocimiento académico con la experiencia cotidiana. Los logros se expresan en la indagación activa, el uso de dispositivos móviles para recolectar información y la elaboración de relatos conscientes que dignifican sus voces y realidades. Como ejemplo, presentamos la grabación digital de Esteban, hombre de 28 años y miembro del Grupo C, quien eligió observar el lugar de su infancia, produciendo un material dentro del estudio (Ver anexo 3.3.3).

Figura 57

Fotografía del sector de Rocuant en la comuna de Valparaíso, Chile



Nota. La imagen corresponde al Cerro Rocuant de Valparaíso, Chile y es un registro audiovisual realizado por Esteban, estudiante del Grupo C de investigación.

> Aquí estoy en el Cerro Rocuant. Este es el límite donde llega el agua potable, de aquí para abajo hacia donde estoy enfocando con la cámara todos reciben agua potable y aquí a mis espaldas donde estoy volteando la cámara, de aquí para arriba reciben agua en tambores, recipientes y la reparte un camión (Esteban, hombre, 28 años, material y/o artefacto construido, Grupo C de investigación).

Para finalizar el micrologro "los jóvenes y adultos desarrollan habilidades de investigación", se evidencia su desarrollo en los distintos niveles alcanzados durante la experiencia educativa. Esto puede ser observado desde la búsqueda en plataformas digitales, como en la escena donde investigaron la historia local; pasando por la consulta de textos escritos, que permitió definir colectivamente temas de intervención; hasta las entrevistas a agentes comunitarios y la indagación autónoma del entorno, como lo mostró Esteban en su registro del Cerro Rocuant. Tales acciones reflejan un proceso de crecimiento que dignifica sus aprendizajes, fortaleciendo la autonomía, el vínculo con la comunidad y una mirada investigativa sobre la realidad.

10.1.1.4 Los jóvenes y adultos construyen ideas de manera creativa

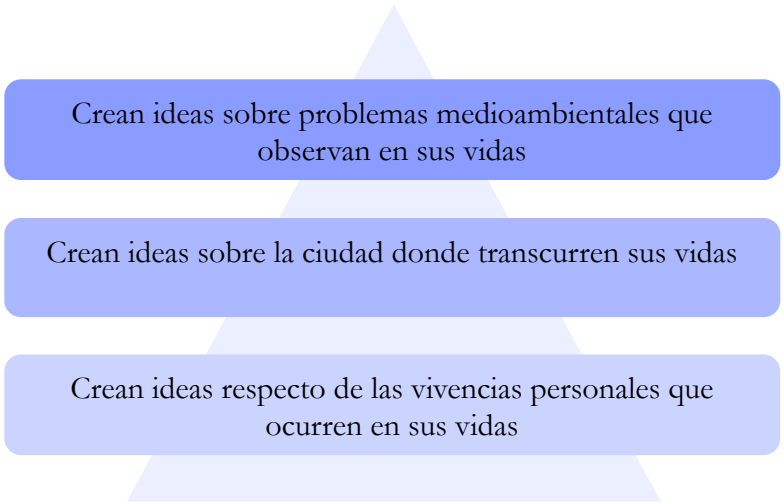
El cuarto micrologro que pudimos evidenciar en la experiencia educativa es que los jóvenes y adultos *construyen ideas de manera creativa*, demostrando pasos de avances en el desarrollo de la capacidad de crear ideas y acciones de mejora a la comunidad[14]. Tales logros se reflejan en ideas donde entrelazan un pensamiento original unido a un compromiso genuino con su entorno comunitario, las cuales van orientadas a proponer mejoras para la comunidad.

Para presentar este resultado, hemos organizado la información en indicadores que reflejan la elaboración de ideas en tres esferas diferentes de sus vidas: crean ideas sobre problemas medioambientales que observan en sus vidas, crean ideas sobre la ciudad donde transcurren sus vidas y crean ideas respecto de las vivencias personales que ocurren en sus vidas.

[14] La capacidad de crear ideas y acciones de mejora en la comunidad es una subcategoría del aprender a conocer, definido en la Estructura de categorías y subcategorías de aprendizaje. Sistema integrado de análisis.

Figura 58

Indicadores de logro de construir ideas de manera creativa



Nota. Elaboración propia.

El primer indicador de micrologro es que los jóvenes y adultos crean ideas sobre problemas medioambientales que afectan sus vidas, lo que corresponde al entorno global de la existencia humana. Este avance se refleja en producciones orientadas a denunciar estas problemáticas, integrando reflexiones, argumentos, emociones y preocupaciones genuinas. Sus creaciones, en formatos escritos, visuales o audiovisuales, no solo visibilizan los daños al medioambiente, sino que también proponen soluciones para mejorar las condiciones del entorno. Estos logros dignifican su voz y muestran una conciencia crítica que los impulsa a cuidar la vida y el planeta de manera responsable. Un ejemplo de lo mencionado, es el "Ensayo libre" escrito por Augusto, hombre de 20 años, quien redactó un mensaje espontáneo con la intención de generar conciencia en la comunidad sobre la degradación del planeta (Ver anexo 3.3.3).

> Si pudieran ver el futuro, y lo que vieran los asustara, ¿qué harían con esa información? ¿Irían con los políticos, con los empresarios? ¿Cómo los convencerían? ¿Con hechos, datos, argumentos? ¡Buena suerte!. Abejas y mariposas empiezan a desaparecer. Los glaciares se fundieron. Las tierras verdes se vuelven desérticas. El canario en la mina ya murió y ustedes no entienden la indirecta. A cada momento tienen la posibilidad de un mejor futuro, pero simplemente no lo ven. Y como no lo ven, no hacen lo necesario para volverlo realidad y lloran por ese horrible futuro, resignados a que llegue por una razón, porque ese futuro no les dice que hagan ese cambio ese día (Augusto, hombre, 20 años, material y/o artefacto construido, Grupo C de investigación).

El segundo indicador de micrologro es que los jóvenes y adultos crean ideas sobre la ciudad donde transcurren sus vidas, lo que corresponde al entorno local de la existencia humana. Este avance se refleja en materiales como textos, dibujos, fotografías y videos, donde expresan pensamientos y sentimientos a partir de sus propias experiencias en el territorio. Sus creaciones revelan una mirada sensible y crítica de su entorno, mostrando cómo reinterpretan la ciudad con voz propia, reconociendo sus contradicciones, transformaciones y posibilidades. Son ideas que nacen de la vida cotidiana, de sus recorridos, memorias y sueños, dignificando sus experiencias. Como ejemplo, se presenta la producción "Carta a nuestro querido Valparaíso", escrita por Victoria, estudiante de 48 años del Grupo A (Ver anexo 3.3.1).

Carta a nuestro querido Valparaíso.

Antes de la pandemia te maltratamos con el estallido social el cual te dejó muy herido, negocios y locales íconos se vieron afectados. Te rayamos, te maltratamos, destruimos monumentos históricos y aun así seguiste en pie. La pandemia te ha seguido maltratando, cerrando aquellos locales íconos con los que el estallido social no pudo. Ensuciamos más tus bellas calles debido a la inconsciencia de sus porteños. Ya no solo son papeles, esta pandemia te llenó de mascarillas y guantes de plástico. Te hemos visto empobrecer y opacar. Tengo fe y sé, cómo buenos porteños, que te volveremos a levantar y embellecer como te lo mereces. Eres un puerto lindo, lleno de historias mágicas, con mil heridas pero siempre conservando tu magnetismo y tu misticismo tan personal y único que atrae a tantos turistas que quedan maravillados con tus encantos. Mi perdón por haberte maltratado prometo volver a posicionarte en el lugar que te mereces (Victoria, mujer, 48 años, material y/o artefacto construido, Grupo A de investigación).

El tercer indicador de micrologro es que los jóvenes y adultos crean ideas a partir de sus vivencias personales, lo que corresponde a su mundo interior. Este avance se expresa en canciones, poesías, música y escritos libres, donde cada participante encuentra su propia voz para hablar de lo que ha vivido, sentido y resistido. A través de estas creaciones, abordan temas como la desigualdad, la violencia, la precariedad o el abandono, transformando experiencias de dolor y marginación en obras cargadas de sentido social. Estos logros dignifican su historia personal y revelan su conciencia crítica, creativa y sensible de la realidad. Como ejemplo, se presenta la canción "Buscando la salida"[15], creada por Damián, estudiante de 40 años del Grupo C de investigación (Ver anexo 3.3.3).

[15] Para mayor información sobre esta creación cultural de Damián se puede consultar el siguiente enlace. https://www.youtube.com/watch?v=VGf1gbyY7L0

Extracto de canción "Buscando la salida"

Sigo con mis sueños respetando cada anhelo,
cuánto sufrí por ello a Dios le rezo
y más me peso por el arte callejero
pensando en mi pasado, cuantas veces lo he pisado
No lo he borrado como un desesperado
en cada despacho, en cada población
ven lo peor de mi sector
bendiciones les doy por una simple razón
En esto yo lo llevo, buscando la salida
Pa' salir de tu vida, desátate, exprésate y mira bien
Lo que escribo "men" con un lápiz y un papel
Yo empecé una vez y me levanté

(Damián, hombre, 40 años, material y/o artefacto construido, Grupo C de investigación).

Para finalizar el micrologro "los jóvenes y adultos construyen ideas de manera creativa", se refleja en producciones que combinan pensamiento original, sensibilidad y compromiso con la vida personal, comunitaria y global. Ejemplos como el "Ensayo libre" de Augusto, que denuncia la degradación ambiental; la "Carta a nuestro querido Valparaíso" de Victoria, que expresa amor y esperanza hacia la ciudad; o la canción "Buscando la salida" de Damián, que transforma dolor en arte y resistencia, muestran cómo la creatividad se convierte en una herramienta de reflexión y acción. Estas expresiones dignifican sus voces y fortalecen la capacidad de imaginar y construir futuros posibles.

A modo de cierre de la capacidad de "aprender a conocer", se evidencia en un proceso que abrió la mirada crítica de jóvenes y adultos y fortaleció su autonomía intelectual. A lo largo de la experiencia, interpretaron su realidad, formularon juicios éticos, investigaron con recursos y crearon ideas con sentido personal y comunitario. Estas acciones transformaron información en saberes propios para decidir y participar en lo público. Al vincular vivencias con marcos conceptuales, articularon análisis, sensibilidad y compromiso. De esta manera, la

experiencia educativa se volvió un camino de comprensión que dignifica la vida y habilita a construir futuros posibles.

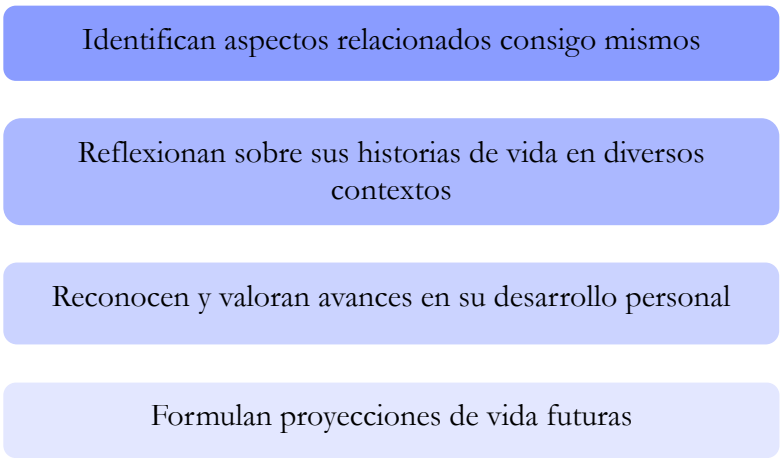
10.1.2 Impacto formativo en la capacidad "aprender a ser"

A continuación exponemos los resultados en torno a la *capacidad de ser en el mundo*[16], orientado a impulsar el desarrollo integral de la persona, fortaleciendo emociones, valores, vínculos y compromisos con la familia, la comunidad y la sociedad. Esta capacidad favorece el autoconocimiento y la construcción de una identidad coherente, que guía decisiones autónomas, éticas y responsables, formando personas críticas, resilientes y orientadas al bien común (Delors, 1996). En la propuesta educativa, los estudiantes tuvieron espacios para mirarse a sí mismos, reconocer emociones, valorar sus historias y reflexionar sobre sus vínculos con otros. A través del diálogo, la colaboración y la reflexión personal, lograron fortalecer su identidad y orientar sus decisiones con mayor responsabilidad.

Para presentar este resultados hemos organizado el escrito en torno a cuatro micrologros del aprender a ser, los cuales presentamos a continuación: identifican aspectos relacionados consigo mismos, reflexionan sobre sus historias de vida en diversos contextos, reconocen y valoran avances en su desarrollo personal y formulan proyecciones de vida futuras.

Figura 59

Micrologros de la capacidad "aprender a ser"



Nota. Elaboración propia.

[14] La capacidad de ser en el mundo corresponde a la segunda categoría de aprendizaje definida en la. Estructura de categorías y subcategorías de aprendizaje. Sistema integrado de análisis.

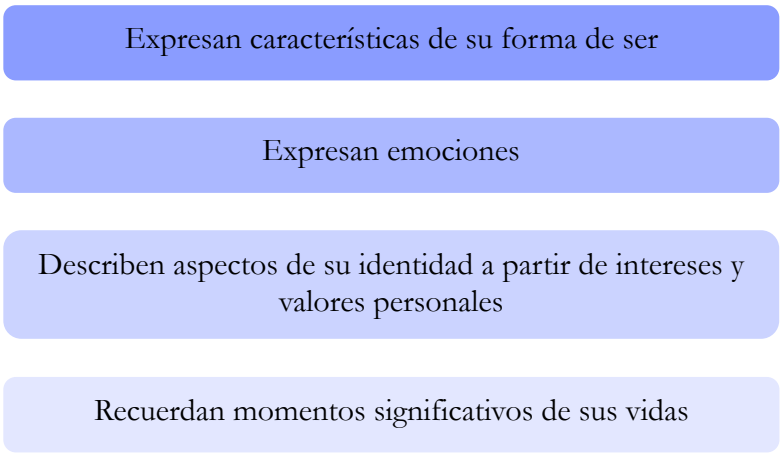
10.1.2.1 Los jóvenes y adultos identifican aspectos relacionados consigo mismos

El primer micrologro que pudimos observar en la experiencia educativa es que los jóvenes y adultos manifiestan avances en la capacidad de conocerse a sí mismos[17]. Dichos avances se muestran en la manera en que los estudiantes amplían la conciencia personal, tienen una comprensión más clara y coherente sobre sí mismos, favoreciendo decisiones más alineadas con sus formas de ser en el mundo.

Para mostrar este resultado, presentamos los cuatro indicadores que emergieron a partir de la vivencia educativa experimentada por los jóvenes y adultos a lo largo del recorrido educativo y que muestran avances en términos de un mayor conocimiento de sí mismos, los cuales presentamos a continuación: expresan características de su forma de ser, expresan emociones, describen aspectos de su identidad a partir de intereses y valores personales y recuerdan momentos significativos de sus vidas.

Figura 60

Indicadores de manifestar conocerse a sí mismos



Nota. Elaboración propia.

El primer indicador de micrologro muestra que los jóvenes y adultos logran expresar características de su forma de ser, reconociendo aspectos que los definen como personas únicas y valiosas. Este avance se observa cuando identifican rasgos de su personalidad, actitudes frente a la vida y maneras de relacionarse con los demás. Al hacerlo, exploran pensamientos y sentimientos de su mundo interior, reconociendo fortalezas y también

[17] La capacidad de conocerse a sí mismos es una subcategoría del aprender a ser, definido en la Estructura de categorías y subcategorías de aprendizaje. Sistema integrado de análisis.

desafíos. Estas expresiones dignifican su experiencia, pues permiten mirarse con mayor claridad y construir una identidad más consciente, auténtica y humanizadora. Un ejemplo es la reflexión de Victoria, mujer de 48 años del grupo A, quien en "Mi retrato personal" reconoce fortalezas, valora su crecimiento y menciona aspectos a mejorar, mostrando una mirada consciente y auténtica sobre sí misma (Ver anexo 2.4).

> Me gusta la mujer en la que me he convertido.
> Algunas veces deseo haber sido más valiente, empoderada y segura de mis capacidades.
> Cuando saco malas notas me frustro, pero esa misma frustración la transformo en garra para seguir avanzando a paso firme.
> No puedo retroceder, eso solo sería para tomar impulso.
> Necesito saber si tendré tiempo de cumplir mis sueños.
> Lamento haber dejado tanto tiempo para volver a estudiar.
> Mi objetivo es seguir superándome día a día y lograr mis objetivos.
> Tengo miedo de fracasar y no cumplir mis metas y sueños.
> Estoy orgullosa de mis nuevas alas, de este renacer como persona y muy orgullosa de tener tres hijos y dos nietos maravillosos que son mi mayor orgullo y mis grandes amores.
> (Victoria, mujer, 48 años, material y/o artefacto construido, Grupo A de investigación).

El segundo indicador de micrologro es que los jóvenes y adultos avanzan al expresar emociones, reconociéndolas y comunicándolas en distintas situaciones de su vida personal, familiar, educativa y laboral. Durante la experiencia educativa, logran identificar lo que sienten y comprender de dónde surgen esas emociones, nombrándolas con claridad y compartiéndolas abiertamente con los demás. En sus reflexiones aparecen sentimientos como miedo, frustración, tristeza, alegría y orgullo personal. Esta capacidad de expresar emociones les permite conectar consigo mismos y con otros, fortaleciendo su desarrollo humano y dignificando sus experiencias de vida en comunidad. Como ejemplo, se presenta un fragmento de la entrevista al grupo A de investigación, donde expresan emociones ligadas a su proceso y al sentimiento de incapacidad frente a una segunda oportunidad educativa (Ver anexo 2.2).

> Victoria. Yo la verdad quiero puro seguir estudiando. Yo entré con mi hija. Ella está más entusiasmada que yo. Me aterra, de verdad, me aterra. Es que cuando llegué, me tocó el día lunes con la profe. Igual, con lenguaje igual la salvo. Pero matemáticas, los días martes dije: "¡Yo no sirvo pa' esa wea!".
>
> Javiera: Yo tiritaba entera, transpiraba entera.
>
> Victoria: La primera prueba de diagnóstico, la primera prueba yo puse abajo: "Yo no hice nada, porque no me acuerdo de nada." Yo dije: "Me voy." La primera vez que llegué a la clase de inglés le dije a la profe: "¡Yo no cacho ni una! No sé. Inglés no, no daba ni una."
>
> (Entrevista grupal estudiantes, grupo A de investigación).

El tercer indicador de micrologro es que los jóvenes y adultos logran describir su identidad a partir de sus intereses y valores personales. Este avance se refleja en reflexiones donde reconocen y expresan rasgos que forman parte de quiénes son, vinculándolos con causas sociales que consideran relevantes. Al compartir estos aspectos, revelan "piezas" de su identidad que los definen y, al mismo tiempo, muestran un compromiso genuino con transformar realidades que perciben como injustas. De esta manera, fortalecen su sentido de pertenencia y dignifican sus experiencias de vida. Un ejemplo se aprecia en las reflexiones de Jaime, hombre de 20 años, y Víctor, hombre de 19 años, quienes se identifican como "animalistas" en la entrevista grupal del grupo B de investigación (Ver anexo 2.2).

> Jaime: Lo habíamos pensado antes, igual lo pensamos, lo del testeo animal era feo y también contaminan con el medio ambiente. Empezamos a revisar todo lo que eran productos testeados en animales.
>
> Víctor: Por la mentalidad que teníamos todos. Porque uno igual siempre piensa en al menos nosotros somos súper animalistas, nos gustan harto los animales, por eso igual pensamos en el testeo animal. Ya lo habíamos descubierto cuando nos conocimos, que nos gustaban los animales. Soy soltero, sin hijos, pero me gustan mucho los animales, yo sería de esos que adoptan cualquier animal, pero no puedo, obviamente. Yo creo que siempre fui suelto, siempre fui así.
>
> (Entrevista grupal estudiantes, Grupo B de investigación).

El cuarto indicador de micrologro es que los jóvenes y adultos recuerdan y reflexionan sobre momentos significativos de sus vidas, mirando con conciencia su pasado, presente y futuro. En sus relatos, expresan aprendizajes obtenidos de las dificultades enfrentadas y la fortaleza con que lograron superarlas. Estas reflexiones surgen al narrar experiencias cotidianas ligadas a su entorno cercano, resignificando vivencias que les permiten comprenderse mejor. Al mirar el pasado, reconocen que actuarían de otra manera, comprendiendo que sus decisiones influyen en otros y que su presente puede proyectarse hacia un futuro con mayor responsabilidad y esperanza. Como ejemplo, Roberto, estudiante de 42 años del grupo C, comparte un recuerdo de su adolescencia en la tarea "Mi autobiografía y la relación con el agua" (Ver anexo 2.4).

> Bueno, en mi adolescencia fue muy distinta ya que tuve que salir a la calle a trabajar en las calles y micros a vender desde calendarios hasta parches, gomitas, helado, etc. Para ayudar a mi familia ya que éramos de situación pobres, después pasé a lavar autos en viña y claro me iba excelente, lavaba autos como loco ya que no pagábamos agua y sacábamos sin medir consecuencias, solo importaba hacer plata nada más, pero ahora tengo otra opinión sobre eso y lo pensaría como sacar agua sin afectar a otros que pueden verse damnificados por eso (Roberto, hombre,42 años, material y/o artefacto construido, grupo C de investigación).

Para cerrar, señalamos que el micrologro "los jóvenes y adultos identifican aspectos relacionados consigo mismos", reflejando avances en la capacidad de conocerse y valorarse. En la experiencia educativa, los estudiantes logran expresar características de su forma de ser, reconocer y comunicar emociones, describir su identidad desde intereses y valores personales, y recordar momentos significativos de sus vidas. Estas reflexiones les permiten ampliar su conciencia personal, reconocer fortalezas y debilidades, resignificar experiencias y proyectarse hacia el futuro con mayor claridad y responsabilidad. Se trata de un proceso humanizador y dignificador, donde cada voz cobra valor al mostrar autenticidad, crecimiento y compromiso consigo mismos.

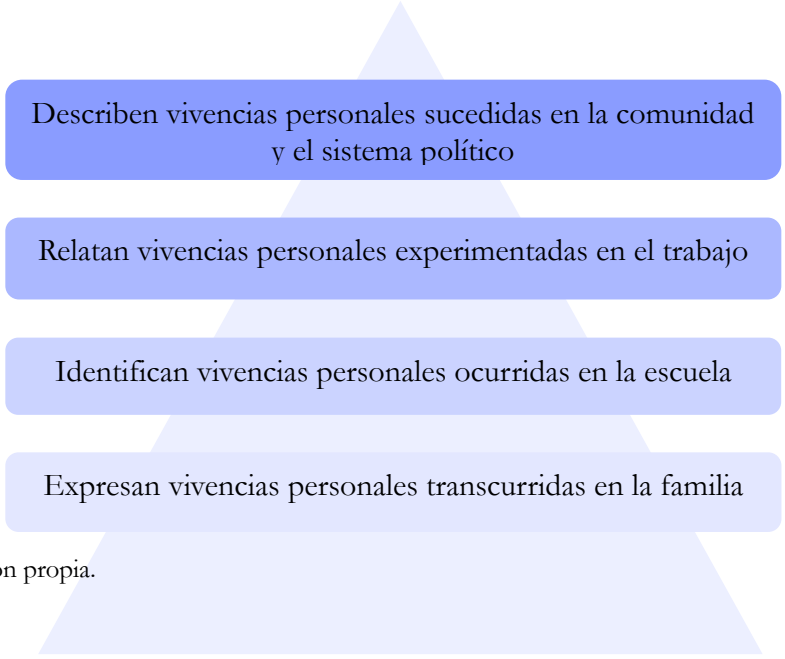
10.1.2.2 Los jóvenes y adultos reflexionan sobre sus historias de vida en diversos contextos

El segundo micrologro que pudimos evidenciar es que los jóvenes y adultos *reflexionan sobre sus historias de vida en diversos contextos*, demostrando avances en la capacidad de reflexionar sobre sí mismos y el mundo[18] .Tales logros se demuestran en que logran describir situaciones vividas en diferentes momentos y entornos donde ha transcurrido su vida. A partir de lo anterior, muestran cómo los estudiantes logran hacer reflexiones de sus vidas tomando distancia, analizando su significado a partir de pensamientos y sentimientos emergidos en vivencias ocurridas en el entorno familiar, la escuela, la comunidad, el sistema político y el mundo que los rodea.

Para demostrar este resultado, presentamos los cuatro indicadores emergidos a lo largo de la experiencia educativa, los que dan cuenta cómo los jóvenes y adultos son capaces de reflexionar sobre sus historias de vida en diferentes contextos, los cuales exponemos a continuación: describen vivencias personales sucedidas en la comunidad y el sistema político, relatan vivencias personales experimentadas en el trabajo, identifican vivencias personales ocurridas en la escuela y expresan vivencias personales transcurridas en la familia.

Figura 61

Indicadores de reflexionan sobre sus historias de vida en diversos contextos



Nota. Elaboración propia.

[18] La capacidad de reflexionar sobre sí mismos y el mundo es una subcategoría del aprender a ser, definido en la Estructura de categorías y subcategorías de aprendizaje. Sistema integrado de análisis.

El primer indicador de micrologro muestra que los jóvenes y adultos logran describir vivencias personales enmarcadas en la comunidad y el sistema político. Este avance se hace visible cuando conectan sus propias experiencias con hechos históricos y sociales, reconociendo que su vida no ocurre de manera aislada, sino que está influida por el contexto colectivo y político en el que se desenvuelven. En sus relatos expresan pensamientos y emociones que reflejan esa conexión, otorgando sentido y valor a lo vivido. Un ejemplo es la reflexión de Victoria, estudiante de 48 años, quien narra el nacimiento de su hijo en medio de la dictadura militar en Chile. Este testimonio corresponde a la escena significativa N° 2. El recuerdo de la dictadura militar en Chile (Ver anexo 2.1).

> Durante una actividad centrada en el reconocimiento de imágenes significativas vinculadas a la participación, Victoria tomó la palabra para compartir la fotografía que había elegido. Con emoción, relató que dicha imagen le evocaba un momento clave en la historia del país: las votaciones por el "Sí" y el "No" que pusieron fin a la dictadura. Recordó con claridad cómo, por primera vez, vio a toda su familia unida participando activamente del proceso democrático. Aquel recuerdo se entrelazó con otro muy personal: el nacimiento de su hijo, ocurrido precisamente un 10 de octubre. Sin embargo, lo que debería haber sido un momento de alegría estuvo marcado por la tensión y la incomodidad, ya que la presencia de militares en el hospital convirtió esa experiencia en algo sombrío y negativo para ella. Su testimonio abrió un espacio profundo de reflexión, generando un ambiente emotivo en el grupo. A partir de sus palabras, surgieron nuevas voces: cada participante compartió cómo vivió, desde su propia experiencia, los años de dictadura militar, transformando la instancia en un ejercicio colectivo de memoria y diálogo (Escena N° 2. El recuerdo de la dictadura militar).

El segundo indicador de micrologro es que los jóvenes y adultos relatan vivencias personales vinculadas a su trabajo, compartiendo y analizando experiencias que marcan su vida diaria. En sus relatos, reflexionan sobre las condiciones laborales a las que están expuestos, reconociendo situaciones que muchas veces afectan el trato humano y generan cansancio físico y emocional. Estas reflexiones les permiten comprender cómo el trabajo influye en su bienestar, no solo en lo económico, sino también en lo personal y familiar, dignificando su

esfuerzo y dando valor a sus experiencias laborales. Un ejemplo es la escena significativa N° 26, Lo que callan los cuerpos sobre exigidos por el mundo laboral, registrada en el grupo A, donde analizan colectivamente las consecuencias físicas de sus experiencias laborales (Ver anexo 2.1).

> Javiera estaba más callada, con un rostro apagado y en silencio, sin participar de la conversación en curso. Ante esta actitud, Victoria no pudo evitar preguntar: ¿Javiera, te pasa algo? Estás tan callada. Javiera, con un suspiro, confesó que estaba físicamente agotada y que tenía un fuerte dolor en la espalda debido a que en su trabajo había tenido que cargar noventa cajas pesadas de un lugar a otro, expresando "No queda de otra profe, porque si no lo haces, te dicen que hay veinte personas más esperando tu puesto", "hay que hacerlo calladita nomás". En ese momento, Camilo, quien usualmente es más reservado, aprovechó para compartir que a menudo, también llega a clases cansado y con fuertes dolores de cabeza debido a su trabajo en turnos nocturnos. Además, mencionó que hace tres años que no se ha tomado vacaciones, ya que la empresa no tiene a nadie que pueda cubrir su puesto... Victoria al escuchar la conversación, intervino señalando que este es precisamente el problema en las empresas: "los jefes saben que hay muchas personas esperando un puesto, por eso que se aprovechan de los trabajadores" (Escena significativa N° 26. Lo que callan los cuerpos sobre exigidos por el mundo laboral).

El tercer indicador de micrologro muestra que los jóvenes y adultos reconocen vivencias personales ligadas a la escuela, reflexionando sobre sus trayectorias educativas. En sus relatos revisan experiencias de distintas etapas de escolaridad, identificando cómo estas marcaron su desarrollo personal. Los avances se evidencian cuando resignifican esas experiencias a la luz de la nueva oportunidad que hoy están viviendo, comparando lo pasado con lo presente. Este proceso les permite comprender el rol de la escuela no solo en su aprendizaje, sino también en su inserción social y en el vínculo afectivo que construyen con ella. Un ejemplo de ello, es la escena significativa N° 23, La importancia de la graduación para Pablo, estudiante de 17 años del grupo B de investigación (Ver anexo 2.1).

> Estamos en medio de una conversación de los problemas sociales y aparece un tema relacionado a la escuela regular y la experiencia de los jóvenes y adultos en ella. Pablo nos comenta que la experiencia educativa ha estado marcada por desafíos personales y contextos escolares poco favorables. Desde los primeros años de escolaridad, enfrentó situaciones complejas que dificultaron su permanencia en el sistema regular. Relata cómo, en primero básico, un conflicto con un compañero que terminó en una pelea lo dejó con una sanción que, al darse a mitad de año, le impidió continuar...Nos cuenta que al ingresar al sistema educativo EPJA en séptimo básico, comenzó a experimentar un cambio significativo. En este nuevo espacio encontró un ambiente más acogedor, con docentes más cercanos y comprensivos, lo que le permitió sentirse cómodo por primera vez dentro de una institución educativa. Pablo señala que esta experiencia fue negativa, donde incluso su forma de vestir generaba comentarios que quedaron en su memoria, como "sácate ese polerón, pareces delincuente". Aunque asegura que no le afectaban personalmente, reconoce que ese tipo de trato podía impactar negativamente a otros compañeros (Escena significativa N° 23. La importancia de la graduación para Pablo).

El cuarto indicador de micrologro es que los jóvenes y adultos expresan vivencias personales ligadas a la familia, reflexionando sobre experiencias pasadas y presentes que han marcado sus formas de ser y de relacionarse. En sus relatos, reconocen cómo esas dinámicas influyeron en su vida cotidiana y en la manera de comprender el mundo. Al mismo tiempo, manifiestan un deseo profundo de generar cambios, señalando la necesidad de "desaprender" prácticas que no favorecen el buen trato, para construir vínculos más respetuosos, conscientes y dignos dentro de sus familias y comunidades. Un ejemplo de lo expresado, es la reflexión de Esteban, hombre de 28 años del grupo C, quien compartió en clases su experiencia sobre las formas de crianza en su familia y expresó su intención de transformarlas hacia una comunicación más asertiva (Ver anexo 2.5).

> La educadora guio el diálogo destacando la relevancia de expresar lo que sentimos de manera asertiva. Reforzó que muchos de los grandes problemas de la humanidad tienen su raíz en la falta de una comunicación efectiva y respetuosa. En este contexto, Esteban compartió una experiencia personal que dio pie a una reflexión más profunda. Relató cómo, siendo niño, percibía el silencio de su abuela frente a situaciones injustas, y cómo ese patrón muchas veces se replicaba en las generaciones siguientes. Aunque reconoce que ella los trataba con afecto, su forma de comunicarse a veces era agresiva, utilizando gritos, lo que también impactó en su modo de interactuar con los demás. Eduardo reconoció que, a pesar de las dificultades, intenta cambiar siendo ahora más consciente de la importancia de comunicarse de manera clara y sin violencia (Reflexión conjunta con la educadora N° 56. La importancia de la comunicación asertiva, Jornada de planificación/reflexión, Grupo C de investigación).

Para finalizar el micrologro "los jóvenes y adultos reflexionan sobre sus historias de vida en diversos contextos", se muestra cómo la memoria personal se convierte en fuente de aprendizaje y transformación. Al relatar experiencias vividas en la comunidad, el trabajo, la escuela y la familia, los estudiantes otorgan sentido a lo vivido y reconocen la influencia de esos contextos en su presente y futuro. Estas narraciones dignifican sus voces, revelando fortaleza, conciencia crítica y deseos de cambio. Poner en el centro la historia de vida no solo humaniza la educación, sino que también la convierte en un camino pedagógico para valorar experiencias y proyectar horizontes más justos y esperanzadores.

1.1.1.1 Los jóvenes y adultos reconocen y valoran avances en su desarrollo personal

El tercer micrologro que pudimos observar en la experiencia educativa es que los jóvenes y adultos *reconocen y valoran avances en su desarrollo personal*, demostrando logros en la capacidad de reconocer aspectos de sí mismos[19]. Tales avances se muestran en los progresos que los estudiantes van teniendo en valorarse no solo en función de sus logros o capacidades, sino

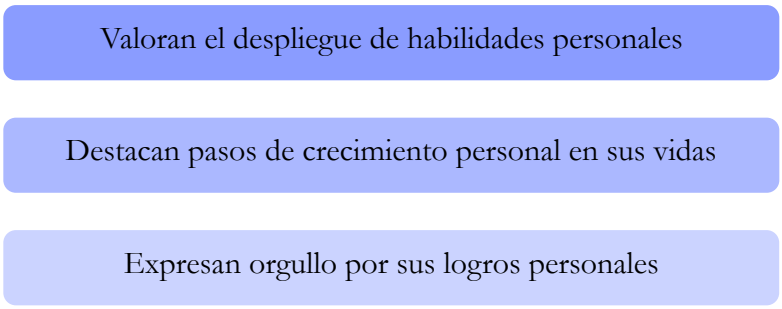
[19] La capacidad de reconocer aspectos de sí mismos es una subcategoría del aprender a ser, definido en la Estructura de categorías y subcategorías de aprendizaje. Sistema integrado de análisis.

también por su mera existencia como ser humano, lo que contribuye a la construcción de una identidad positiva y al fortalecimiento de la dignidad personal.

Para dar cuenta de este resultado, presentamos los tres indicadores surgidos en la experiencia educativa y que permiten visualizar cómo los estudiantes logran reconocer y valorar avances en el desarrollo personal, los cuales presentamos a continuación: valoran el despliegue de habilidades personales, destacan pasos de crecimiento personal en sus vidas y expresan orgullo por sus logros personales.

Figura 62

Indicadores de reconocer y valorar avances en su desarrollo personal



Nota. Elaboración propia.

El primer indicador de micrologro refleja que los jóvenes y adultos valoran el despliegue de habilidades personales, descubriendo o redescubriendo capacidades que permanecían ocultas. Estos avances se expresan cuando, al enfrentar trabajos prácticos, logran poner en juego talentos que se vuelven visibles y significativos, no solo para sí mismos, sino también para el grupo. Un ejemplo claro es Camilo, estudiante de 52 años, quien reveló su habilidad para el dibujo, un talento cultivado desde la infancia que sigue acompañándolo en su vida. Esta destreza no solo le permitió reconocerse en su creatividad, sino también ser valorado y admirado por sus compañeros. La escena mostró cómo un papel en blanco se convirtió en obra de arte, dignificando su historia y fortaleciendo su autoestima (Ver anexo 2.1).

> Durante la actividad, cada estudiante recibió un papel en blanco y se les explicó que no se trataba de una evaluación, sino de un ejercicio para expresar sus sentimientos a través del papel. Cuando llegó el momento de compartir las creaciones, Camilo levantó su dibujo y sorprendió a todos. En tan solo cinco minutos, había creado un paisaje detallado de la ciudad de Valparaíso, con una casa en el centro rodeada de otras más, un retrato fiel de su entorno. La educadora se quedó impresionada con el nivel de detalle y belleza de su dibujo... le elogió la obra, mientras que Javiera, con tono juguetón, le dijo: "Mira Camilo, te la tenías calladita, eres todo un dibujante" Sin embargo, Camilo, visiblemente incómodo con los halagos, restó importancia a su trabajo y explicó que había aprendido a dibujar cuando era niño en la escuela, pero que solo lo hacía en su tiempo libre, en la tranquilidad de su casa (Escena significativa N° 29. Un papel en blanco que se convierte en una obra de arte).

El segundo indicador de micrologro es que los jóvenes y adultos destacan pasos de crecimiento personal en sus vidas. Estos avances se hacen visibles cuando identifican momentos de cambio o superación, asumen con iniciativa nuevas oportunidades y se abren a experiencias que enriquecen su desarrollo humano. Asimismo, aplican herramientas de autoconocimiento en situaciones concretas, lo que les permite impulsar transformaciones reales en su vida cotidiana. Un ejemplo inspirador es la reflexión de Julia, estudiante de 48 años, quien compartió un cambio importante en su ámbito laboral. Ella atribuyó este logro a las actividades de autoconocimiento realizadas durante la intervención educativa, reconociendo cómo ese proceso fortaleció su confianza, motivación y capacidad para transformar su propia realidad. Su testimonio corresponde a la escena significativa N° 36: El salto de Julia (Ver anexo 2.1).

> Julia se encontraba nerviosa por la grabación para el documental, pero compartió que consideraba esta experiencia beneficiosa, ya que le ayudaría a construir más personalidad. Mientras la educadora preparaba la cámara, Julia relató que se había atrevido a asistir a una entrevista de trabajo en el hotel Sheraton para el puesto de "garzona", motivada por su hija, quien la animó a explorar nuevas oportunidades más allá del trabajo de aseo. Durante la entrevista, le preguntaron cómo se definía a sí misma, y con una sonrisa comentó que las actividades de autoconocimiento y presentación realizadas en el taller le habían sido muy útiles. También compartió que "cruzó el río", símbolo de un paso significativo en su vida, y en ese camino conoció a otra chica tímida, con quien sintió una conexión especial, como si la conociera desde antes (Escena significativa N° 36. El salto de Julia).

El tercer indicador de micrologro es que los jóvenes y adultos expresan orgullo por sus logros personales, reconociendo y valorando aspectos positivos de sí mismos. Este avance se refleja en actividades pedagógicas que los invitan a reflexionar sobre quiénes son, fortaleciendo su identidad y dignidad personal. El aula se convierte así en un espacio humanizador que empodera, brinda confianza y otorga herramientas simbólicas que trascienden lo académico, fortaleciendo la relación consigo mismos. Un ejemplo de ello es la escena significativa N° 65: Las frases inacabadas como decretos, observada en el grupo C, donde Esteban, estudiante de 28 años, comparte con orgullo sus respuestas en *Mi retrato*, mostrando cómo un sencillo ejercicio pedagógico se transforma en una valiosa experiencia de autoconocimiento y crecimiento personal (Ver anexo 2.1).

> Una vez terminado el ejercicio de frases inacabadas sobre "Mi retrato" Esteban se acercó a la educadora para decirle que se había sentido orgullo de sí mismos al leer sus respuestas y le pidió si se podía llevar la tarea educativa para la casa porque quería releerlo cuando atravesara por momentos difíciles. La educadora le sugirió que lo colocara en un lugar visible como un "decreto personal", que lo dejara en la habitación y lo leyera todas las mañanas cuando se levante, para no olvidarlo. Esteban acogió la idea con entusiasmo y se llevó el documento (Escena significativa N° 65. Las frases inacabadas como decretos).

Para cerrar el micrologro "Los jóvenes y adultos reconocen y valoran avances en su desarrollo personal", es posible afirmar que los estudiantes reconocen y valoran avances en su desarrollo personal", muestra cómo la propuesta educativa se convierte en un espacio humanizador donde emergen evidencias de autoconocimiento, dignidad y crecimiento. Las escenas de Camilo, Julia y Esteban reflejan distintos caminos hacia la valoración de habilidades, el impulso de cambios significativos y el orgullo por logros personales. Estos testimonios revelan que, más allá de lo académico, los estudiantes reconocen su valor por lo que son, fortaleciendo su identidad y autoestima. Así, la experiencia educativa favorece procesos de transformación que dignifican la vida y potencian la confianza personal.

10.1.2.3 Los jóvenes y adultos formulan proyecciones de vida futuras

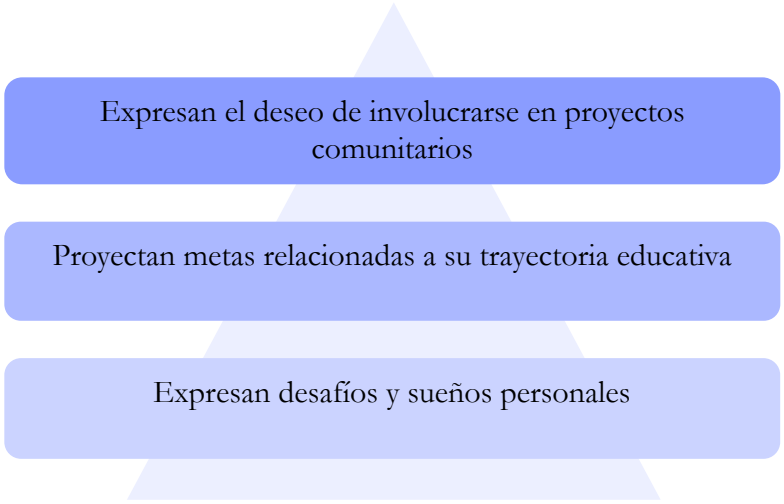
El cuarto micrologro observado en la experiencia educativa es que los jóvenes y adultos formulan proyecciones de vida futuras en distintos ámbitos de su existencia, mostrando avances en la capacidad de imaginar y construir proyectos de vida. Estos logros se reflejan cuando esbozan aspiraciones, deseos y sueños que buscan transformar sus condiciones actuales y abrir caminos de mejora personal y colectiva. En sus reflexiones, aparecen metas cargadas de esperanza y compromiso, que revelan no solo la intención de superarse, sino también el anhelo de aportar al bienestar de sus familias y comunidades, fortaleciendo así su sentido de dignidad y futuro.

Para mostrar este resultado, exponemos los tres indicadores que emergieron a partir de lo observado en los jóvenes y adultos a lo largo de la intervención educativa, que reflejan logros en la capacidad de forjar proyectos de vida futuros, los cuales ilustramos a continuación:

expresan el deseo de involucrarse en proyectos comunitarios, proyectan metas relacionadas a su trayectoria educativa y expresan desafíos y sueños personales.

Figura 63

Indicadores de formulan proyecciones de vida futuras



Nota. Elaboración propia.

El primer indicador de micrologro es que los jóvenes y adultos expresan el deseo de involucrarse en proyectos comunitarios. Este logro se evidencia cuando manifiestan propuestas, inquietudes y acciones concretas orientadas a mejorar problemáticas sociales de su entorno cercano. El avance se refleja en su interés por asumir un rol activo en el cuidado del medioambiente, en la búsqueda de justicia social y en la transformación de su realidad local. Sus reflexiones dejan ver una conciencia crítica que se traduce en iniciativas y compromisos colectivos. Un ejemplo es Augusto, hombre de 20 años del grupo C, quien comparte sus preocupaciones y las acciones que ya ha iniciado, proyectando con esperanza su continuidad en el futuro. El escrito corresponde a un material y/o artefacto construido en el grupo C de investigación (Ver anexo 2.4).

> Mis mayores desafíos en esta etapa es cambiarme a mí mismo, intentando lograr eso para poder convencer a los demás de que se puede hacer lo correcto. Siempre intento hacer las cosas que puedan ayudar a el agua y la naturaleza. Actualmente estoy aportando en una fundación de educación ambiental, mi función principal es la difusión (Augusto, hombre, 20 años, material y/o artefacto construido, Grupo C de investigación.

El segundo indicador de micrologro es que los jóvenes y adultos proyectan metas relacionadas a su trayectoria educativa, dando forma a proyectos de vida con profundo sentido en este ámbito. Esto se evidencia cuando expresan su deseo de seguir aprendiendo, continuar sus estudios, inscribirse en nuevos cursos o prepararse para una carrera futura. Tales anhelos reflejan no solo la búsqueda de mayores oportunidades, sino también la confianza renovada en sus propias capacidades y el valor que otorgan a la educación como camino de crecimiento personal, transformación y construcción de un horizonte más digno para sus vidas. Para ilustrar lo mencionado, presentamos un extracto de la reflexión emergida en el instrumento de frases inacabadas "Mi retrato" correspondiente a Camilo, estudiante de 52 años del grupo A de investigación (Ver anexo 2.4).

> Algunas veces deseo tener mi casita y en lo personal seguir estudiando, nunca es tarde en lo que tengo, en el dibujo y presentarlos en un museo y mis artes en general. Mi objetivo es seguir estudiando, dar mucho más y que la familia esté feliz de mi gran paso. Estoy orgulloso de seguir trabajando y estudiar. (Camilo, hombre, 52 años, material y/o artefacto construido, Grupo A de investigación).

El tercer indicador de micrologro es que los jóvenes y adultos expresan desafíos y sueños personales, revelando un camino de autodescubrimiento y esperanza. Este logro aparece cuando reconocen y resignifican su trayectoria de vida desde una mirada reflexiva, identificando cambios en su proyecto vital a partir de la experiencia educativa. También se evidencia cuando comparten deseos y metas que fortalecen su desarrollo y autorrealización, abriéndose a nuevas experiencias que amplían sus horizontes e inspiran futuros posibles. Un ejemplo es la escena significativa N° 28: El triángulo de vida de Javiera, donde ella reconoce

cómo retomar los estudios ensanchó su mundo más allá de la casa, el trabajo y el tejido (ver anexo 2.1).

> En medio de una conversación respecto de los temas sociales, Javiera nos compartió su vivencia con una metáfora que resonó profundamente en el grupo. Explicó que antes de retomar sus estudios, su vida era un triángulo con tres vértices: la casa, el trabajo y el tejido. Con un gesto, señaló cómo estos tres elementos constituían su mundo, hasta que decidió abrirse a nuevas posibilidades. Al comenzar a estudiar, este triángulo se amplió, dándole espacio a ideas y sueños que antes le resultaban impensables. Con emoción, confesó que uno de sus mayores sueños era bailar y participar en el carnaval de Valparaíso, pintándose el cuerpo y usando plumas (Escena significativa N° 28. El triángulo de vida de Javiera "ser mujer en contextos difíciles).

Para cerrar el micrologro "los jóvenes y adultos formulan proyecciones de vida futuras", los resultados muestran cómo la experiencia educativa abre horizontes cargados de sentido y esperanza. A través de sus reflexiones y testimonios, los estudiantes expresan el deseo de aportar a sus comunidades, continuar aprendiendo y perseguir sueños personales que fortalecen su identidad y dignidad. Historias como las de Augusto, Camilo y Javiera revelan cómo, al reconocerse como protagonistas de su presente, son capaces de imaginar futuros posibles y deseables. Este logro refleja un proceso de empoderamiento que transforma sus vidas y los conecta con el anhelo de contribuir al cambio social.

Para finalizar, la capacidad de aprender a ser se expresó como un proceso profundamente humanizador y dignificador, donde los jóvenes y adultos fortalecieron el autoconocimiento, la reflexión crítica y la construcción de identidades coherentes con sus valores y sueños. A través de la experiencia educativa, aprendieron a reconocer emociones, resignificar historias de vida, valorar sus logros y proyectarse hacia futuros posibles. Este recorrido no solo impactó su desarrollo personal, sino que también reforzó su compromiso con la comunidad y el bien común. De este modo, aprender a ser se convirtió en una herramienta pedagógica para cultivar resiliencia, esperanza y responsabilidad transformadora.

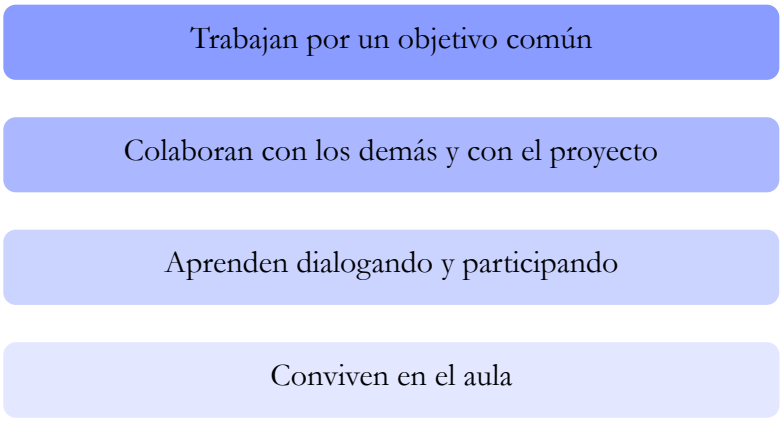
10.1.3 Impacto formativo en la capacidad "aprender a hacer"

A continuación, presentamos los resultados de la capacidad de hacer en el mundo[20], que corresponde la posibilidad de transformar conocimientos en acciones concretas se entiende como el desarrollo de competencias prácticas y habilidades interpersonales. Esto implica formación técnica y profesional, fomento de la iniciativa, trabajo en equipo y resolución de conflictos, además de fortalecer las relaciones humanas promoviendo responsabilidad, colaboración y participación activa en la vida social (Delors, 1996). En la experiencia educativa, los jóvenes y adultos desarrollaron el aprender a hacer, aplicando lo aprendido en los otros pilares. A través del trabajo colaborativo, la comunicación y la resolución de conflictos, fortalecieron su iniciativa, asumieron riesgos y mostraron compromiso. Estos avances se reflejaron en vínculos más respetuosos y en acciones que impactaron de manera positiva sus vidas y comunidades.

Para dar cuenta de este resultado, hemos organizado el escrito en torno a cuatro grandes partes que conforman los micrologros asociados al "aprender a hacer", reflejando avances en distintas formas en que los participantes aplican lo aprendido en la práctica, los cuales se describen a continuación: trabajan por un objetivo común, colaboran con los demás y con el proyecto, aprenden dialogando y participando y conviven en el aula.

Figura 64

Micrologros de la capacidad "aprender a hacer"



Nota. Elaboración propia.

[20] La capacidad de hacer en el mundo corresponde a la tercera categoría de aprendizaje definida en la Estructura de categorías y subcategorías de aprendizaje. Sistema integrado de análisis.

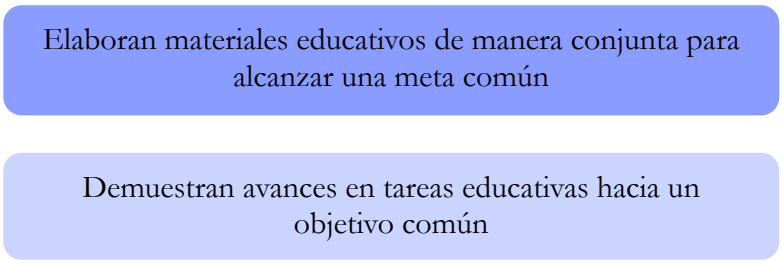
10.1.3.1 Los jóvenes y adultos trabajan por un objetivo común

El primer micrologro que pudimos observar es que los jóvenes y adultos trabajan por un objetivo común a lo largo de la experiencia educativa, demostrando avances en la *capacidad de convivir con otros mediante la estrategia de trabajo grupal*[21]. Tales avances muestran cómo los estudiantes intercambian saberes, elaboran conocimiento de manera conjunta y construyen materiales educativos juntos a lo largo de la experiencia educativa. Mediante lo anterior, se evidencia logros en trabajar juntos hacia una meta común, aplicando conocimientos que luego son puestos a disposición de la comunidad.

Para mostrar este resultado, presentamos los dos indicadores que emergieron a lo largo de la vivencia educativa y demuestran cómo los jóvenes y adultos son capaces de trabajar juntos por un objetivo común, los cuales presentamos a continuación: elaboran materiales educativos de manera conjunta para alcanzar una meta común y demuestran avances en tareas educativas hacia un objetivo común.

Figura 65

Indicadores de trabajan por un objetivo común



Nota. Elaboración propia.

El primer indicador de micrologro es que los jóvenes y adultos elaboran materiales educativos de manera conjunta para alcanzar una meta común, evidenciando un valioso proceso de trabajo colaborativo. Estos avances se expresan cuando cada integrante aporta sus ideas, experiencias y habilidades, dando forma a producciones colectivas que integran saberes, creatividad y compromiso con su comunidad. La elaboración de materiales no se limita a un ejercicio académico, sino que se convierte en una experiencia de construcción compartida que dignifica sus voces y potencia el sentido de pertenencia grupal. Un ejemplo de ello es el documental La verdad de nuestras aguas, realizado por el grupo C de

[21] La capacidad de convivir con otros es una subcategoría del aprender a hacer definida en la Estructura de categorías y subcategorías de aprendizaje. Sistema integrado de análisis.

investigación como servicio a la comunidad. Este escrito corresponde a un material construido colectivamente (Ver anexo 2.4).

> Empezamos por hacer una lluvia de ideas porque cuando nos propusimos hacer un proyecto social teníamos un montón de problemáticas que existían en Valparaíso, y de esas rescatamos que la más importante era el tema del agua, la contaminación y la basura, terminando votando por el agua y ahí empezamos a ver documentales sobre los derechos humanos, porque el agua es un derecho humano, hicimos un diálogo, una historia de la gota de agua...y aquí estamos grabando las cosas y de ahí agregando de todo un poco (Augusto, hombre, 20 años, materiales y/o artefactos construidos, Grupo C de investigación).

El segundo indicador de micrologro es que los jóvenes y adultos demuestran avances en tareas educativas hacia un objetivo común. Este logro se hace visible cuando comparten saberes, experiencias y puntos de vista, creando una narrativa conjunta en torno a los temas trabajados en la intervención educativa. En este proceso, formulan opiniones, relatan vivencias, definen conceptos y construyen acuerdos que enriquecen la tarea y consolidan el aprendizaje como experiencia compartida. Cada aporte individual se convierte en pieza clave de un todo colectivo, donde la interacción abre nuevas comprensiones y amplía perspectivas. Así, el aprendizaje trasciende lo individual, se humaniza en lo grupal y dignifica a cada participante como sujeto activo del proceso educativo. A modo de ejemplo, presentamos la escena significativa N°18 que muestra cómo el grupo A avanza en tareas colectivas, descubriendo potencialidades y logrando objetivos comunes juntos (Ver anexo 2.1).

> La educadora organizó al grupo con claridad y propósito. Indicó: "Bueno, lo que vamos a hacer hoy día, vamos a pasar en escrito los textos y las fotografías para ir construyendo la maqueta del libro". A partir de ahí, dividió a los estudiantes en parejas, de manera que uno escribiera en el computador mientras el otro dictaba a su lado. Así se distribuyó el trabajo, y ella misma se ubicó en otro computador para trabajar con un audio específico de un lugar. Mientras los estudiantes comenzaban a avanzar en sus tareas, se vieron atraídos por unas cartas de Valparaíso. Eran relatos dirigidos a la ciudad, a un Valparaíso herido. En medio de esa lectura, algo se despertó en el grupo: comenzaron a crear. Al principio surgieron opiniones divididas, como una que rechazaba la idea de "Cartas a la pandemia". Sin embargo, pronto se consolidó un título que resonó con todos: Cartas al Valparaíso herido. El proceso creativo los llevó a experimentar con distintas metáforas. Llamaron a la ciudad útero, madre, una figura que simbolizaba el amor profundo y la capacidad de dar vida. Para ellos, Valparaíso no era solo un lugar, era una madre que pare, una madre que cuida, que ama intensamente, como la joya del Pacífico (Escena significativa N° 18. El aprender haciendo y el darnos cuenta de nuestras potencialidades haciendo).

Para finalizar, el micrologro "los jóvenes y adultos trabajan por un objetivo común", se refleja cómo la colaboración se convierte en una experiencia educativa profundamente humanizadora y dignificadora. A través de la elaboración de materiales y el desarrollo de tareas colectivas, los estudiantes integran saberes, capacidades y vivencias, transformando el aprendizaje en un proceso compartido que fortalece vínculos y genera sentido de pertenencia. Experiencias como el documental La verdad de nuestras aguas o la creación de Cartas al Valparaíso herido muestran que cuando se trabaja juntos, cada voz encuentra valor, se potencia la creatividad y se construye un aprendizaje con impacto comunitario y social.

10.1.3.2 Los jóvenes y adultos colaboran con los demás y con el proyecto

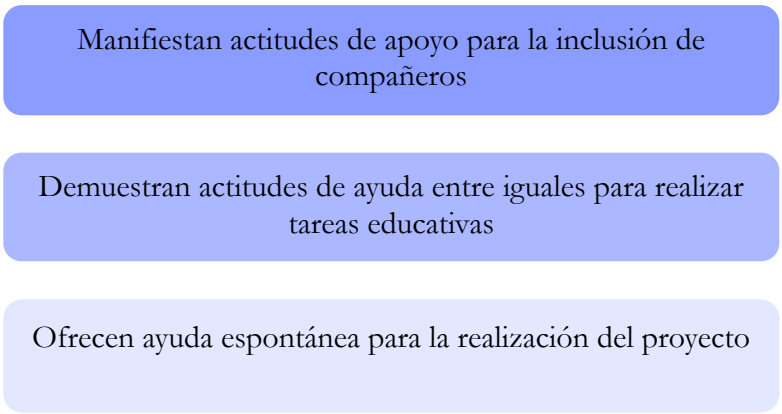
El segundo micrologro que pudimos constatar en la vivencia educativa es que los jóvenes y adultos muestran que colaboran con los demás y con el proyecto, demostrando avances en

la *capacidad de cooperar*[22]. Estos logros se evidencian cuando los jóvenes y adultos interactúan con el propósito de apoyarse mutuamente, se comprometen de forma colaborativa para cumplir con las tareas educativas y se brindan ayuda entre sí al compartir en el aula y participar en las actividades desarrolladas durante la intervención educativa.

Para dar cuenta de este resultado, hemos organizado la información en torno a tres indicadores que en su conjunto nos permiten demostrar avances en la capacidad de cooperar, los cuales exponemos a continuación: manifiestan actitudes de apoyo para la inclusión de compañeros, demuestran actitudes de ayuda entre iguales para realizar tareas educativas y ofrecen ayuda espontánea para la realización del proyecto.

Figura 66

Indicadores de colaboran con los demás y con el proyecto



Nota. Elaboración propia.

El primer indicador de micrologro es que los jóvenes y adultos manifiestan actitudes de apoyo para la inclusión de sus compañeros, especialmente de aquellos que enfrentan mayores dificultades para integrarse en el trabajo grupal. Este logro se refleja en gestos y acciones concretas de acogida, solidaridad y compromiso por hacer sentir a todos parte de la experiencia educativa. La integración se convierte en un valor que fortalece los vínculos y dignifica a cada participante. Un ejemplo es la escena significativa N° 7, Ideas de los estudiantes para integrar a Franco, donde el grupo A se organiza para acompañar y apoyar activamente a un compañero, mostrando solidaridad y responsabilidad compartida (Ver anexo 2.1).

[22] La capacidad de cooperar es una subcategoría del aprender a hacer definida en la Estructura de categorías y subcategorías de aprendizaje. Sistema integrado de análisis.

> El tema de la vida difícil de Franco, que había sido tocado de manera implícita, se entrelazó con la metodología del mapeo de la ciudad, lo que permitió que el grupo, en conjunto, se implicara de manera genuina en un proceso de apoyo y aceptación. Cada uno de los participantes aportó desde sus fortalezas: Franco lanzó la idea, Camilo la plasmó en la pizarra, Victoria la buscó en el mapa, y la educadora la reforzó hasta conseguir la dirección exacta. Fue un trabajo colaborativo, pero, más que eso, fue un acto de inclusión y de hacer sentir a Franco como un miembro valioso del grupo. Esta dinámica no solo fortaleció los lazos entre los compañeros, sino que también les permitió vivir una experiencia de generosidad y empatía, enseñándoles que, a través de la cooperación, se puede crear un espacio de apoyo mutuo donde cada miembro se sienta incorporado (Escena significativa N° 7. Ideas de los estudiantes para integrar a Franco).

El segundo indicador de micrologro es que los jóvenes y adultos demuestran actitudes de ayuda entre iguales para realizar tareas educativas. Este avance se evidencia cuando ofrecen apoyo académico y emocional a compañeros que enfrentan dificultades o inseguridad. En estas acciones, la solidaridad se convierte en motor para que todos se atrevan a participar, reforzando la confianza personal y colectiva. Al ayudarse, no solo resuelven las tareas, sino que también fortalecen vínculos de respeto y colaboración. De este modo, el aula se transforma en un espacio inclusivo que dignifica y valora a cada persona. Un ejemplo es la escena significativa N° 34: El apoyo mutuo entre los estudiantes. La grabación de Gema, registrada en la observación participante del grupo C, muestra cómo dos compañeras se ayudan para enfrentar juntas una tarea educativa (Ver anexo 2.1).

Durante la grabación de la sección "Yo soy" para el documental La verdad de nuestras aguas, los estudiantes comparten aspectos íntimos de su vida. Cuando llega el turno de Gema, Karina la apoya sosteniendo su texto y tranquilizándola con palabras de aliento. La educadora también la anima, recordándole que pueden repetir la grabación cuantas veces sea necesario. Gema se presenta como una persona animalista, guiada por el amor por los animales que le inculcó su padre, ya fallecido, a quien honra con su compromiso. Después de la grabación, Karina se sorprende por este aspecto de Gema, lo que abre un espacio para que se conozcan mejor (Escena significativa N° 34. El apoyo mutuo entre los estudiantes. La grabación de Gema).

El tercer indicador de micrologro es que los jóvenes y adultos ofrecen ayuda espontánea para la realización del proyecto, mostrando disposición genuina a compartir sus habilidades con el grupo. Este avance se observa cuando, de manera voluntaria, ponen al servicio colectivo sus habilidades personales, aportando a la construcción de materiales educativos y culturales que fortalecen el aprendizaje compartido. Tales gestos reflejan compromiso, iniciativa y un profundo sentido de colaboración, donde cada aporte individual enriquece la obra común. Un ejemplo es Damián, estudiante de 40 años, quien compartió sus conocimientos audiovisuales para colaborar en la edición de los videos del documental La verdad de nuestras aguas (Ver anexo 2.1).

> Damián, quien trabaja como jardinero, también es cantante y ha grabado videos musicales con sus propias canciones. Ofreció en múltiples ocasiones su ayuda para editar los videos del proyecto "Documental la verdad de nuestras aguas ". Durante evaluaciones con la educadora, él mismo se asombra de su habilidad para escribir y cantar, dado que en la escuela experimenta dificultades con el aprendizaje del lenguaje. Esto plantea preguntas sobre qué espacios permiten el desarrollo de estas capacidades y cuánto se puede aprender fuera de los entornos educativos formales. Damián demuestra que ha logrado desenvolverse en la vida y desarrollar sus pasiones, más allá del ámbito escolar (Escena significativa N° 39. El trabajo por proyectos y los aprendizajes de la vida).

Como conclusión del micrologro "los jóvenes y adultos colaboran con los demás y con el proyecto" refleja cómo la cooperación se convierte en un motor pedagógico y humano. A través de actitudes de apoyo, ayuda entre iguales y aportes espontáneos, los estudiantes construyen un espacio inclusivo donde cada voz y habilidad tiene valor. Estas prácticas fortalecen la confianza, dignifican la experiencia educativa y demuestran que aprender juntos va más allá de cumplir tareas: significa tejer vínculos de solidaridad, reconocimiento y compromiso colectivo. Así, la colaboración se transforma en aprendizaje compartido y en camino hacia una comunidad más humana y consciente.

10.1.3.3 Los jóvenes y adultos aprenden dialogando y participando

El tercer micrologro que pudimos identificar en la experiencia educativa es que los jóvenes y adultos demuestran avances en la capacidad de dialogar y de participar[23]. Primero, referido al diálogo, muestran logros en la realización comunicativos basados en la horizontalidad, el respeto mutuo y la escucha activa. Segundo, en cuanto a la participación los avances se encaminan a involucrarse activamente en la toma de decisiones, proponer ideas, colaborar con otros, deliberar de forma colectiva y asumir responsabilidades compartidas.

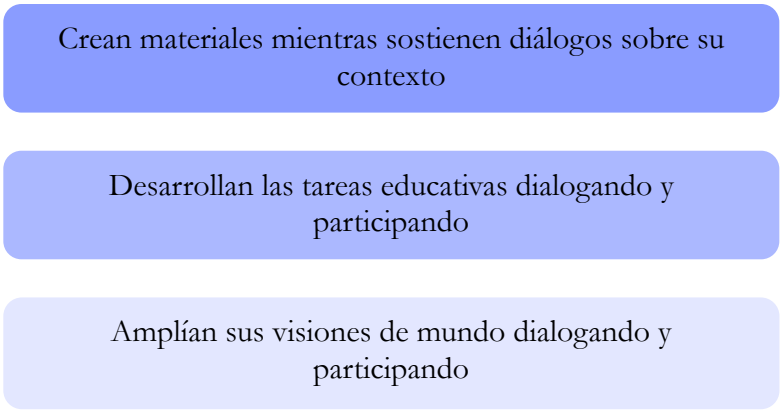
Para mostrar este resultado, hemos organizado la información en tres indicadores que en su conjunto demuestran cómo los jóvenes y adultos aprenden dialogando y participando, los

[23] La capacidad de dialogar y participar son dos subcategorías del aprender a hacer definida en la Estructura de categorías y subcategorías de aprendizaje. Sistema integrado de análisis.

cuales ilustramos a continuación: crean materiales mientras sostienen diálogos sobre su contexto, desarrollan las tareas educativas dialogando y participando y amplían sus visiones de mundo dialogando y participando.

Figura 67

Indicadores de aprender dialogando y participando



Nota. Elaboración propia.

El primer indicador de micrologro es que los jóvenes y adultos crean materiales mientras sostienen diálogos sobre su contexto, combinando el hacer con el reflexionar. Este logro se aprecia cuando, al construir producciones educativas, conversan sobre problemas sociales, relacionan hechos actuales con la historia de su comunidad y comparten opiniones personales. En este proceso, también escuchan con respeto los puntos de vista de los demás, transformando la creación en un espacio de diálogo espontáneo y aprendizaje colectivo. De este modo, los materiales producidos no son solo un recurso educativo, sino también una voz compartida que dignifica sus experiencias y fortalece su compromiso con la comunidad. Para ilustrar lo expresado, presentamos la escena significativa N° 16. El proyecto dominga, recogido mediante la observación participante en el grupo B de investigación, donde se muestra cómo los estudiantes aprenden dialogando y participando juntos (Ver anexo 2.1).

> Mientras el grupo se encontraba trabajando en la confección de afiches, surgió espontáneamente una conversación a raíz de una noticia reciente sobre el proyecto Dominga. Este proyecto, que lleva más de una década envuelto en controversias debido a su cercanía con una reserva natural única en el mundo, volvió a estar en el centro del debate tras conocerse nuevas denuncias sobre transacciones vinculadas al expresidente Piñera, realizadas a través de paraísos fiscales en las Islas Vírgenes Británicas. A partir de esta información, se generó un diálogo entre los participantes, y la profesora aprovechó el momento para preguntarle a Pablo, quien participa activamente en movimientos de protesta social, cómo cree que se desarrollará la conmemoración del 18 de octubre en este contexto. Fue entonces cuando Raquel, otra de las estudiantes, expresó con asombro e indignación que no entendía cómo, con todo lo que ha sucedido, el expresidente no ha sido aún objeto de una amenaza o agresión grave. En ese clima de tensión y reflexión, Pablo compartió que recientemente se había realizado una conmemoración por la muerte de un defensor medioambiental asesinado en Valparaíso, lo que añadió un tono aún más grave a la conversación, poniendo en evidencia la violencia que muchas veces enfrentan quienes luchan por causas medioambientales (Escena significativa N° 16. El proyecto dominga).

El segundo indicador de micrologro es que los jóvenes y adultos desarrollan las tareas educativas dialogando y participando. Este logro se refleja cuando proponen ideas que enriquecen el proyecto, integrando miradas sociales y culturales, y cuando reciben con apertura las sugerencias de sus compañeros. El avance se evidencia en la organización colectiva, donde el diálogo constante permite construir acuerdos y tomar decisiones conjuntas mientras trabajan hacia un mismo objetivo. Este proceso convierte las tareas en espacios de encuentro y colaboración, donde cada voz es valorada y dignificada, fortaleciendo así el sentido de pertenencia, respeto mutuo y compromiso comunitario. Para mostrar lo mencionado, se presenta la escena significativa N° 14, titulada ideas para el trabajo del libro, recopilada en el grupo A de investigación (Ver anexo 2.1).

> Camilo, entusiasmado por adelantar en el proyecto, preguntó sobre las dimensiones del libro, ya que quería empezar a trabajar en los dibujos para la portada y otras secciones, según lo decidiera el grupo. La educadora, atenta a su inquietud, respondió con claridad, resolviendo sus dudas para que pudiera avanzar en su tarea. Fue en ese momento cuando Javiera propuso que los lugares seleccionados para fotografiar y escribir breves reseñas no solo incluyeran su historia, sino también la de los locatarios y el significado cultural de cada sitio. Esta sugerencia fue recibida positivamente por todos, ya que representaba una valiosa oportunidad para rescatar el patrimonio cultural de la ciudad. Victoria, por su parte, complementó las propuestas organizando el trabajo, sugiriendo la creación de un grupo de WhatsApp como medio de comunicación para facilitar la coordinación del proyecto. El ambiente se llenó de entusiasmo y colaboración, a medida que las ideas se concretaban en acciones que fortalecían el sentido colectivo del proyecto (Escena significativa N° 14. Ideas para el trabajo del libro, Grupo A de investigación).

El tercer indicador de micrologro es que los jóvenes y adultos amplían sus visiones de mundo dialogando y participando en el proceso educativo. Este avance se hace visible cuando reconocen que la conversación con sus compañeros puede "iluminar" nuevas formas de pensar, cambiar perspectivas y enriquecer la comprensión de la realidad. A través del intercambio de experiencias, ideas y saberes, logran abrirse a miradas distintas que nutren sus propias reflexiones, mostrando señales de cambios internos. Este proceso, vivido mientras construyen materiales educativos y comparten actividades, fortalece la confianza en la palabra colectiva y dignifica el aprendizaje como una construcción conjunta y transformadora. A modo de ejemplo de lo expresado, presentamos un fragmento de entrevista grupal dirigido a estudiantes, perteneciente al grupo B de investigación, donde se muestra la valoración del diálogo para nutrir sus visiones de mundo. (Ver anexo 2.2).

> Zavia: De repente, la conversación te puede iluminar con una palabra. O a través de la reflexión no más, el observar. Yo igual he cambiado perspectivas a través de mirar cosas, pero igual es como una conversación, pero con la mirada. Es como si yo veo lo que está pasando entre dos personas, igual como que veo... no sé.
>
> Pablo: Sí "po", obviamente. Como, por ejemplo, los "cabros" tenían... yo pensaba que no había tantos shampoo que testeaban en animales, y había "caleta". Yo tenía como tres o cuatro que sí testeaban, pero había como seis o siete más. Eso me lo decían, y lo veíamos investigando.
>
> Yanina: Es impresionante todo lo que testean en animales, son demasiadas cosas. Es todo, en realidad es todo. El jabón, te dicen: "ya, lávate las manos con jabón", pero el jabón también lo testean en animales.
>
> (Entrevista Grupal estudiantes, Grupo B de investigación)

Para finalizar el micrologro "los jóvenes y adultos aprenden dialogando y participando", se muestra cómo la palabra compartida se transforma en un camino pedagógico que dignifica y fortalece la experiencia educativa. A través del diálogo, los estudiantes construyen confianza, respeto mutuo y aprendizajes colectivos, mientras que la participación activa les permite tomar decisiones, proponer ideas y asumir responsabilidades en común. Estos avances revelan un proceso en el que las voces se escuchan y valoran, ampliando perspectivas y generando transformaciones personales y colectivas. De esta forma, el aula se convierte en un espacio humanizador donde aprender es también convivir, crear y soñar juntos.

10.1.3.4 Los jóvenes y adultos conviven en el aula

El cuarto micrologro que pudimos observar en la experiencia educativa es que los jóvenes y adultos conviven en el aula, demostrando avances en la capacidad de convivir con otros[24]. Tales logros se muestran en el desarrollo de habilidades relacionales, emocionales y éticas que favorecen una convivencia humana en la construcción de vínculos genuinos y orientados al bien común. A partir de lo anterior, se observan pasos de avance en las formas de convivir en el aula, demostrando pasos en aspectos relacionales que los estudiantes despliegan

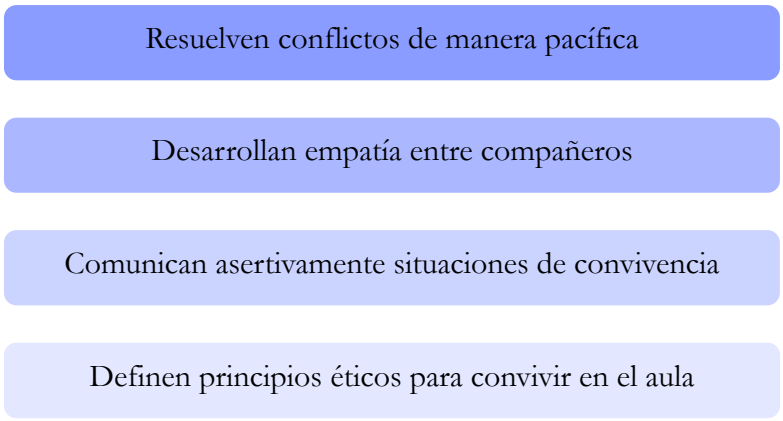
[24] La capacidad de convivir con otros es una subcategoría del aprender a hacer definida en la Estructura de categorías y subcategorías de aprendizaje. Sistema integrado de análisis.

mientras trabajan juntos en la consecución de las tareas asignadas en la intervención educativa.

Para dar cuenta de este resultado, presentamos los cuatro indicadores que durante la vivencia educativa en los jóvenes y adultos y que muestran avances en la capacidad de convivir en el aula, los cuales exponemos a continuación: resuelven conflictos de manera pacífica, desarrollan empatía entre compañeros, comunican asertivamente situaciones de convivencia y definen principios éticos para convivir en el aula.

Figura 68

Indicadores de convivir en el aula



Nota. Elaboración propia.

El primer indicador de micrologro es que los jóvenes y adultos resuelven conflictos de manera pacífica, evidenciando avances en la construcción de una convivencia respetuosa. Este logro se expresa cuando, frente a tensiones o desacuerdos que surgen durante la organización del trabajo, los estudiantes optan por dialogar con apertura y sinceridad. A través de la expresión de sentimientos y la comunicación de sus malestares, generan un espacio colectivo donde todas las voces son escuchadas y consideradas. Este ejercicio de diálogo permite buscar soluciones conjuntas, fortalece la colaboración y dignifica las relaciones, promoviendo una forma de convivencia más armónica y consciente. Como ejemplo, la escena significativa N° 35 muestra cómo los estudiantes del grupo C resuelven un conflicto mediante diálogo respetuoso, expresión sincera de emociones y análisis conjunto, fortaleciendo la convivencia y el aprendizaje compartido (Ver anexo 2.1).

Durante la preparación del lanzamiento del documental, la educadora organiza las tareas con los estudiantes. Al llegar al rol de presentar el documental en público, nadie se ofrece voluntariamente. Finalmente, Julia acepta, y la profesora sugiere que Cristóbal la acompañe. Roberto bromea sobre la estatura de Cristóbal, generando incomodidad. La educadora interviene pidiendo respeto y remarca que los comentarios físicos pueden dañar la confianza. Roberto reacciona molesto y revela que está bajo presión por temas personales y familiares. Otros estudiantes intervienen para aclarar la situación: Julia reconoce que todos contribuyeron al ambiente tenso y Cristóbal menciona que no le molestaron las bromas, pero sí la insistencia de la educadora, que no respetó su negativa inicial (Escena significativa N° 35. El respeto en las relaciones humanas).

El segundo indicador de micrologro es que los jóvenes y adultos desarrollan empatía entre compañeros, reconociendo y valorando sus trayectorias personales. Este logro se observa cuando transforman actitudes de indiferencia o exclusión en gestos de acogida, construyendo una convivencia más inclusiva y respetuosa. En las conversaciones del aula, los estudiantes reflexionan colectivamente sobre situaciones de vida complejas, logrando cambiar juicios negativos por miradas más sensibles y comprensivas hacia quienes enfrentan mayores dificultades para integrarse o realizar tareas. Este proceso no solo enriquece la dinámica grupal, sino que también fortalece el sentido humano de la educación. Un ejemplo es la escena significativa N° 10, donde el grupo A muestra empatía hacia un compañero desenganchado con el trabajo grupal (Ver anexo 2.1).

Nos encontramos en medio del trabajo grupal de la preparación del libro ilustrado y la educadora, preocupada por la situación de Franco, decidió compartir sus inquietudes con Victoria y Camilo para entender mejor cómo percibían ellos la situación. Victoria, con honestidad, expresó que le parecía injusto que Franco, a diferencia de sus compañeros que asistían con constancia, cumplían con sus tareas y se esforzaban por aprender, pudiera obtener su certificado sin haber hecho el mismo esfuerzo. Para ella, Franco parecía estar allí "solo por el cartón", sin una verdadera implicación. La profesora, al escuchar esta reflexión, explicó que esa no era una situación exclusiva de Franco, sino una realidad común en la EPJA, donde en ocasiones es necesario ajustar las evaluaciones para asegurar que los estudiantes puedan completar su enseñanza media. La conversación fue más allá del análisis académico y permitió una reflexión más profunda sobre la vida de Franco. Se reconoció que él había enfrentado una vida marcada por la soledad, no solo en lo material, sino también en lo afectivo

Tras esta conversación, algo cambió en el grupo. Victoria que antes había dicho que "ya no era incómodo porque ya aprendieron que él no existía", ahora comprendía mejor su situación. Cuando Franco llegó, el grupo lo recibió con una actitud diferente: sin juicios, con más comprensión y apertura. Franco participó, opinó e incluso se integró más al grupo, lo que evidenció que la empatía y el entendimiento mutuo fueron claves para superar la desconexión previa

(Escena significativa N° 10. La sensación de injusticia con los compañeros desenganchados en el aprendizaje).

El tercer indicador de micrologro es que los jóvenes y adultos logran comunicar asertivamente situaciones de convivencia, expresando sus pensamientos y emociones con respeto. Este avance se refleja cuando establecen límites personales y manifiestan, de manera clara y sin agresión, aquellas formas de relación que les generan incomodidad o con las que no están de acuerdo. Se trata de logros que ponen en el centro el valor del respeto mutuo como base de los vínculos humanos, fortaleciendo la convivencia y la confianza dentro del grupo. Un ejemplo de ello es la escena significativa N° 51, donde Karina, estudiante de 41

años, comparte una experiencia afrontada con comunicación asertiva durante la intervención educativa (Ver anexo 2.1).

> Durante la grabación del registro audiovisual Yo soy de Karina, relató la incomodidad que le generó que un compañero le hiciera una broma en el grupo de WhatsApp, donde sintió que se había burlado de ella delante de todo el grupo. Comenta que aunque guardó silencio en un primer momento, luego sintió la necesidad de decirle que no le pareció la broma y que la respetara, expresando que ella no está para "el leseo" de los demás. Luego, expresa que le pone contenta lo que pasó porque siente que la escuela le ha enseñado a hablar y comunicar lo que piensa y siente, lo que reconoce que es algo que le cuesta mucho hacer en su trabajo y en su vida, relatando que suele quedarse callada sabiendo que tiene algo que decir (Escena significativa N° 51. La importancia del respeto en las relaciones humanas).

El cuarto indicador de micrologro es que los jóvenes y adultos logran definen principios éticos para convivir en el aula, construyendo acuerdos colectivos que orientan el vivir juntos. Este avance se observa cuando, a través del diálogo respetuoso, expresan sus ideas y llegan a consensos sobre valores esenciales como el respeto, la confianza y la escucha mutua. Reconocen que estos principios no son solo ideales abstractos, sino necesidades reales para contar con un espacio educativo distinto, que marque positivamente sus vidas. De esta manera, la convivencia se convierte en un aprendizaje compartido y en una experiencia humanizadora. Un ejemplo claro es la escena significativa N° 86, donde los estudiantes definen juntos principios éticos para fortalecer la vida en comunidad (Ver anexo 2.1).

> Durante una actividad en la que se definieron los principios que guiarían al grupo, surgieron como más relevantes el respeto, la confianza y ser escuchados. La educadora, mediante preguntas, fomentó una reflexión. Esteban expresó que el respeto debe venir desde el nacimiento, Julia propuso levantar la mano como estrategia para respetarse, Miguel señaló la necesidad de reciprocidad. Al hablar de confianza, surgió un debate, donde se ve que muchos expresaron desconfianza generalizada basada en sus historias de vida. Damián relató su desconfianza tras experiencias dolorosas de infancia y juventud; Julia comparó la amistad pasada y actual; Nicole y Augusto también compartieron sus visiones sobre la dificultad de confiar (Escena significativa N° 86. El valor de la confianza deteriorado).

Para finalizar, el micrologro "los jóvenes y adultos conviven en el aula" demuestra que la experiencia educativa fue un espacio donde los vínculos se fortalecieron mediante el respeto, la empatía, la comunicación asertiva y la construcción de principios éticos compartidos. Las escenas relatadas como la resolución pacífica de conflictos, la empatía hacia Franco, la comunicación asertiva de Karina y la definición de valores colectivos, evidencian cómo cada situación vivida se transformó en aprendizaje humano y relacional. Estos logros muestran que convivir no solo es compartir un aula, sino construir un espacio digno, inclusivo y esperanzador, donde las personas aprenden a crecer y transformar juntas.

10.1.4 Impacto formativo en la capacidad "aprender a vivir juntos"

A continuación abordaremos los resultados encaminados a visualizar la capacidad de vivir juntos[25] desarrollada por los jóvenes y adultos, entendida como aquella capacidad de reconocer la diversidad humana y la interdependencia entre las personas, promoviendo una convivencia basada en el respeto y la cooperación. Este pilar educativo busca superar prejuicios y divisiones, fomentando la solidaridad, la resolución pacífica de conflictos y la corresponsabilidad en la construcción del bien común y el cuidado del planeta (Delors, 1996). Concretamente veremos cómo a través de la experiencia educativa, los jóvenes y adultos

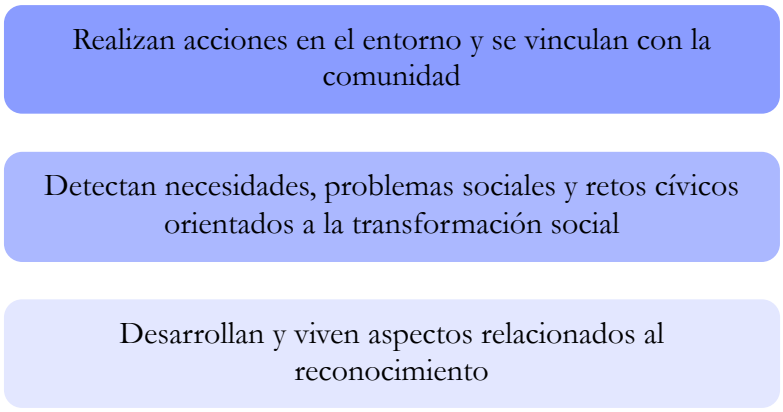
[25] La capacidad de convivir consiste en la cuarta categoría de aprendizaje definida en la Estructura de categorías y subcategorías de aprendizaje. Sistema integrado de análisis.

mostraron avances en su manera de involucrarse en la construcción de una sociedad más justa, comprendiendo que cada acción cuenta para fortalecer el bien común.

Para desarrollar este apartado presentamos los tres micrologros evidenciados en la capacidad de aprender a vivir juntos: realizan acciones en el entorno y se vinculan con la comunidad; detectan necesidades, problemas sociales y retos cívicos orientados a la transformación social; y desarrollan y viven aspectos relacionados al reconocimiento, los cuales presentamos a continuación.

Figura 69

Micrologros en la capacidad de "aprender a vivir juntos"



Nota. Elaboración propia.

10.1.4.1 Realizan acciones en el entorno y se vinculan con la comunidad

El primer micrologro que pudimos identificar en la experiencia educativa es que los jóvenes y adultos demuestran avances en la *capacidad de vincularse y realizar acciones en el entorno* [26]. Tales avances se muestran cuando los estudiantes se implican en llevar a cabo proyectos compartidos asumiendo responsabilidad social encaminada al bien común, involucrarse en acciones reales estableciendo lazos con personas y organizaciones comunitarias, trabajando juntos para un objetivo de transformación común.

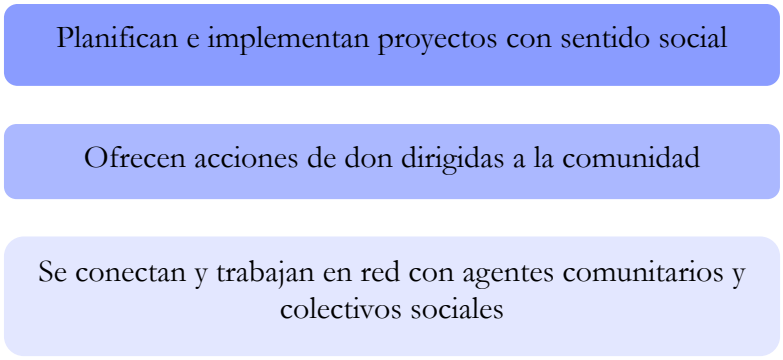
Para dar cuenta de este resultado, presentamos los tres indicadores que observamos en los jóvenes y adultos durante la experiencia educativa, los que en su conjunto muestran cómo realizan acciones en el entorno y se vinculan con la comunidad, los cuales ilustramos a continuación: planifican e implementan proyectos con sentido social, ofrecen acciones de

[26] La capacidad de vincularse y realizar acciones en el entorno es una subcategoría del aprender a vivir juntos, definida en la Estructura de categorías y subcategorías de aprendizaje. Sistema integrado de análisis.

don dirigidas a la comunidad, se conectan y trabajan en red con agentes comunitarios y colectivos sociales.

Figura 70

Indicadores de realizan acciones en el entorno y se vinculan con la comunidad



Nota. Elaboración propia.

El primer indicador de micrologro es que los jóvenes y adultos planifican e implementan proyectos con sentido social, evidenciando avances en su capacidad de organización y compromiso comunitario. Este logro se observa cuando identifican problemas reales que afectan a su entorno y, a partir de un trabajo colectivo, proponen soluciones claras y alcanzables. La planificación no se queda en lo teórico, sino que se concreta en acciones con proyección de cambio social, construidas desde la reflexión, el diálogo y la cooperación. Al diseñar proyectos, los estudiantes desarrollan habilidades metodológicas, fortalecen la responsabilidad compartida y refuerzan el sentido de comunidad. Un ejemplo de ello se encuentra en la planificación del proyecto con servicio comunitario realizado por el grupo C de investigación (Ver anexo 2.4).

¿Qué?: Podemos hacer un proyecto para concientizar al público a que haga un buen uso del agua.

¿Por qué?: Porque hay una escasez de agua y podemos hacer algo antes que sea demasiado tarde.

¿Para qué?: Para crear conciencia en cuanto se quiere con: a nivel nacional, el mensaje se promueva.

¿Dónde?: En la comuna de "Valpo" y en nuestro curso y la mayor cantidad de cursos posible.

¿Cómo?: Con actores de videos, por mensajes y actuaciones, y viralizando por redes sociales.

¿Cuándo?: Alrededor de 2 meses y medio.

¿A quiénes?: A los habitantes de nuestra comuna.

¿Quiénes?: Nosotros como 1°C.

Con qué: Con videos y formación reciclable y los recursos del colegio

(Karina, Amanda, Cristóbal, Damián y Roberto, material y/o artefacto construido, Grupo C de investigación).

El segundo indicador de micrologro es que los jóvenes y adultos ofrecen acciones de don dirigidas a la comunidad, mostrando la capacidad de entregar lo aprendido como un aporte social. Este logro se refleja cuando ponen en práctica conocimientos, reflexiones y habilidades adquiridas durante la intervención educativa, con el propósito de sensibilizar y generar conciencia en otras personas frente a problemáticas que consideran relevantes. Se trata de acciones que trascienden el aula y buscan provocar diálogo y reflexión en la comunidad, fortaleciendo el compromiso colectivo. Un ejemplo se aprecia en la lluvia de ideas realizada por el grupo C de investigación, donde surgió la propuesta de crear iniciativas comunitarias para generar conciencia sobre el problema identificado (Ver anexo 2.4).

- Lluvia de ideas de necesidades o problemas sociales, material y/o artefacto construido, Grupo C de investigación).
- Concientizar sobre el déficit de agua en el mundo
- Porque el agua es un recurso muy importante para el mundo
- Motivar a la gente a tomar conciencia de la importancia del agua
- Que se note el cambio en el cuidado del agua (Lluvia de ideas de necesidades o problemas sociales, material y/o artefacto construido, Grupo C de investigación).

Las acciones de don dirigidas a la comunidad fueron forjadas mediante la educomunicación, donde los estudiantes compartieron pensamientos, emociones y posturas éticas frente a problemas sociales que los afectan. Este logro refleja cómo aplican lo aprendido en acciones concretas que buscan sensibilizar y transformar su entorno. Al colaborar e intercambiar saberes, expresan un compromiso con el bien común y fortalecen la conciencia colectiva. Un ejemplo es la reflexión de Augusto, hombre de 20 años, incluida en el documental La verdad de nuestras aguas, creado al servicio de la comunidad. El relato pertenece a la actividad "Yo soy" del Grupo C (Ver anexo 3.3.3).

Me llamo Augusto soy de Mendoza, Argentina y por primera vez aquí en Chile viví la experiencia de tener que comprar agua en bidones, viví en Laguna Verde por mucho tiempo y pienso que es terrible tener que estar plenamente consciente que no tienes que gastar mucha agua, tienes que limitarte cuando te bañas, tienes que usar cierta cantidad de litros para que te rinda a fin de mes. He visto también otros sectores donde hay gente que les falta, desde carencia mucho peor, gente que llega a utilizar ocho litros casi a la semana, casi dos semanas y a veces se quedan sin beber agua. Creo que tenemos que hacer algo para mejorar esto y que todos tengamos acceso a un recurso tan vital y que debería ser gratuito, nadie debería estar ni un día sin tomar agua. Siento que somos muy responsables todos en el mundo (Augusto, hombre, 20 años, material y/o artefacto construido, Grupo C de investigación).

El tercer indicador de micrologro es que los jóvenes y adultos se conectan y trabajan en red con agentes comunitarios y colectivos sociales, reconociendo en esas experiencias una fuente de aprendizaje y esperanza para transformar su realidad. Estos avances se evidencian cuando, al escuchar testimonios de activistas que defienden sus territorios, los estudiantes formulan pensamientos esperanzadores y reflexiones sobre el valor del trabajo colectivo. De esta manera, descubren que los cambios sociales requieren unión, compromiso y acción organizada. Un ejemplo es Cristóbal, hombre de 45 años del grupo C, quien tras conocer la experiencia de la organización comunitaria Quebrada Los Lúcumos expresó su motivación por defender la naturaleza y asumir compromisos con su barrio y comunidad (Ver anexo 3.3.3).

> Que es el momento de hacer las cosas, si no se hacen las cosas ahora no se van a hacer nunca. El beneficio no va a ser para nosotros va a ser para las generaciones que van quedando, que bueno que se junte la comunidad, la junta de vecinos, los club deportivos, así que, qué bonito, bueno, ojalá que sea para mejor, que el municipio ayude, que las tierras no las quiten los dueños de acá, que las dejen como áreas verdes. Sería bonito y van a haber muchas palmeras en años más. Que sigamos trabajando, la ayuda de todos hace la fuerza (Cristóbal, hombre, 45 años, material y/o artefacto construido, Grupo C de investigación).

Para finalizar el micrologro "realizan acciones en el entorno y se vinculan con la comunidad", se refleja cómo los jóvenes y adultos transforman el aprendizaje en compromiso social. A través de la planificación de proyectos con sentido comunitario, la entrega de acciones de don y el trabajo en red con colectivos sociales, los estudiantes ponen en práctica lo aprendido, fortaleciendo la conciencia colectiva y el cuidado del entorno. Estas experiencias muestran que la educación, más allá del aula, se convierte en un motor de cambio, donde la unión, la solidaridad y la acción compartida abren caminos hacia una sociedad más justa y humana.

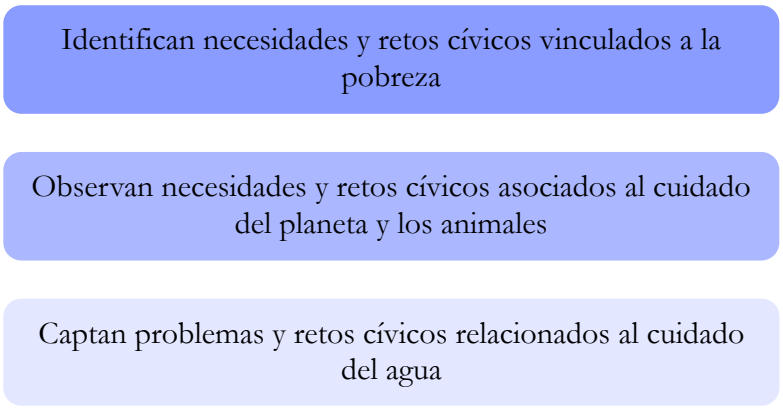
10.1.4.2 Detectan necesidades, problemas sociales y retos cívicos orientados a la transformación social

El segundo micrologro observado en la experiencia educativa es el progreso de los jóvenes y adultos en su capacidad de detectar necesidades y retos cívicos[27] vinculados con la transformación social. Este avance se evidencia cuando los estudiantes identifican situaciones de carencia, desigualdad o exclusión social, y formulan propuestas orientadas a mejorar dichas problemáticas en su comunidad, apuntando a la transformación social.

Para evidenciar este resultado, presentamos los tres indicadores identificados a lo largo de la experiencia educativa que dan cuenta de avances en la capacidad de detectar necesidades, problemas sociales y retos cívicos orientados a la transformación social en los jóvenes y adultos, los cuales describimos a continuación: identifican necesidades y retos cívicos vinculados a la pobreza; observan necesidades y retos cívicos asociados al cuidado del planeta y los animales; y captan problemas y retos cívicos relacionados al cuidado del agua.

Figura 71

Indicadores de detectan necesidades y retos cívicos orientados a la transformación social



Nota. Elaboración propia.

El primer indicador de micrologro es que los jóvenes y adultos identifican necesidades y retos cívicos vinculados a la temática de la pobreza, reconociendo su carácter estructural y colectivo. En primer lugar, referido a identificar necesidades, este logro se evidencia en espacios de diálogo donde expresan opiniones fundamentadas acerca de cómo las desigualdades económicas influyen en la generación y persistencia de múltiples problemáticas

[27] La capacidad de detectar necesidades y retos cívicos es una subcategoría del aprender a vivir juntos, definida en la Estructura de categorías y subcategorías de aprendizaje. Sistema integrado de análisis.

sociales. En estas conversaciones, los estudiantes participan activamente en el análisis compartido, aportando ideas y escuchando con respeto las visiones de los demás. De este modo, se construyen comprensiones más profundas que trascienden lo individual, fortaleciendo la conciencia crítica y la sensibilidad social. Un ejemplo es la reflexión conjunta en la jornada de planificación/reflexión con la educadora N° 3, Entretejer relaciones y aprendizajes, surgida en el grupo A de investigación (Ver anexo 2.5).

> Victoria expresa que todos los problemas pasan por un factor económico, que si no se tiene dinero es complicado salir adelante. Es ahí donde la educadora les expresa que eso tiene que ver con el modelo de sociedad actual en el que vivimos, donde cobran mayor valor lo material y las necesidades están asociadas al consumo y al dinero. El comentario de Victoria fue una oportunidad para problematizar la afirmación: "Todos los problemas pasan por un factor económico" (Reflexión conjunta con la educadora N° 3. Los problemas más importantes que visualizan en la comunidad, Grupo A de investigación.

En segundo lugar, relacionado a los retos cívicos vinculados a la pobreza, se observa un avance importante cuando los jóvenes y adultos formulan propuestas concretas para enfrentar la carencia económica en su comunidad. Estas iniciativas reflejan compromiso, solidaridad y el deseo de generar cambios que alivien la situación de quienes viven con mayores dificultades. A través de la búsqueda de soluciones compartidas, los estudiantes muestran conciencia social y voluntad de acción colectiva, fortaleciendo la esperanza en que, mediante la colaboración, es posible mejorar la vida de todos y construir un entorno más justo y humano. Para ilustrar lo expresado, presentamos un material y/o artefacto construido correspondiente a la presentación del libro ilustrado "Raíces porteñas, Valparaíso entrañable, realizado por el grupo A de investigación (Ver anexo 3.3.1).

> Les presentamos a continuación nuestra obra de arte colectiva denominada "Raíces Porteñas, Valparaíso entrañable", que se enmarcó en un proyecto educativo desarrollado desde el área de lenguaje y de convivencia escolar de la Corporación Educacional Auromar de Valparaíso. Específicamente, les presentamos un libro que contiene en primer lugar, valiosa información que hemos construido para aportar a la pandemia del Covid-19, como un aporte importante para nuestro amado Valparaíso. Al interior del libro encontrará los principales lugares que hemos escogido para apoyar la economía del hogar. Es nuestra más profunda preocupación el factor económico y cómo este ha deteriorado la vida de las personas, por lo que hemos creado como estrategia de solución un Mapa social de la economía local de Valparaíso. Además, nos interesamos en rescatar aspectos de la historia local de nuestro amado puerto. Para ello, hemos realizado entrevistas a los locatarios y hemos rescatado relatos de mensajes a Valparaíso herido por parte de porteñas y porteños. Agradecemos a todos quienes hicieron posible esta obra de arte (Fragmento libro ilustrado "Raíces porteñas, Valparaíso entrañable", material y/o artefacto construido en el Grupo A de investigación).

El segundo indicador de micrologro es que los jóvenes y adultos observan necesidades y retos cívicos asociados al cuidado del planeta y los animales. En primer lugar, la observación de necesidades se hace evidente cuando reconocen problemas ambientales que impactan tanto a su comunidad como al mundo, como la contaminación, la escasez de agua y el maltrato animal. A partir de estas reflexiones, surgen propuestas concretas orientadas al cuidado de la naturaleza y al respeto hacia los seres vivos, asumiendo que cada acción puede contribuir al cambio social. De esta manera, los estudiantes se reconocen como sujetos activos y responsables, comprometidos en aportar a la construcción de un futuro más justo, sostenible y digno para todos. Para ilustrar lo expresado, se presentan los resultados de la "Lluvia de ideas sobre problemas sociales del entorno", elaborada por el grupo C como material construido durante la investigación (Ver anexo 2.4).

¿Qué piensan de esta problemática?

Estamos destruyendo nuestro hogar

Con la contaminación estamos abriendo las puertas a nuevas plagas

El ser humano debería tener más conciencia con el daño que hacen

Muchas cosas inevitables y muchas evitables

Contaminación = catástrofe

La contaminación nos afecta a todos por igual

¿Qué estamos haciendo con el planeta?

Lo estamos destruyendo

Vivimos en un planeta que explotan los recursos naturales

Extinción de especies

Contaminación del agua

(Augusto, Corina, Jorge, Miguel, Nicole, lluvia de ideas detección de necesidades y retos cívicos, Grupo C de investigación).

En segundo lugar, referido a los retos cívicos vinculados al cuidado del planeta y los animales, se destacan las acciones concretas que los jóvenes y adultos proponen en la búsqueda de soluciones. Estos logros se reflejan cuando formulan metas colectivas orientadas a generar un impacto positivo en la comunidad, ofrecen acciones de don para sensibilizar y mejorar las problemáticas ambientales y expresan el deseo de contribuir desde su rol como estudiantes comprometidos. A través de su organización, muestran iniciativa y responsabilidad en la construcción de cambios sociales significativos. Un ejemplo de ello es la presentación del grupo B en la Campaña audiovisual Valpo verde y animalista, acción de don dirigida a la comunidad (Ver anexo 3.3.2).

> Somos estudiantes de segundo nivel A de enseñanza media, nos declaramos jóvenes conscientes del cuidado del medioambiente y de los animales. A partir de lo anterior, nos pusimos como meta realizar una campaña a la que denominamos "Valpo verde y animalista" conscientes del problema nos organizamos para aportar con nuestro granito de arena a esta tremenda problemática social (Fragmento campaña "Valpo verde y animalista", material y/o artefacto construido, Grupo B de investigación.

El tercer indicador de micrologro es que los jóvenes y adultos identifican con claridad problemas y retos cívicos vinculados al cuidado del agua. En primer lugar, en torno a captar el problema de la crisis hídrica, reconocen que es estructural y afecta profundamente a las personas, a los ecosistemas y a la vida futura en el planeta. Este logro se evidencia cuando comprenden el agua como un derecho humano esencial y relacionan su cuidado con la preservación de la vida para las próximas generaciones. Desde una mirada ética, vinculan el respeto por la naturaleza con los derechos humanos, mostrando conciencia crítica y compromiso social. Un ejemplo es la actividad Yo soy, realizada por Corina, estudiante de 23 años, quien expresa de manera simbólica la urgencia de visibilizar este problema (Ver anexo 2.4).

> Yo soy co-criadora, y para mí, cuidar el agua y luchar por ella es para que tengamos un mejor futuro para las nuevas generaciones y denunciar el robo del agua. Yo pienso que la crisis del agua es por el robo y que creen tener derecho para venderla. Yo creo que debemos investigar más sobre el robo del agua, ya que es un derecho humano. Yo siento que todos tenemos derecho al agua, ya que es parte de la naturaleza. Yo deseo que a futuro el agua debería ser para todas las vidas y no para unos pocos (Corina, mujer, 23 años, Grupo C de investigación).

En segundo lugar, relacionado a los retos cívicos vinculados al cuidado del agua, los jóvenes y adultos reconocen la urgencia de generar acciones que contribuyan a enfrentar esta crisis. Tales avances se hacen visibles cuando los estudiantes proponen estrategias concretas para sensibilizar a la comunidad sobre el uso responsable del agua, utilizando recursos audiovisuales como una herramienta educativa y de denuncia. A través de estas propuestas,

expresan la intención de aportar a la búsqueda de soluciones y de relacionar el cuidado del agua con un compromiso ético y social. Un ejemplo es Roberto, estudiante de 42 años, quien en una guía de trabajo para el cortometraje del documental propone ideas fílmicas para generar conciencia pública sobre la importancia del agua (Ver anexo 2.4).

> - Idea fílmica ¿Qué se cuenta en la historia es la sucesión de hechos, se resume en la sinopsis? ¿De qué trata tu documental? (máximo cinco líneas). Respuesta: Las mineras y las consecuencias sobre el agua como problema mundial y qué debemos hacer con respecto a este tema. Y finalizamos con algún mensaje o algún video.
> - El tema (el trasfondo del documental) ¿Cuál es el tema del documental? (máximo cinco líneas). Respuesta: El cuidado del agua y cómo podemos buscar la solución a la escasez del agua, de quién es la culpa: las mineras, el gobierno y otros.
> - ¿Cuál es el nombre del documental?. Respuesta: La vida en forma de agua
>
> (Roberto, hombre, 42 años, Grupo C de investigación)

Para finalizar el micrologro "detectan necesidades, problemas sociales y retos cívicos orientados a la transformación social", se evidencia cómo los jóvenes y adultos desarrollan conciencia crítica y compromiso con su entorno. Al identificar problemáticas como la pobreza, el deterioro ambiental, el maltrato animal y la crisis hídrica, no solo reconocen sus causas estructurales, sino que también formulan propuestas y acciones concretas para afrontarlas. Estos avances reflejan un proceso educativo que dignifica sus voces y potencia su rol ciudadano. De este modo, la experiencia formativa se convierte en un espacio de construcción colectiva hacia un cambio social más justo, solidario y humano en búsqueda del bien común.

10.1.4.3 Desarrollan y viven aspectos relacionados al reconocimiento

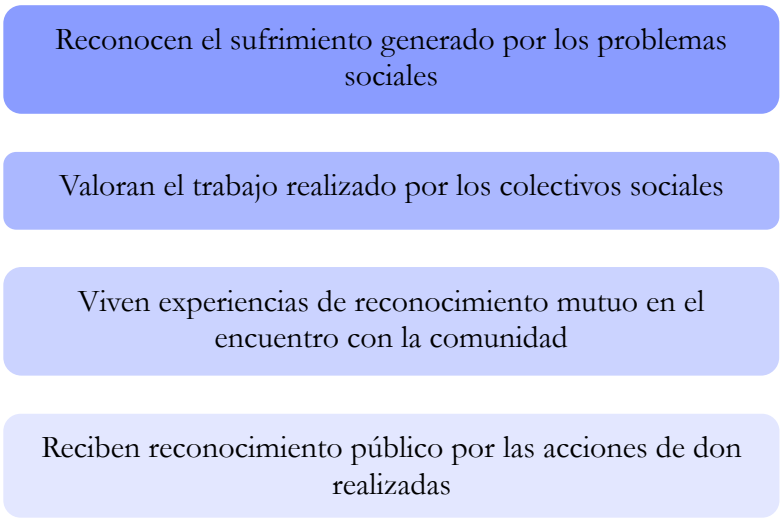
El tercer micrologro que pudimos observar es que los jóvenes y adultos desarrollan y viven aspectos relacionados al reconocimiento, demostrando avances en la capacidad de reconocer al otro y experimentar un sentimiento de reconocimiento consigo mismos a partir de las aportaciones concretas que realizaron en la comunidad, demostrando logros en la *capacidad*

de reconocer al otro[28]. Tales avances se demuestran en que los estudiantes reconocen el sufrimiento que provocan los problemas sociales en las personas afectadas, viven experiencias de reconocimiento personal y mutuo a partir de las acciones a la comunidad emprendidas, aprecian el propio trabajo realizado y reciben reconocimiento público a partir de su participación en la comunidad.

Para mostrar este resultado, presentamos los cuatro indicadores observados a lo largo de la intervención educativa, demostrando avances en el desarrollo y vivencia de aspectos relacionados al reconocimiento en los jóvenes y adultos: reconocen el sufrimiento generado por los problemas sociales; valoran el trabajo realizado por los colectivos sociales; viven experiencias de reconocimiento mutuo en el encuentro con la comunidad; y reciben reconocimiento público por las acciones de don realizadas, los cuales desarrollamos a continuación.

Figura 72

Indicadores de desarrollan y viven aspectos relacionados al reconocimiento



Nota. Elaboración propia.

El primer indicador de micrologro es que los jóvenes y adultos reconocen el sufrimiento generado por los problemas sociales, dando cuenta de una mirada empática y consciente frente a la realidad. Este logro se evidencia cuando expresan sensibilidad hacia las personas y seres vivos afectados, identificando cómo las desigualdades y las prácticas dañinas impactan

[28] La capacidad de reconocer al otro es una subcategoría del aprender a vivir juntos, definida en la Estructura de categorías y subcategorías de aprendizaje. Sistema integrado de análisis.

de manera estructural en la sociedad y en el medioambiente. En este proceso, los estudiantes no solo describen lo que ocurre, sino que también asumen una postura crítica y reflexiva frente a la falta de regulación y responsabilidad social. De este modo, se comprometen con el mejoramiento colectivo, transformando su aprendizaje en una experiencia humanizadora que dignifica sus voces y sus acciones. Para ilustrar este avance, presentamos un material o artefacto elaborado en el grupo de investigación C, el cual recoge una reflexión de Esteban.

> **Idea fílmica. ¿De qué trata tu documental? (máximo cinco líneas).**
>
> Respuesta: A mí me gustaría que el agua fuera el protagonista, que el agua se pueda expresar, a través de las historias de las personas, del razonamiento de los animales, del sufrimiento de la gente, de las empresas que se aprovechan de la falta de leyes y de nuestros ríos secos.
>
> **El tema (el trasfondo del documental) ¿Cuál es el tema del documental? en máximo cinco líneas.**
>
> Respuesta: Se trata del abuso sobre el agua, de la escasez hídrica, de cómo mueren los animales y nuestros ríos por culpa del monopolio del cultivo excesivo
>
> (Esteban, hombre, 28 años, material y/o construido, Grupo C de investigación).

El segundo indicador de micrologro es que jóvenes y adultos valoran el trabajo realizado por los colectivos sociales. Este avance se refleja en la forma en que destacan el aporte de sus acciones para mejorar la vida comunitaria, agradecen y admiran las iniciativas orientadas al bien común, y empiezan a tomar conciencia del impacto que tiene el comportamiento humano en la transformación de realidades difíciles. De allí surgen también pequeños gestos de compromiso hacia la protección del medio ambiente, inspirados en lo aprendido junto a la comunidad. Para dar vida a lo expresado, compartimos la reflexión de Julia, una estudiante de 48 años, escrita como parte de los materiales construidos en esta investigación (Ver anexo 3.3.3).

> Bueno de todo lo recorrido acá de la naturaleza me llevo un aprendizaje para mi familia, para mi nieto, mis sobrinas que son pequeñitos y aprender de esto, aprender que es maravillosa la naturaleza donde no haya basura, eso es importante que mantengamos entre todos el entorno y la limpieza. Es muy bonito todo lo que están haciendo. Sé que no tienen recursos pero creo que se valora más lo que hacen. Son poquitos pero yo quedé impresionada de todo lo que limpiaron ahí del cerro...Entonces estoy super agradecida porque una está en la casa así y veo que afuera la gente está trabajando para que esto se mantenga limpiecito y planten sus arbolitos que es el oxígeno para nosotros también... ahora me llevo como le dije una enseñanza y aplicarlo, nos falta harto como sociedad esto, aprender de ellos que si vemos algo, llamarles la atención, si están tirando basura, llamarles la atención porque le afecta a la naturaleza, porque ellos son vida también (Julia, mujer, 48 años, material y/o artefacto construido, Grupo C de investigación).

El tercer indicador de micrologro es que los estudiantes viven experiencias de reconocimiento mutuo en el encuentro con la comunidad. Estos avances se hacen visibles cuando, en sus reflexiones, relatan la riqueza de conectarse con otras personas, escucharlas y valorar sus historias de vida. Reconocen que cada encuentro es una oportunidad de aprendizaje compartido, en el que la comunidad se convierte en maestra y espejo de humanidad. También expresan la satisfacción emocional que surge al crear vínculos basados en el respeto, la validación y el aprecio mutuo, descubriendo en el otro una oportunidad para crecer y ser reconocidos. Para ilustrar lo expresado, compartimos un fragmento de la entrevista grupal realizada al grupo A, donde emergen estas voces llenas de sentido (Ver anexo 2.2).

> La salida a terreno. Era como vivir, genial, estar en el mismo pellejo de la persona, estar en el meollo. Nadie me lo contó, yo lo viví. Igual es bonito hacer sentir a otra mamá que estaba interesada por su negocio, se sintió importante. Al caballero que lo entrevistaron... y a la vez uno se sentía tan bien. Es importante la validación (Fragmento de entrevista grupal, Grupo A de investigación).

El cuarto indicador de micrologro es que los jóvenes y adultos reciben reconocimiento público por las acciones de don realizadas. Este logro se manifiesta cuando son alentados con palabras de gratitud, felicitados por el impacto social de sus iniciativas y valorados más allá del espacio educativo. La retroalimentación que reciben refuerza la importancia de sus esfuerzos y dignifica su compromiso con principios éticos y de conciencia social. Ser reconocidos públicamente les brinda motivación, orgullo y la certeza de que sus voces y acciones generan transformaciones reales. Para ilustrar este avance, compartimos la opinión de Dominique, integrante de la comunidad, luego de ver el documental *La verdad de nuestras aguas*, recogida en la plataforma Padlet (ver anexo 2.4).

> Me gustó mucho escuchar experiencias y opiniones tan valiosas y reales. Todos tenemos una experiencia con el agua, pero tal como señalan uno no siempre se da cuenta que es tan desigual. Por el agua como un derecho humano y el cuidado del medioambiente para nosotros y los que vendrán. ¡Muchísimas felicitaciones a todo el equipo! Que circule (Dominique, persona de la comunidad, material y/o artefacto construido, Grupo C de investigación).

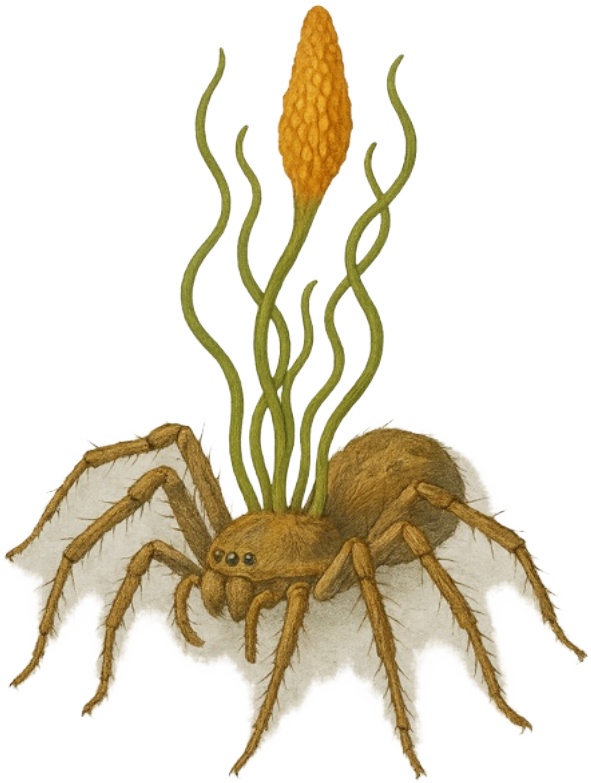
Para finalizar los micrologros alcanzados de "desarrollan y viven aspectos relacionados al reconocimiento", muestran que los jóvenes y adultos no solo aprendan contenidos, sino que también transformaron su manera de mirar y habitar la comunidad. Reconocieron el sufrimiento provocado por los problemas sociales, valoraron el trabajo de los colectivos, vivieron experiencias de reconocimiento mutuo y recibieron reconocimiento público por sus acciones. Estos procesos fortalecieron su voz, su compromiso ético y su capacidad de aportar al bien común. Así, la experiencia educativa se convirtió en un camino de aprendizaje compartido, humanizador y profundamente transformador.

Para cerrar, el impacto formativo en la capacidad de aprender a vivir juntos se hizo visible en múltiples micrologros que transformaron la experiencia educativa en un proceso vivo de aprendizaje y compromiso social. Los jóvenes y adultos no solo se vincularon con su entorno a través de acciones concretas, sino que también desarrollaron conciencia crítica frente a los problemas sociales y ambientales, y aprendieron a reconocer y ser reconocidos en la comunidad. Estos avances muestran que la educación, cuando se construye de manera

colectiva y solidaria, fortalece la convivencia, promueve la cooperación y abre caminos hacia una sociedad más justa, humana y sostenible.

Para poner fin al apartado, se concluye que la propuesta educativa generó un impacto formativo en las cuatro capacidades de aprendizaje. En "aprender a conocer", los estudiantes desarrollaron una mirada crítica y sensible hacia su entorno, vinculando sus vivencias con problemas sociales y ambientales. En "aprender a ser", mostraron avances en autoconocimiento, expresión emocional e identidad personal. En "aprender a hacer", fortalecieron habilidades prácticas y relacionales mediante el trabajo colaborativo y tareas significativas, generando impacto en su vida y comunidad. Finalmente, en "aprender a vivir juntos", asumieron mayor compromiso social, participando en acciones comunitarias y valorando al otro. En conjunto, estos avances reflejan una transformación integral que trasciende el aula y aporta a la comunidad.

Capítulo 11: Resultados de objetivo N°3. Valorar el potencial educativo del proyecto como aporte a la inclusión social



El reto educativo ya no es simplemente preparar para la vida, el objetivo de la educación que busca la inclusión en la sociedad tal como existe, sino que ha quedado sobrepasado por la necesidad de enseñar a cambiar el modo de vida

Josep María Puig Rovira

Algunas especies se utilizan en la medicina tradicional china y en suplementos modernos.

En las siguientes páginas presentaremos el potencial educativo del proyecto de educación para la ciudadanía como aporte a la inclusión social de los 27 jóvenes y adultos que participaron en el estudio. Entendemos por potencial educativo las contribuciones concretas que este proyecto ofrece para apoyar procesos de inclusión social[29]en los estudiantes, concebidos como un conjunto de acciones impulsadas por la educadora para humanizar y dignificar a los estudiantes, promover su participación activa y fortalecer el vínculo con la comunidad, favoreciendo su inclusión en la sociedad. Para desarrollar el apartado, es necesario tener en cuenta dos consideraciones.

La primer consideración es que entenderemos por práctica educativa un dinamismo pedagógico que da sentido a la cultura escolar de la experiencia educativa, puesto que va más allá de un simple intercambio entre docente y estudiante. Es un proceso humano que llena de vida la experiencia educativa, donde el encuentro auténtico permite reconocer al otro como valioso, la confianza compartida fortalece la corresponsabilidad y la emancipación abre caminos hacia la autonomía y la dignidad (Gijón, 2019).

La segunda consideración es que las prácticas que veremos fueron identificadas en el análisis de los datos como favorecedoras de la inclusión social, fundadas en una relación educativa basada en procesos educativos de horizontalidad, cooperación y solidaridad que permite afrontar la labor docente desde una perspectiva humanizadora, democrática y transformadora, que permiten construir una realidad "otra en el aula" (Rivas Flores et al., 2023).

A partir de estos resultados, buscamos ofrecer una guía para educadores interesados en promover una educación ciudadana transformadora. Esta propuesta se fundamenta en valores humanistas y emancipadores que reconocen la dignidad de cada persona, fortalecen la participación activa y fomentan el vínculo con la comunidad. Consideramos que estas prácticas educativas pueden convertirse en un camino posible para enfrentar el desafío de incluir socialmente a jóvenes y adultos en riesgo de exclusión, impulsando procesos de crecimiento personal y colectivo orientados a construir una sociedad más justa, solidaria e inclusiva.

[29] El término de inclusión social al que hacemos alusión proviene de la literatura científica del Grup de recerca en educació moral de la Universitat de Barcelona. Ver. Gijón, M. (2013). Aprenentatge Servei i Inclusió Social. Fundació Jaume Bofill: Centre Promotor d'Aprenentatge Servei. Disponible en http://www.aprenentatgeservei.org/intra/aps/documents/APS_inclusio_social_cat.pdf

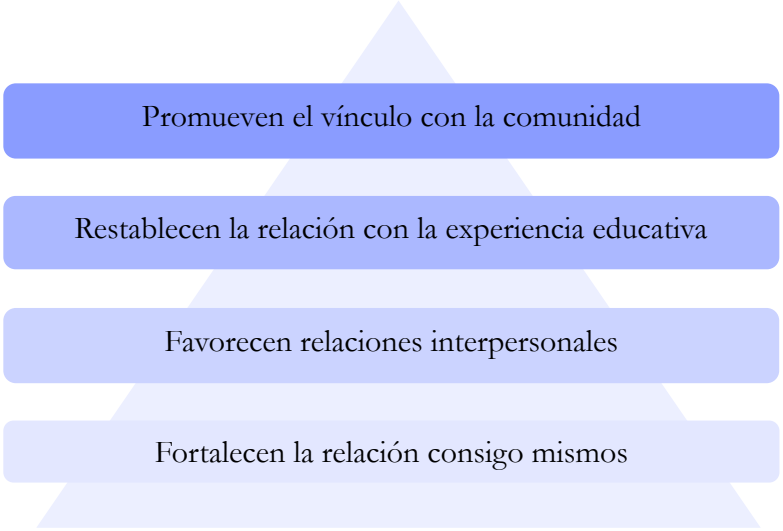
11.1 Prácticas educativas que favorecen la inclusión social

A continuación, presentamos los resultados sobre las prácticas educativas que favorecen la inclusión social, entendida como un proceso que transforma el acto educativo en una experiencia humanizadora que impulsa tanto el crecimiento personal como colectivo de los jóvenes y adultos participantes del estudio. Cada práctica se compone de microprácticas, es decir acciones concretas, puntuales y observables que muestran cómo la educadora va construyendo y consolidando experiencias significativas y con sentido para los jóvenes y adultos participantes del estudio. Es decir, prácticas que favorecen la apertura de caminos hacia la inclusión social.

Para presentar los resultados, partimos del potencial educativo que buscamos destacar y lo organizamos en cuatro ejes temáticos que reúnen las prácticas educativas capaces de impulsar la inclusión social. Estos ejes se relacionan con los distintos ámbitos de la vida de los jóvenes y adultos participantes y se clasifican según las dimensiones de exclusión que los atraviesan (ver capítulo 1, apartado 1.3.2). A partir de lo anterior, distinguimos prácticas que fortalecen la relación consigo mismos, que favorecen relaciones interpersonales, que restablecen la relación con la experiencia educativa y que promueven el vínculo con la comunidad, las cuales presentaremos a continuación.

Figura 73

Prácticas educativas que aportan a la inclusión social



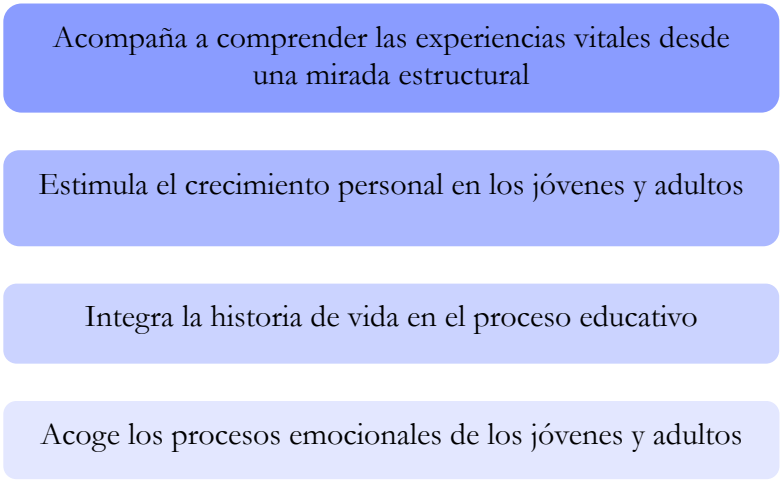
Nota. Elaboración propia.

11.1.1 Prácticas que fortalecen la relación consigo mismos

La primera práctica educativa observada muestra cómo la educadora ayuda a cada estudiante a fortalecer la relación consigo mismo. Este aspecto es clave para la inclusión social por dos motivos principales. Primero, porque toda persona busca crecer y desarrollarse a lo largo de su vida, incluso cuando existen limitaciones externas para conseguirlo. Segundo, porque quienes han vivido situaciones de exclusión social suelen tener su autoestima e identidad dañadas por esas experiencias. Por ello, es fundamental que las propuestas educativas trabajen en este ámbito. Para describir este resultado, identificamos cuatro microprácticas: la educadora acompaña a comprender las experiencias de vida en un sentido más amplio, estimula el crecimiento personal, integra la historia de vida en el proceso educativo y acoge los procesos emocionales de los estudiantes.

Figura 74

Microprácticas que fortalecen la relación consigo mismos



Nota. Elaboración propia.

La primera micropráctica observada es que la educadora acompaña a comprender las experiencias vitales de los estudiantes desde una mirada estructural. Esto se refleja en acciones orientadas a resignificar los "fracasos" relatados por los estudiantes, mostrando cómo estos no son resultado exclusivo de responsabilidades individuales, sino de condicionamientos sociales e institucionales que han limitado su desarrollo. Con ello, la educadora busca visibilizar que las experiencias negativas responden a entornos que no supieron acoger ni valorar su potencial humano. Este acompañamiento cercano ayuda a transformar la tendencia de los jóvenes y adultos a culparse por situaciones que en realidad tienen causas sociales más amplias, las cuales han impactado en su identidad. Un ejemplo se

observa en la escena significativa N° 20, donde la educadora invita a Camilo a comprender su experiencia escolar como efecto de las falencias del sistema educativo (Ver anexo 2.1).

> Camilo compartió con el grupo una experiencia personal que le había marcado profundamente: su relación con la educación escolar. Recordó cómo, desde temprana edad le costaba mucho aprender, especialmente en la asignatura de Lenguaje. Relató cómo en su época escolar, se sentía abrumado por tareas como identificar sujeto y predicado o separar oraciones, que le resultaban un verdadero "caldo de cabeza". Esta dificultad constante no solo lo desmotivaba, sino que también afectaba su autoestima, ya que no lograba percibir el progreso en sus aprendizajes. Como consecuencia, repitió un año escolar, lo que incrementó aún más su frustración y la sensación de que la escuela no era el lugar donde podía desarrollarse. Fue entonces cuando decidió abandonar la escuela, ingresar al servicio militar y, finalmente, insertarse en el mundo del trabajo, dejando atrás sus intentos de continuar estudiando.
>
> Durante la conversación, la educadora aprovechó la oportunidad para ofrecerle a Camilo una nueva perspectiva sobre su historia. En lugar de verlo como alguien que había fracasado, le propuso reinterpretar su experiencia desde la mirada de la escuela, señalando que no era él quien había fallado, sino que había sido una institución incapaz de reconocer sus capacidades y de brindarle los espacios adecuados para desplegar su potencial. Este reconocimiento revalorizó la imagen que Camilo tenía de sí mismo y subrayó la importancia de volver a mirar su historia con una perspectiva más positiva (Escena significativa N° 20. La escuela no logró ver a Camilo).

La segunda micropráctica identificada es que la educadora estimula el crecimiento personal de los jóvenes y adultos. Este estímulo se expresa en acciones que reconocen y validan los pasos de desarrollo que los estudiantes comienzan a experimentar durante el proceso formativo. Se trata de intervenciones que destacan y ponen en valor las reflexiones de superación y progreso personal, reforzando su importancia para avanzar hacia una vida con mayor autonomía. Un ejemplo de ello aparece en la escena significativa N° 5, "Hablar a través del papel como un ejercicio de autoconocimiento", observada en el grupo A de

investigación. En esta ocasión, la educadora reconoce el proceso de crecimiento de Javiera, una estudiante de 48 años, quien se visualiza a sí misma en plena transformación personal (Ver anexo 2.1).

> Estamos en medio de la actividad hablar a través de un papel en blanco y fue el turno de Javiera. Ella compartió que había elegido crear una mariposa. Explicó que, en algún momento de su vida, se sintió como un capullo, pero que hoy se reconocía como una mariposa, en plena transformación. El grupo conversó sobre el simbolismo de la mariposa como emblema de cambio, evolución y crecimiento...
>
> La educadora complementa el uso de la metáfora diciendo que a las mujeres se les abren las alas cuando retoman sus estudios y compartió una observación basada en su experiencia docente: con frecuencia, cuando las mujeres comienzan a estudiar, muchas terminan separándose de sus parejas. Esto ocurre porque, al adquirir conocimientos y autonomía, descubren que son capaces de salir adelante por sí mismas y tomar decisiones que antes no se habían atrevido (Extracto de escena significativa N° 5. Hablar a través del papel como un ejercicio de autoconocimiento).

La tercera micropráctica observada es que la educadora integra la historia de vida en el proceso educativo. Esto se traduce en acciones que reconocen dichas historias como un eje central en la construcción del conocimiento, especialmente al abordar problemáticas sociales durante la intervención pedagógica. Cada estudiante aporta un bagaje único de experiencias, saberes y logros que enriquecen el aprendizaje y se convierten en componentes fundamentales del proceso formativo. Un ejemplo se aprecia en la escena significativa N° 83, "Cuando las ideas no nacen". El bloqueo a la hora de responder, observada en el grupo C. Aquí, la educadora acompaña a Julia a reconectarse con su historia personal, utilizándola como recurso para expresar recuerdos y sentimientos que le permiten superar la tarea que inicialmente percibía como inalcanzable (Ver anexo 2.1).

> Cada estudiante recibió una hoja con preguntas para resolver: ¿qué historia queremos abordar? y ¿qué nombre le pondríamos al proyecto? Julia, sin embargo, no lograba escribir. La educadora se acercó para explicarle de manera personalizada, pero Julia seguía mirando el papel en blanco. Al acercarse otro acompañante para preguntarle si todo estaba bien, Julia explicó que no se le ocurría nada porque sentía que no tenía conocimiento suficiente sobre el tema del agua. "Lo único que tengo es mi propia historia, que del año 1975 yo me bañaba en río y en lagos y ahora no", comentó. Fue entonces cuando la educadora le respondió: "Ahí está, Julia", señalando que su propia historia era válida. Julia, aún con cierta desconfianza en su propio conocimiento, decidió comenzar a escribir. Una vez que completó el ejercicio, se mostró orgullosa de su trabajo (Escena significativa N° 83. Cuando las ideas no nacen. El bloqueo a la hora de responder).

La cuarta micropráctica constatada es que la educadora acoge los procesos emocionales de los jóvenes y adultos. Esto se refleja en acciones orientadas a reconocer y validar emociones que pueden limitar el desempeño educativo, integrando lo emocional y lo cognitivo como dimensiones inseparables del aprendizaje. De este modo, se reconocen las huellas emocionales que afectan la relación consigo mismos, especialmente en quienes han vivido situaciones de exclusión social. Este acompañamiento genera un espacio seguro donde los estudiantes pueden expresar lo que sienten, reflexionar sobre sus emociones y desarrollar estrategias para superarlas frente a distintos retos. Un ejemplo se observa en la escena significativa N° 62, "La vergüenza de hablar en público de Karina", donde la educadora brinda contención y validación emocional, ayudándole a enfrentar y superar esa barrera en su proceso educativo (Ver anexo 2.1).

> En medio de la actividad "Yo soy", Karina pidió ayuda porque no sabía qué más escribir sobre sí misma. Aunque se define como alegre, mamá y trabajadora, reconoció que le cuesta hablar en público, tanto en el aula como en el trabajo. Explicó que, por miedo a la burla, tiende a quedarse callada. La educadora la animó a enfrentar esa vergüenza acompañada, recordándole que hablar en público es una oportunidad para crecer. Karina recordó un momento en que, pese al temor, logró participar y comprobó que sí podía hacerlo, lo que la motivó a seguir avanzando en la tarea y aceptar el desafío que se le plantea (Escena significativa N° 62. La vergüenza de hablar en público de Karina).

Síntesis del potencial educativo de las prácticas que fortalecen la relación consigo mismos

A raíz de la presentación de los resultados en torno a las prácticas que fortalecen la relación consigo mismos en jóvenes y adultos, es posible concluir que las microprácticas realizadas por la educadora evidencian un alto potencial educativo para favorecer la inclusión social mediante procesos de humanización y dignificación. Estas acciones, al reconocer la singularidad de cada estudiante, generan condiciones para reconstruir su identidad, empoderarse y resignificar sus trayectorias de vida.

En primer lugar, acompañar a comprender las experiencias vitales desde una mirada estructural contribuye a transformar la percepción del "fracaso" individual en una comprensión de los factores sociales que condicionan dichas experiencias. Esto libera a los estudiantes de culpas personales injustificadas y favorece la construcción de identidades más empoderadas, capaces de asumir su proceso educativo con una participación reflexiva.

En segundo lugar, estimular el crecimiento personal se traduce en el reconocimiento y validación de los avances alcanzados a lo largo del proceso formativo. Esta práctica impulsa la reflexión sobre la propia superación, incentivando a los jóvenes y adultos a proyectar caminos de vida con mayor autonomía y conciencia, orientados a su desarrollo personal y social.

En tercer lugar, incorporar la historia de vida en el proceso educativo sitúa las vivencias de los estudiantes como un eje central en la construcción colectiva del conocimiento. Reconocer la experiencia personal como fuente legítima de aprendizaje enriquece la dinámica pedagógica

y otorga sentido al trabajo educativo, fortaleciendo el valor de cada trayectoria como aporte único al grupo.

Finalmente, acoger los procesos socioemocionales permite validar y atender emociones que, en muchos casos, se convierten en barreras para el aprendizaje. Al integrar lo emocional y lo cognitivo como dimensiones inseparables, la educadora genera espacios seguros para expresar sentimientos, reflexionar sobre ellos y desarrollar estrategias que faciliten el enfrentamiento de los desafíos educativos.

En conclusión, las microprácticas analizadas revelan que una educación centrada en la persona y sensible a sus contextos vitales y emocionales puede ser clave para la inclusión social. Al acompañar, reconocer y valorar a cada estudiante, se favorece no solo la relación consigo mismos, sino también la reconstrucción de identidades y la apertura de nuevos horizontes de vida.

11.1.2 Prácticas que favorecen las relaciones interpersonales

La segunda práctica educativa evidenciada es que la educadora favorece las relaciones interpersonales, entendidas como encuentros cara a cara mediados por la palabra o la mirada, donde se produce intercambio y construcción de vínculos[30]. Este aspecto resulta clave en el trabajo con jóvenes y adultos en riesgo de exclusión social por dos razones principales. Primero, porque quienes han crecido en contextos de marginación han tenido pocas oportunidades para interactuar, expresarse, comunicarse y colaborar con otros en torno a objetivos comunes. Segundo, porque la experiencia educativa ofrece una segunda oportunidad para aprender a relacionarse en un entorno colectivo, sostenido por una red de vínculos y relaciones. Esta construcción relacional fortalece el sentido de pertenencia, fomenta la colaboración y contribuye a la inclusión social.

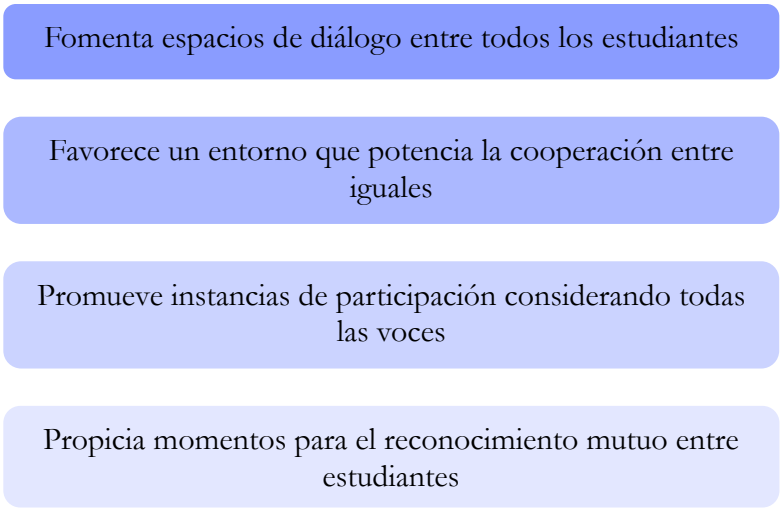
Para presentar los resultados de las prácticas que favorecen las relaciones interpersonales, organizamos el análisis en torno a cuatro microprácticas identificadas durante la intervención educativa, centradas en el fortalecimiento de los vínculos entre iguales. Estas son: fomentar espacios de diálogo colectivo, favorecer un entorno que potencia la cooperación, promover

[30] Este planteamiento proviene del concepto relaciones y encuentros cara a cara definido por Mónica Gijón Casares. Ver. Gijón, M. (2012). Relación y encuentros cara a cara. En J. M. Puig (Coord.), Cultura moral y educación (pp. 109–134). Graó

instancias de participación considerando todas las voces y propiciar momentos para el reconocimiento mutuo entre los estudiantes.

Figura 75

Microprácticas que favorecen las relaciones interpersonales entre iguales



Nota. Elaboración propia.

La primera micropráctica identificada es que la educadora fomenta espacios de diálogo entre todos los estudiantes. Se trata de acciones orientadas a garantizar que cada participante tenga la oportunidad de expresar su palabra en un ambiente de respeto y escucha mutua. Estos espacios dialógicos permiten la participación activa en las reflexiones colectivas, asegurando que todas las voces sean escuchadas y valoradas como parte de un proceso de reconocimiento mutuo y de construcción conjunta del conocimiento. Un ejemplo de ello se observa en la escena significativa N° 60, "La vergüenza de Joel", recogida en la observación participante del grupo C. En dicha escena, la educadora lo anima a expresarse libremente mediante pequeños círculos de diálogo diseñados para liberar la voz de los estudiantes (Ver anexo 2.1).

> Joel posee un pensamiento crítico agudo, pero al abrir espacios de diálogo en el aula, se retrae y evita el contacto visual. No obstante, sus reflexiones escritas revelan una gran profundidad. Joel suele preguntar si sus respuestas están bien, y la educadora le recuerda que no existen respuestas correctas o incorrectas, sino que cada uno expresa su manera de pensar. Gracias a los espacios en grupos, el aula se convierte en pequeños círculo de diálogo donde Joel ha comenzado a soltarse. En estos espacios, se valora que todos puedan participar, por lo que se promueven estrategias de diálogo de muchas formas, incluyendo la escritura individual y grupal (Escena significativa N° 60. La vergüenza de Joel).

La segunda micropráctica constatada es que la educadora favorece un entorno que potencia la cooperación entre iguales. Esto se traduce en acciones intencionadas que abren espacios para distintas formas de colaboración entre jóvenes y adultos: desde ayudas espontáneas que surgen en el trabajo compartido, hasta actividades individuales que luego se ponen al servicio del grupo, instancias de intercambio de ideas en equipo y dinámicas de organización para interactuar con la comunidad. Todas estas experiencias se desarrollan a lo largo de la intervención con el propósito de aprender y construir conocimiento colectivamente. Un ejemplo aparece en la escena significativa N° 12, "La mirada a la ciudad como potencial educativo", donde los estudiantes colaboran para poner al día a Javiera tras su ausencia, mostrando un genuino acompañamiento entre iguales (Ver anexo 2.1).

> Al comenzar la sesión del día la educadora propició un espacio para hacer un breve recuento de la actividad realizada la semana anterior. La atención estuvo puesta en poner al tanto a Javiera, quien no había podido asistir. Con entusiasmo y cuidado, sus compañeros le contaron no solo qué hicieron, sino también lo que significó para ellos la experiencia del mapeo: las caminatas por la ciudad en busca de lugares para fotografiar y construir el libro ilustrado, y, sobre todo, el descubrimiento compartido de que conocían mucho menos de su propio entorno de lo que pensaban. Conversar sobre lugares comunes se volvió un ejercicio enriquecedor que despertó reflexiones y aprendizajes colectivos. Le explicaron también que lograron incluir a Francisco en la conversación, un hecho significativo para todos, ya que fue fruto de un esfuerzo compartido por superar diferencias personales y centrarse en el objetivo común. Fue una instancia de colaboración auténtica que permitió fortalecer los vínculos del grupo y reafirmar el valor de construir juntos, desde la diversidad que promueve un proyecto con sentido social (Escena significativa N° 12. La mirada a la ciudad como potencial educativo).

La tercera micropráctica observada consiste en que la educadora promueve instancias de participación considerando todas las voces. Se trata de acciones diseñadas para generar espacios donde cada estudiante pueda compartir ideas, expresar opiniones y ser parte de decisiones colectivas. Estas instancias valoran la diversidad de perspectivas, estilos de expresión y ritmos de aprendizaje, con el propósito de fomentar una participación activa y significativa. De este modo, los estudiantes dejan de ocupar un rol meramente receptivo y se convierten en protagonistas del proceso, aportando con sus experiencias, intereses y habilidades a la construcción compartida del aprendizaje. Un ejemplo se aprecia en la reflexión conjunta N° 57, "Género y participación en el aula", donde la educadora intenciona la inclusión a partir de las diferencias de género surgidas en la participación entre los estudiantes (Ver anexo 2.5).

> Durante un ejercicio de diálogo, nos dimos cuenta con la educadora que las mujeres del curso no estaban participando de la misma manera que los hombres en las conversaciones grupales realizadas como círculo de cultura. La educadora interviene para incluir activamente a las estudiantes, promoviendo un acto de inclusión social y de defensa del derecho a participar de las mujeres, basado en la igualdad de oportunidades para expresarse. Es decir, se evidenció una dinámica de conversación en la que los hombres dominaban la discusión, mientras que las mujeres permanecían en silencio o participaban de manera marginal. A partir de lo anterior, se reflexiona que este fenómeno refleja una realidad común en muchos espacios sociales y educativos, donde, debido a diversas razones históricas, culturales y estructurales, las mujeres a menudo quedan relegadas de la oportunidad de expresarse de manera equitativa...Esta intervención resalta la importancia de garantizar que todas las voces tengan la misma oportunidad de ser escuchadas y valoradas. Es un recordatorio de que la igualdad de oportunidades no es un hecho garantizado, sino que debe ser constantemente abordado y trabajado en los espacios educativos (Reflexión conjunta con educadora N° 57. Género y participación en el aula, una acción de inclusión).

La cuarta micropráctica identificada es que la educadora propicia momentos para el reconocimiento mutuo entre los estudiantes. Estas acciones, tanto espontáneas como planificadas, buscan valorar y reforzar positivamente los aportes de cada estudiante, destacando logros, esfuerzos y contribuciones al proceso educativo. Incluyen elogios por tareas bien realizadas, celebraciones colectivas, expresiones de gratitud hacia miembros de la comunidad y la puesta en valor del trabajo realizado mediante su comunicación y visibilización en espacios sociales. Estas prácticas fortalecen la autoestima, el sentido de pertenencia y el valor social de la experiencia educativa compartida. Un ejemplo surge en la entrevista grupal al grupo A, donde los jóvenes y adultos se reconocen mutuamente en sus capacidades intelectuales, mientras la educadora refuerza positivamente sus avances integrando las dificultades previas en una mirada de superación (Ver anexo 2.2).

Victoria: A mí por ejemplo, la experiencia de ella me sirvió. Porque yo la escuché a ella y a mí también me sirvió, porque estábamos pasando por experiencias parecidas. Y así su experiencia me sirvió. Eso fue bueno.

Varias: Porque la invisibilidad pasa hasta en eso. Y uno se va dando cuenta de que fue invisible... y eso es terrible. Y yo, de repente, miro para atrás y me pongo a pensar... y yo he llorado harto, no voy a mentir.

Camilo: Yo también... pensando chuta, hasta que lo logré. Mi señora y mis hijas me empujaron "po" Yo no quería, porque ya la memoria mía... no quería. El miedo...

Educadora: ¿Pensaste que te iba a costar intelectualmente?

Camilo: Claro, exactamente.

Javiera: El Camilo es súper inteligente. "Tu tení"muchas herramientas.

Educadora: Lo que pasa es que yo creo que no hay malos alumnos. Hay profesores que no se motivan a sacar el aprendizaje a sus estudiantes. Y esa es una pelea que damos muchos profesores, muchos colegas.

Camilo: Por eso estoy agradecido aquí.

Victoria: Es fuerte, porque una piensa que no es capaz… y eso es autoestima (Fragmento de entrevista grupal a estudiantes, Grupo A de investigación).

Síntesis de los resultados de las prácticas que favorecen las relaciones interpersonales entre iguales

A modo de cerrar la presentación de los resultados de las prácticas que favorecen las relaciones interpersonales entre iguales, se puede afirmar que las microprácticas desarrolladas por la educadora evidencian un importante potencial educativo para aportar a la inclusión social.

En primer lugar, fomentar espacios de diálogo entre todos permite garantizar que cada estudiante tenga la oportunidad de expresarse, especialmente aquellos que muestran retraimiento o inseguridad frente al grupo. Al promover distintas modalidades de conversación, la educadora asegura la equidad en el intercambio de ideas, reconoce la diversidad de experiencias y perspectivas, y contribuye a derribar barreras sociales y emocionales dentro del aula.

En segundo lugar, favorecer un entorno que potencia la cooperación entre iguales otorga a cada estudiante un rol activo en el aprendizaje colectivo. Mediante la colaboración y la ayuda mutua, se fortalecen los vínculos sociales, se rompen barreras entre pares y se fomenta la solidaridad, generando un proceso educativo compartido en el que los estudiantes se sienten parte corresponsable de la intervención.

En tercer lugar, promover instancias de participación que consideren todas las voces contribuye a la creación de espacios equitativos, donde se reconocen y valoran los intereses, perspectivas y ritmos de aprendizaje de cada estudiante. Al diversificar las formas de participación, la educadora garantiza el derecho a ser escuchado y forma estudiantes activos, fortaleciendo la democracia en el aula y el respeto por la diversidad como base para la inclusión.

En cuarto lugar, propiciar momentos de reconocimiento mutuo entre estudiantes permite valorar capacidades, esfuerzos y aportes individuales y colectivos. A través de gestos de gratitud, refuerzos positivos y celebraciones planificadas, se fortalece la autoestima y el sentido de pertenencia, especialmente en quienes han enfrentado dificultades de aprendizaje, otorgando valor social a sus experiencias y reconociendo su manera de ser y estar en el mundo.

En síntesis, estas microprácticas muestran que la educadora despliega un entramado de estrategias intencionadas que fomentan el diálogo, la cooperación, la participación y el reconocimiento mutuo, reconociendo la diversidad como valor y la inclusión como horizonte. Tales acciones median el aprendizaje y crean condiciones para que todos los estudiantes, en especial aquellos en situación de mayor vulnerabilidad, encuentren un lugar dentro de la experiencia educativa.

11.1.3 Prácticas que restablecen la relación con la experiencia educativa

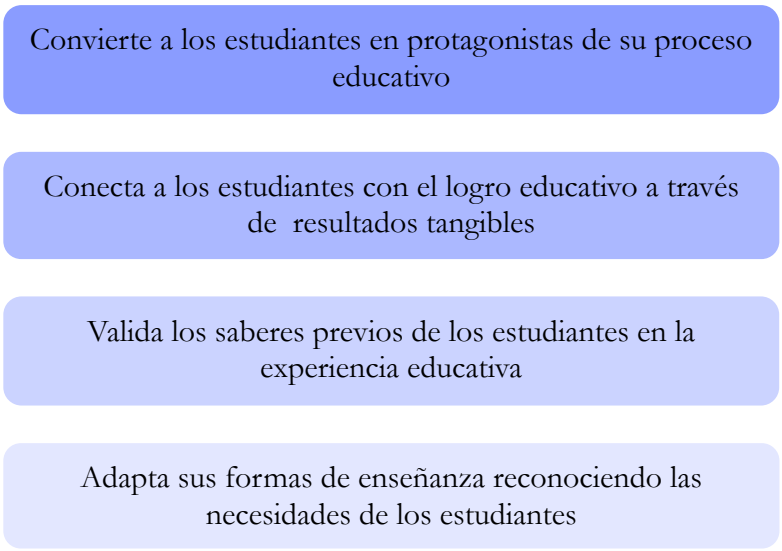
La tercera práctica educativa identificada es que la educadora restablece la relación de los estudiantes con la experiencia educativa. Esta práctica resulta fundamental al trabajar con jóvenes y adultos que han vivido trayectorias escolares negativas por dos razones principales. En primer lugar, porque supone reencontrarse con el aprendizaje desde historias marcadas por la frustración, el rechazo y el fracaso, que han generado distancia y desencanto frente al mundo escolar. Muchos estudiantes llegan al aula con huellas de exclusión y desmotivación acumuladas. En segundo lugar, porque es necesario reconstruir ese vínculo, ofreciendo un

entorno donde la educación se viva como una nueva oportunidad para ser reconocidos, dignificados y valorados en sus capacidades, fortaleciendo el sentido por aprender.

Para presentar los resultados de las prácticas que restablecen la relación con la experiencia educativa, el análisis se organiza en torno a cuatro microprácticas identificadas a lo largo de la intervención, que presentamos a continuación: convierte a los estudiantes en protagonistas de su proceso educativo; conecta a los estudiantes con el logro educativo a través de resultados tangibles; valida los saberes previos de los estudiantes en la experiencia educativa y adapta sus formas de enseñanza reconociendo las necesidades de los estudiantes.

Figura 76

Microprácticas que restablecen la relación con la experiencia educativa de los estudiantes



Nota. Elaboración propia.

La primera micropráctica observada es que la educadora convierte a los estudiantes en protagonistas de su proceso educativo. Esto se refleja en acciones que los sitúan en el centro de la experiencia formativa, reconociendo que el conocimiento no se transmite de manera unilateral, sino que se construye colectivamente. De esta forma, se valoran los aportes individuales y colectivos, alentando a los estudiantes a asumir un rol activo como co-creadores de sus aprendizajes. La educadora acompaña este proceso ofreciendo espacios de participación, diálogo y reflexión crítica, que fortalecen la autonomía y el sentido de responsabilidad en el aprender. Un ejemplo de ello se evidencia en la reflexión conjunta N° 62, "El diálogo y participación activa desde una perspectiva freiriana", donde se ilustra cómo

la participación estudiantil se convierte en el eje central de la práctica educativa (Ver anexo 2.5).

> La profesora subraya que el enfoque dialogal no solo se limita a las palabras o debates, sino que también incluye actividades prácticas y colectivas que favorezcan una participación de diversas formas. Ejemplificando esto con la actividad de elaboración de afiches, la profesora destaca la importancia de utilizar diferentes formas de expresión (visual, escrita, grupal) para que todos los estudiantes puedan involucrarse de manera activa. Este tipo de actividades no solo facilitan el aprendizaje conceptual, sino que también permiten que los estudiantes expresen sus ideas, emociones y perspectivas de manera más libre y creativa, fomentando una relación más democrática entre docente y alumno. Este enfoque pone en evidencia que el conocimiento no es algo que se "posee" o se "imparte", sino algo que se construye de manera conjunta, en un proceso continuo de intercambio y reflexión. Al promover la participación activa y la colaboración, se fomenta el empoderamiento de los estudiantes, quienes dejan de ser receptores pasivos para convertirse en co-creadores de su propio aprendizaje (Reflexión conjunta con educadora N° 62. El diálogo y participación activa desde una perspectiva freiriana).

La segunda micropráctica constatada es que la educadora conecta a los estudiantes con el logro educativo a través de resultados tangibles. Esto se expresa en acciones que permiten evidenciar el fruto de su esfuerzo, tanto individual como colectivo, mediante la creación de materiales o productos significativos. Estos resultados no solo reflejan aprendizajes alcanzados, sino que también funcionan como una validación personal y grupal que refuerza la autoestima, el sentido de pertenencia y el reconocimiento de los avances logrados. La posibilidad de ver concretado lo aprendido incrementa la motivación y el compromiso con el proceso formativo. Un ejemplo se observa en la escena significativa N° 37, "El sentimiento de orgullo de Esteban", donde la educadora reconoce y da valor al trabajo realizado, generando en el estudiante una vivencia de logro y orgullo educativo (Ver anexo 2.1).

> Esteban mostraba gran ansiedad por el avance del documental, preguntando con frecuencia cómo iba el proyecto y si realmente lo estaban revisando. Para él y sus compañeros, era vital ver los frutos del trabajo, especialmente porque han tenido pocas oportunidades de experimentar logros tangibles. La educadora le aseguró que el documental avanzaba y que quedaría hermoso. Este proyecto se convirtió en un mito, una promesa invisible que sin embargo motivaba a los estudiantes a seguir aportando material audiovisual con esperanza. Al final de una clase, Esteban se acercó a la profesora para preguntarle si creía que el documental iba a quedar bien. Ella respondió afirmativamente y le explicó, mediante un esquema en papel, que el documental se construía sobre dos pilares: la ética (sus historias y sentimientos) y la estética (lo que embellecerá lo expresado). Esteban comprendió el mensaje y le pidió que lo hiciera con amor, para que todos pudieran sentirse orgullosos (extracto de escena significativa N° 37. El sentimiento de orgullo de Esteban).

La tercera micropráctica evidenciada es que la educadora valida los saberes previos de los estudiantes en la experiencia educativa. Estas acciones parten del reconocimiento de que las personas adultas poseen un conjunto de experiencias acumuladas que configuran conocimientos propios y significativos. La educadora legitima esos saberes en el aula y los vincula con nuevos aprendizajes, generando un proceso que impulsa la curiosidad por investigar, contrastar y ampliar lo aprendido. De esta manera, no solo se reconoce el valor de lo que los estudiantes ya saben, sino que se integra activamente en la construcción colectiva del conocimiento. Un ejemplo se observa en la entrevista individual N° 1 a la educadora, donde explica cómo valida los saberes culturales que los jóvenes y adultos aportan al proceso formativo (Ver anexo 2.3).

> En educación de adultos, cuando uno conoce a los estudiantes, cuando uno hace clases en estos espacios, uno tiene que llegar a entender que el adulto trae consigo un concepto de algo porque ya es adulto y la experiencia se lo dio, y tú no puedes llegar a cambiar ese concepto. Y tienes que tomar ese aprendizaje y vincularlo al concepto nuevo. Por ejemplo, preguntar a los estudiantes que sirve para el dolor de estómago y te respondan "profe" la coca cola, a mí me hacía ese remedio para el estómago y ahí buscar y corroborar la información. Ah lo que pasa es que antes se ocupaba la coca cola como "anestesiante", no para el dolor. Y claro, todos lo pensamos y tu validas el conocimiento previo que trae el estudiante y lo vinculas (Entrevista individual educadora, año 1).

La cuarta micropráctica identificada es que la educadora adapta sus formas de enseñanza reconociendo las necesidades de los estudiantes. Se trata de acciones de acompañamiento pedagógico que respetan la identidad, el ritmo y el esfuerzo personal invertido en cada tarea educativa. La educadora emplea estrategias que orientan y apoyan el aprendizaje sin sustituir el trabajo propio de los estudiantes, fomentando así su autonomía. Estas prácticas se sostienen en la comprensión de que aprender no es solo un acto cognitivo, sino también un proceso vinculado a dimensiones emocionales e identitarias, lo que exige resguardar la dignidad y motivación de jóvenes y adultos. Un ejemplo aparece en la entrevista individual a la educadora del año 2, donde explica cómo adapta su acompañamiento para cuidar la identidad de los participantes (Ver anexo 2.3).

> Si, lo que pasa es que el estudiante, tiene que ser guiado. Si no es guiado, va a presentar un producto final que ha estado sin corrección. Por eso yo me meto. ¿Qué está haciendo ahí?. No, es que aquí estoy poniendo las ideas. Exactamente, acompañarlo en la construcción. No porque si yo le hago la evaluación final voy a arruinar todo su trabajo...Tiene que ver con el proceso de aprendizaje. Tú ves un texto mal escrito y se lo corriges al estudiante, cuando al estudiante le costó mucho hacerlo. Y pierde su reconocimiento. Le digo al estudiante, haga un poema y cuando lo hace, lo leo y le digo esto no tiene coherencia. Le hago daño, ¿me entiendes? Hay metodologías, en este caso sí. No, pero es que yo le puedo haber dicho, lo puedo leer y yo le podría decir ¿qué quieres decir con esto? Y cuando el alumno lo quiere explicar. Ah, ponlo de esa forma para que se entienda mejor. Entonces, ahí se transforma. Pero el estudiante cuando recibe… Los chiquillos no están acostumbrado a la crítica. Menos cuando se los daña identitariamente (Entrevista individual educadora, año 2).

Síntesis de resultados de las prácticas que restablecen la relación con la experiencia educativa

Para cerrar la presentación de los resultados de las prácticas que restablecen la relación con la experiencia educativa, es posible afirmar que las microprácticas realizadas por la educadora muestran un gran potencial educativo como aporte a la inclusión social. Estas acciones promueven procesos de humanización y dignificación de los estudiantes, al mismo tiempo que abren espacios para su participación y vinculación con el mundo educativo. Dicho potencial se hace evidente en torno a cuatro elementos centrales.

En primer lugar, convertir a los estudiantes en protagonistas de su propio proceso educativo implica reconocerlos como actores activos en la construcción del conocimiento. Al situarlos en el centro de la experiencia de aprendizaje y valorar sus aportes individuales y colectivos, se promueve una construcción del saber participativa y compartida. Esto fortalece la implicación de los estudiantes, incrementa su sentido de pertenencia y refuerza el compromiso con el proceso formativo.

En segundo lugar, conectar a los estudiantes con logros educativos tangibles permite visibilizar el fruto del esfuerzo individual y colectivo mediante la creación de materiales o

productos significativos. Este reconocimiento potencia la autoestima, la motivación y el orgullo por los aprendizajes alcanzados, además de favorecer la participación activa en el aula. Al otorgar valor al trabajo realizado, la educadora genera experiencias educativas inclusivas y transformadoras.

En tercer lugar, validar los saberes previos de los estudiantes supone reconocer las experiencias y conocimientos adquiridos en distintos ámbitos de su vida. Este reconocimiento fortalece la autoestima, legitima las trayectorias personales de aprendizaje e integra los saberes culturales en la construcción colectiva del conocimiento. Con ello, se promueve el respeto por la diversidad y se generan aprendizajes significativos que enriquecen la experiencia educativa y la hacen más inclusiva socialmente.

En cuarto lugar, adaptar las formas de enseñanza reconociendo las necesidades de los estudiantes significa acompañar pedagógicamente respetando la dignidad, el esfuerzo y los ritmos individuales. La educadora entiende que aprender involucra dimensiones cognitivas, emocionales e identitarias, por lo que orienta y apoya sin sustituir el protagonismo del estudiante. Este enfoque potencia la motivación, la confianza y la participación activa, creando entornos inclusivos que valoran la diversidad y fortalecen tanto el desarrollo personal como el colectivo.

En síntesis, las microprácticas desarrolladas por la educadora evidencian una forma de enseñanza orientada a la inclusión, basada en la humanización, la dignificación y la participación activa de los estudiantes. Lejos de ser intervenciones aisladas, estas prácticas conforman un entramado pedagógico coherente que redefine la relación entre el estudiante y el conocimiento desde una perspectiva de justicia, respeto por la diversidad y compromiso con la inclusión social. De este modo, se configura una propuesta educativa transformadora que promueve la autoestima, la valoración de los saberes previos y la participación activa, constituyéndose en un aporte significativo para una educación inclusiva y pertinente en contextos de jóvenes y adultos históricamente excluidos del sistema educativo.

11.1.4 Prácticas que promueven el vínculo con la comunidad

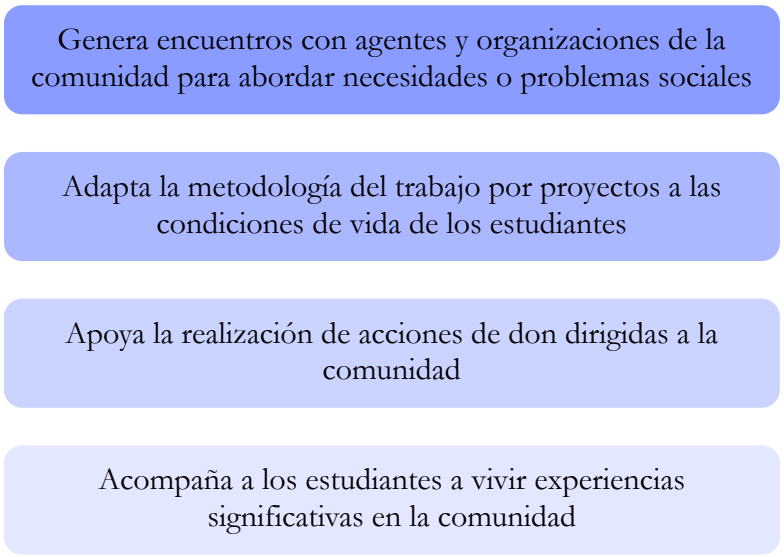
La cuarta práctica educativa evidenciada es que la educadora promueve el vínculo de los estudiantes con la comunidad, constituyéndose en un eje fundamental para las propuestas educativas orientadas a la inclusión social. Este enfoque es relevante por dos razones principales. En primer lugar, porque abre el horizonte de los jóvenes y adultos al brindarles

la oportunidad de interactuar directamente con la comunidad en encuentros cara a cara. Estos espacios les permiten descubrir nuevas posibilidades y comenzar a reconocerse como personas activas, capaces de influir en su entorno. En segundo lugar, porque muchos de ellos han tenido escasas oportunidades de pertenecer a grupos comunitarios o participar en proyectos con sentido social, habiendo vivido mayormente al margen de dichos espacios. Considerar ambos aspectos es clave para avanzar hacia procesos educativos inclusivos.

Para presentar los resultados de las prácticas que promueven el vínculo con la comunidad, el análisis se organiza en torno a cuatro microprácticas identificadas a lo largo de la intervención educativa, que son las siguientes: genera encuentros con agentes y organizaciones de la comunidad para abordar necesidades o problemas sociales, adapta la metodología del trabajo por proyectos a las condiciones de vida de los estudiantes, apoya la realización de acciones de don dirigidas a la comunidad y acompaña a los estudiantes a vivir experiencias significativas en la comunidad.

Figura 77

Microprácticas que promueven el vínculo con la comunidad



Nota. Elaboración propia.

La primera micropráctica observada es que la educadora genera encuentros con agentes y organizaciones de la comunidad para abordar necesidades o problemas sociales. Estas acciones buscan abrir espacios en los que los estudiantes puedan analizar críticamente las realidades sociales y ambientales que los rodean, a partir de experiencias vividas y sentidas por miembros de la propia comunidad. El contacto directo con testimonios reales favorece

procesos de sensibilización y reflexión profunda, promoviendo una comprensión más empática, crítica y comprometida con el entorno. Un ejemplo de ello se observa en una salida pedagógica a la organización comunitaria Quebrada Los Lúcumos, donde la educadora presenta el proyecto de educación para la ciudadanía a los agentes comunitarios, generando un material elaborado como parte de la intervención educativa. De manera ilustrativa, presentamos la imagen y su respectiva transcripción del registro audiovisual (Ver anexo 2.4).

Figura 78

Registro visual de salida pedagógica



Nota. La imagen corresponde a un registro visual de la salida pedagógica a la organización comunitaria Quebrada el Lúcumo.

La imagen presentada muestra el momento en que la educadora impulsa acciones orientadas a fortalecer los vínculos entre los estudiantes y la comunidad, generando un espacio de diálogo y reconocimiento mutuo. En su intervención, resaltó el trabajo que jóvenes y adultos venían desarrollando en el marco del proyecto de educación para la ciudadanía, destacando su compromiso y esfuerzo por aportar al bien común. Al mismo tiempo, valoró la labor de los agentes comunitarios en la protección del medioambiente, reconociendo su experiencia y dedicación como un ejemplo inspirador para los participantes. A continuación, se presenta la transcripción de esta salida pedagógica, la cual forma parte de un material o artefacto elaborado por el grupo C de investigación (Ver anexo 2.4).

> Gracias por recibirnos y la conciencia de todo el trabajo que hacen, se los agradecemos un montón, la ideas es trabajar siempre así, cierto, retribuyéndonos cooperativamente entre todas las comunidades de Valparaíso, ya sea educativas, ya sea vecinales, así que les agradecemos que nos reciban hoy (Registro audiovisual salida pedagógica colectivo quebrada los lúcumos, material y/o artefacto construido, Grupo C de investigación).

La segunda micropráctica identificada es que la educadora adapta la metodología del trabajo por proyectos a las condiciones de vida de los estudiantes. Estas acciones se orientan a reorganizar las actividades educativas considerando los tiempos, roles y responsabilidades que jóvenes y adultos asumen fuera del ámbito escolar. La adaptación pedagógica busca responder de manera auténtica y respetuosa a contextos de exclusión social, reconociendo que muchas de sus prioridades se desarrollan en otros espacios de la vida cotidiana. Al diseñar estrategias flexibles y articuladas con dichas realidades, se promueve una participación equitativa y sostenida en el tiempo. Un ejemplo de ello se observa en la reflexión conjunta N° 17, donde la educadora realiza un ajuste concreto en función de las particularidades de los participantes de la intervención educativa (Ver anexo 2.5).

> En la planificación de actividades para trabajar por proyectos, surge una de las mayores dificultades: la vida cotidiana de los estudiantes está marcada por múltiples roles que deben cumplir, lo que hace que la escuela se convierta en una parcela más dentro de su rutina. Muchas veces, las prioridades de los estudiantes están enfocadas en resolver cuestiones inmediatas y prácticas, como las labores de crianza, el trabajo y la necesidad de ganarse la vida. Este contexto, en el que las necesidades básicas y urgentes predomina sobre la escuela, pone a la educación en segundo plano, dificultando la posibilidad de desarrollar proyectos a largo plazo.
>
> A partir de este planteamiento, la educadora propone una estrategia pragmática para que los estudiantes puedan involucrarse y completar el proyecto, donde reconoce que es necesario que todas las actividades se realicen dentro del horario de clases. Esta estrategia asegura que el tiempo dedicado al proyecto sea constante y estructurado, facilitando la participación de los estudiantes, ya que, de no ser así, se corre el riesgo de que los estudiantes no puedan conectarse con el proyecto fuera del contexto escolar. Esto se debe a que sus vidas diarias, marcadas por responsabilidades y desafíos fuera de la escuela, dificultan que se invierta tiempo y energía en actividades extraescolares (Reflexión conjunta N° 17. Adecuación de estrategias para jóvenes y adultos en contextos de exclusión social).

La tercera micropráctica constatada es que la educadora apoya la realización de acciones de don dirigidas a la comunidad. Estas acciones impulsan a los estudiantes a ofrecer un servicio comunitario, promoviendo la empatía, el compromiso social y el reconocimiento del otro como sujeto de dignidad. Además de contribuir al bien común, estas instancias permiten canalizar emociones como la vergüenza o la inseguridad en un entorno de contención, donde la expresión pública se reconoce como un derecho. De esta forma, se facilita la superación del temor a exponerse frente a otros, fortaleciendo tanto las habilidades comunicativas como el sentido de pertenencia. Un ejemplo se observa en la escena significativa N° 59. "La vergüenza de exponerse al público", recogida por el grupo C de investigación, donde la educadora apoya la presentación pública del documental "La verdad de nuestras aguas" (Ver anexo 2.1).

> El 18 de octubre de 2022 fue un día crucial para el equipo, ya que se seleccionaron las imágenes y videos más significativos del documental con el fin de presentarlo como un primer avance ante los estudiantes. La actividad generó una notable tensión en el ambiente. Algunos estudiantes intentaron evadir la situación con bromas o excusas, mientras que otros expresaron abiertamente su vergüenza al verse en pantalla. Tanto la educadora como la persona encargada del área audiovisual, mostraron empatía, compartiendo que ellas también enfrentan esa dificultad.
>
> Se invitó a los estudiantes a concentrarse más en el contenido de sus mensajes que en su propia imagen, lo que ayudó a disminuir la ansiedad. A medida que los relatos se presentaban, muchos ocultaban sus rostros con hojas. No obstante, al finalizar, todos reconocieron la importancia de sus aportes para la comunidad y se motivaron a seguir documentando sus entornos. Este día marcó un hito no solo por el avance técnico del documental, sino por el fortalecimiento de la capacidad de expresión pública, entendida como un derecho humano fundamental (Escena significativa N° 59. La vergüenza de exponerse al público).

La cuarta micropráctica evidenciada es que la educadora acompaña a los estudiantes a vivir experiencias significativas en la comunidad. Estas acciones generan oportunidades de aprendizaje situado en el propio territorio, promoviendo un vínculo directo con el entorno social y cultural de los participantes. Al compartir experiencias comunitarias, los estudiantes desarrollan aprendizajes valiosos desde la vida cotidiana, fortaleciendo la pertenencia y el compromiso con su contexto. Un ejemplo se observa en la escena significativa N° 105, "El valor de disfrutar y cuidar la naturaleza", recogida en la observación participante del grupo C de investigación. Allí se muestran las lecciones aprendidas por los estudiantes durante una salida pedagógica a la organización comunitaria Colectivo Quebrada Los Lúcumos, donde la experiencia en contacto con la naturaleza se convirtió en fuente de reflexión y aprendizaje (Ver anexo 2.1).

Estamos en medio de la salida pedagógica y Esteban compartió un mensaje breve pero contundente: la naturaleza debe ser disfrutada y cuidada. Mientras disfrutaba de un café al aire libre, sin basura a su alrededor, instó a la sociedad a no contaminar los espacios naturales. Observando los árboles de la quebrada, Esteban describió el lugar como un "santuario de la naturaleza". Lamentó que muchas personas no valoraran el privilegio de vivir en un entorno tan especial y reiteró su llamado a no botar basura. Cristóbal reflexionó sobre la necesidad de actuar de inmediato para preservar el medioambiente, subrayando que el beneficio de estos esfuerzos será para las futuras generaciones. Valoró la participación comunitaria y deseó que las tierras se mantuvieran como áreas verdes, libres de apropiaciones. También hizo un llamado a la colaboración colectiva para lograr cambios duraderos. Catalina, agente comunitaria destacó la importancia de plantar árboles nativos como parte del patrimonio natural de la región, señalando que, aunque ellos no verán los resultados, es fundamental actuar ahora para preservar especies milenarias como el lúcumo (Escena significativa N° 105. El valor de disfrutar y cuidar la naturaleza).

Síntesis de los resultados sobre las prácticas que promueven el vínculo con la comunidad

A modo de cierre de la presentación de los resultados sobre las prácticas que promueven el vínculo con la comunidad, se destaca el potencial educativo de las microprácticas desarrolladas por la educadora para favorecer la inclusión social. Estas prácticas impulsan procesos de humanización, dignificación, participación y vinculación con el entorno, expresados en cuatro dimensiones principales.

En primer lugar, la generación de encuentros con agentes y organizaciones comunitarias permite abrir espacios de intercambio genuino entre estudiantes y actores locales. Estas instancias ofrecen la posibilidad de comprender las realidades sociales y ambientales desde las voces de quienes las viven cotidianamente, promoviendo el reconocimiento de la diversidad, la valoración del saber comunitario y la construcción de vínculos solidarios.

En segundo lugar, la adaptación de la metodología del trabajo por proyectos a las condiciones de vida de los estudiantes favorece una educación contextualizada, flexible y respetuosa de

sus trayectorias personales. Al considerar las múltiples responsabilidades que jóvenes y adultos asumen fuera del ámbito escolar, la planificación pedagógica se integra con sus realidades, lo que posibilita una participación sostenida y activa en los proyectos educativos.

En tercer lugar, el apoyo a la realización de acciones de don dirigidas a la comunidad posiciona a los estudiantes como sujetos capaces de aportar al bien común y transformar su entorno. Estas experiencias refuerzan su identidad y sentido de pertenencia, al tiempo que fortalecen una conciencia social que trasciende el aula, impulsándolos a actuar con responsabilidad y compromiso hacia la comunidad.

En cuarto lugar, el acompañamiento en experiencias significativas dentro de la comunidad genera aprendizajes situados en el entorno social, cultural y natural de los estudiantes. Estas vivencias fomentan la conexión con realidades locales y refuerzan la conciencia social y ambiental, promoviendo una ciudadanía activa y comprometida con la mejora de la realidad compartida.

En síntesis, las microprácticas que promueven el vínculo con la comunidad evidencian una forma de enseñanza centrada en la humanización, la dignificación y la participación activa. El entramado de acciones desplegado por la educadora potencia el protagonismo de los jóvenes y adultos en procesos de transformación social, consolidando su identidad como personas comprometidas con el bien común y con la capacidad de incidir de manera significativa en su entorno.

Para poner fin a este apartado, se puede afirmar que las prácticas educativas analizadas contribuyen de manera decisiva a la construcción de procesos de inclusión social a través de un enfoque pedagógico integral, situado y transformador. Las microprácticas identificadas articulan dimensiones personales, relacionales, educativas y comunitarias, generando experiencias formativas significativas para jóvenes y adultos históricamente marginados del sistema escolar. Este entramado pedagógico configura una propuesta coherente que reconoce la dignidad de los estudiantes, valora sus trayectorias y saberes, y fortalece su participación activa y comprometida, tanto en el aula como en la comunidad. En su conjunto, estas prácticas representan un aporte concreto y relevante a la construcción de una educación orientada hacia la inclusión social en clave de reconocimiento, dignificación y vínculo social.

V DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES DE LA INVESTIGACIÓN

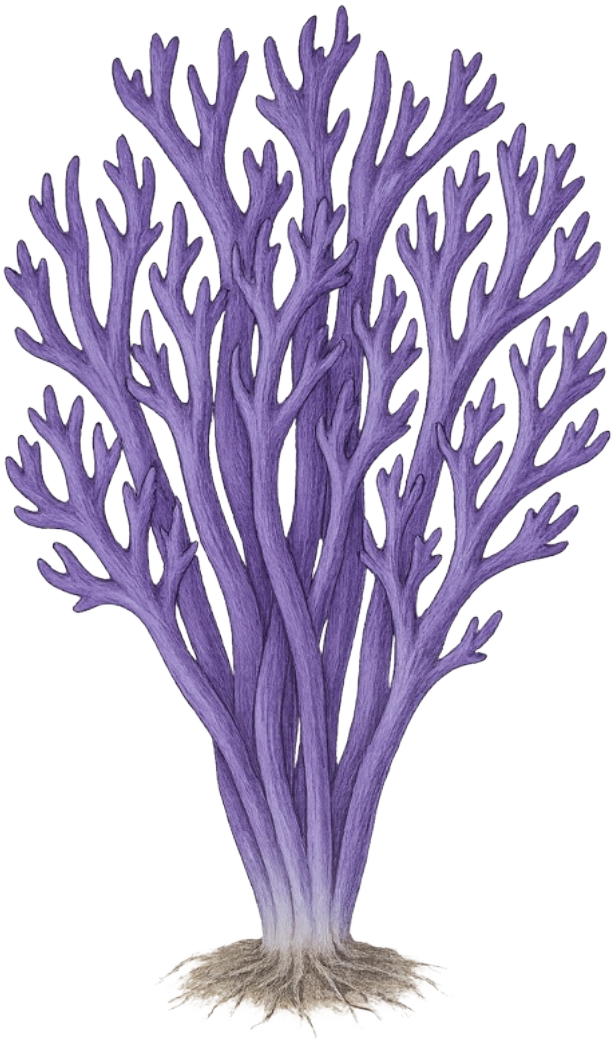


El loyo es un hongo comestible que crece en asociación simbiótica con árboles nativos como el roble, el coigüe y la araucaria, principalmente en las regiones de La Araucanía, Los Ríos y Los Lagos. Para el pueblo mapuche es considerado un símbolo de abundancia y equilibrio, su recolección y consumo han sido una parte fundamental de la vida comunitaria, fortaleciendo los lazos sociales y la conexión con el Wallmapu.

Capítulo 12: Conclusiones del estudio

La tarea como investigadora no es presentar conclusiones definitivas, sino abrir un espacio de interpretación que otorgue sentido a los datos en el marco social estudiado

Martyn Hammersley y Paul Atkinson



Clavaria (hongos coral) crecen en múltiples ramas que se entrecruzan, como voces en diálogo. Simbolizan la diversidad de perspectivas que se entrelazan.

En el presente apartado describiremos las conclusiones del estudio orientadas a sintetizar los principales hallazgos y las propuestas derivadas de los resultados obtenidos. Nuestra intención es dar respuesta a los objetivos planteados y comprobar el grado de cumplimiento alcanzado, las limitaciones del estudio y la sugerencias de mejora. El escrito presenta los hallazgos en cinco grandes aspectos.

El primer hallazgo es que el proyecto permitió que los estudiantes reconocieran su dignidad y reconstruyeran su autoestima e identidad. Los jóvenes y adultos se reconciliaron con sus historias de vida, valorándose como personas capaces de resignificar experiencias de dolor y exclusión. Transformaron esas vivencias en confianza, identidad renovada y sentido personal para su desarrollo.

El segundo hallazgo es que el proyecto resignificó los vínculos familiares. Los jóvenes y adultos reconocieron a sus hijos como la principal motivación para superarse y dar sentido a su vida. Inspirados en ellos, retomaron estudios, fortalecieron la esperanza y dejaron un legado de dignidad. Cada logro se convirtió en ejemplo de amor y compromiso intergeneracional.

El tercer hallazgo es que el proyecto restableció el vínculo de los estudiantes con la escuela y el aprendizaje. Los jóvenes y adultos recuperaron confianza en su capacidad de aprender y se reconocieron como aprendices activos. Sus saberes fueron dignificados, lograron avances visibles y encontraron en un espacio inclusivo y motivador la oportunidad de transformar su realidad.

El cuarto hallazgo es que el proyecto fortaleció el vínculo comunitario y el compromiso social de los estudiantes. Los jóvenes y adultos descubrieron su capacidad de aportar a la comunidad y participar en procesos de cambio social. Aprender dejó de ser individual, reconociéndose como actores comunitarios capaces de incidir en su entorno y transformar colectivamente la realidad.

El quinto hallazgo es que el proyecto impulsó la participación política de jóvenes y adultos. Se reconocieron como artivistas y defensores de la vida, cuestionando críticamente la relación con la naturaleza. Promovieron acciones colectivas para visibilizar derechos humanos y los objetivos de desarrollo sostenible, generando conciencia social, transformación y acceso compartido a bienes comunes de conocimiento.

12.1 Principales hallazgos del estudio

Para comenzar, señalamos que el logro medular de esta investigación es la creación de un proyecto de educación para la ciudadanía diseñado "con" y "para" jóvenes y adultos en riesgo de exclusión social. La propuesta, elaborada de manera colectiva junto a la educadora y los propios estudiantes, trasciende el aula al promover aprendizajes vinculados a acciones concretas en la comunidad. Su valor radica en que ofrece un modelo sistematizado con estrategias educativas para una formación ciudadana transformadora, una secuencia de actividades y materiales de apoyo docente para su implementación. Se trata de un aporte con énfasis en la práctica educativa, posible de ser replicable en distintos espacios educativos que atienden a poblaciones en riesgo de exclusión social (Ver anexo 3.1. Proyecto de educación para la ciudadanía detallado).

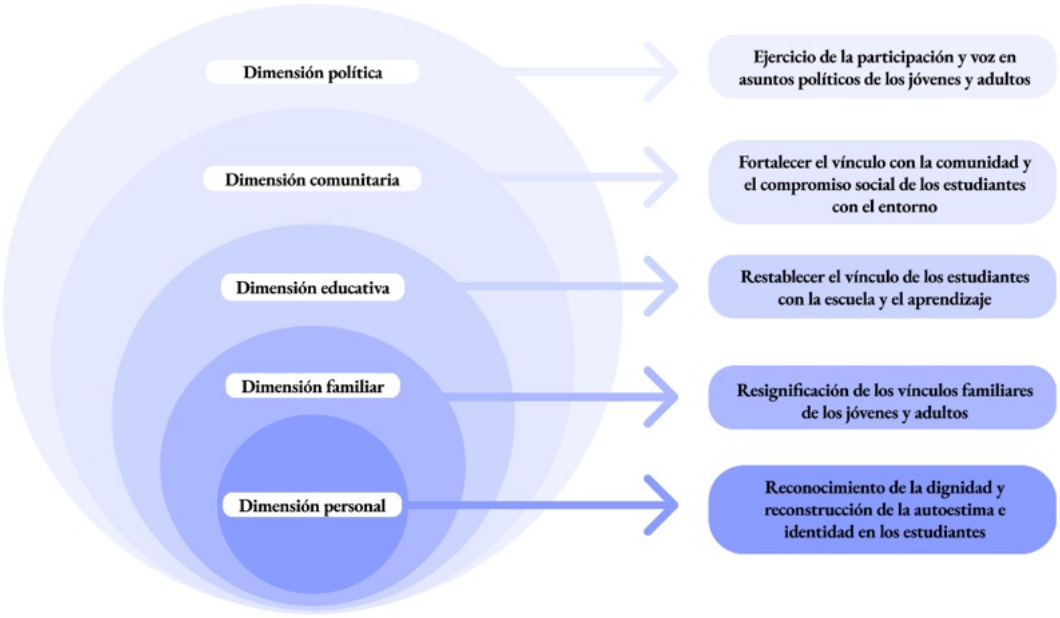
Para dar coherencia a las conclusiones, es importante recordar la finalidad que nos hemos planteado: fortalecer el papel de la educación para la ciudadanía como herramienta de transformación en contextos de exclusión social. El objetivo general consistió en caracterizar un proyecto educativo que incidiera en la dimensión personal de jóvenes y adultos en riesgo de exclusión social, reconociendo tanto su potencial humano como las huellas de exclusión que los atraviesan. Para su cumplimiento, se plantearon tres objetivos específicos: diseñar y aplicar participativamente estrategias de educación para la ciudadanía, indagar en el impacto formativo de la propuesta educativa en la dimensión personal y social de los jóvenes y adultos, y valorar el potencial educativo del proyecto como aporte a la inclusión social. Estos lineamientos orientan el escrito que veremos a continuación.

El escrito se organiza en torno a cinco hallazgos principales vinculados al proyecto de educación para la ciudadanía. Cada uno de ellos representa un aporte significativo para los jóvenes y adultos participantes, expresado en cinco dimensiones de su vida, de acuerdo con el modelo ecológico de exclusión social adoptado en este estudio, los cuales presentamos a continuación. En la dimensión personal, aporta al reconocimiento de la dignidad y reconstrucción de la autoestima e identidad en los estudiantes. En la dimensión familiar, aporta a la resignificación de los vínculos familiares de los jóvenes y adultos. En la dimensión educativa, aporta a restablecer el vínculo de los estudiantes con la escuela y el aprendizaje. En la dimensión comunitaria, aporta a fortalecer el vínculo con la comunidad y el compromiso social de los estudiantes con el entorno. En la dimensión política, aporta al ejercicio de la participación y voz en asuntos políticos de los jóvenes y adultos. A partir de

estos resultados se da cuenta de la incidencia de la propuesta educativa en la dimensión personal y social en las personas participantes del estudio.

Figura 79

Hallazgos de investigación desde una perspectiva ecológica de la exclusión social



Nota. Elaboración propia a partir de los planteamientos de Gijón (2009), Romero et al. (1992) y de la interpretación de la exclusión social desde la perspectiva ecológica de Bronfenbrenner (2002).

12.1.1 Reconocimiento de la dignidad y reconstrucción de la autoestima e identidad en los estudiantes "Dimensión personal"

El primer logro educativo del proyecto se centra en el reconocimiento de la dignidad de los estudiantes y la reconstrucción de su autoestima e identidad, impactando directamente en la dimensión personal-subjetiva de la exclusión social, vinculada al daño moral que debilita la percepción de valor humano y afecta la confianza, el respeto propio y la autoestima (Ver capítulo 1.3.2.2). El principal hallazgo en esta dimensión es que los jóvenes y adultos consiguieron *reconciliarse consigo mismos y con sus historias de vida,* reconociéndose como personas valiosas y capaces de resignificar experiencias de dolor y exclusión, transformándolas en nuevas fuentes de confianza, identidad y sentido personal.

Este logro fue posible mediante la acción pedagógica de la educadora que situó la historia de vida como valor pedagógico central en el proceso educativo. Esto, mediante prácticas

educativas que fortalecen la relación consigo mismos, vehiculizadas por medio de cuatro microprácticas claves: acompañar la comprensión de experiencias vitales desde una mirada estructural, resignificar historias de fracaso como efectos sociales y no culpas individuales; estimular el crecimiento personal, validando avances y transformaciones; integrar la historia de vida en el aprendizaje, reconocer trayectorias vitales como fuentes legítimas de conocimiento; y acoger procesos socioemocionales, atendiendo emociones que influyen en la autovaloración (Ver capítulo 11.1.1 Prácticas que fortalecen la relación consigo mismos). Estas prácticas generaron confianza, resiliencia, cuidado y un sentido de identidad en los jóvenes y adultos.

Además, este logro se alcanzó mediante diversas estrategias educativas. Primero, las estrategias de educación moral que fortalecieron dignidad y autoestima a través del autoconocimiento de valores y emociones, la comprensión crítica de la realidad, la discusión de dilemas morales para tomar decisiones autónomas y las asambleas que fomentaron respeto, diálogo y comunidad (Ver capítulo 8.2 Estrategias de educación moral). Segundo, las estrategias de educación popular que reforzaron identidad y autoestima al validar historias, voces y saberes mediante prácticas dialógicas, participativas, creativas y convivenciales (Ver capítulo 8.3 Estrategias de educación popular). Tercero, la estrategia de aprendizaje servicio que ubicó a los estudiantes como actores capaces de cooperar y aportar al bien común, creando proyectos con sentido social (Ver capítulo 8.1 El aprendizaje servicio).

Las evidencias tangibles de este hallazgo, muestran que el proceso educativo permitió a los estudiantes reconocerse como personas dignas y valiosas, expresado en cuatro avances centrales. Primero, al identificar aspectos de sí mismos, ampliaron su conciencia personal y fortalecieron su autoconocimiento mediante la expresión de emociones, valores y recuerdos. Segundo, al reflexionar sobre sus historias de vida en la escuela, la familia, el trabajo y la comunidad, resignificaron experiencias dolorosas y reconstruyeron su autoestima e identidad. Tercero, al reconocer y valorar sus progresos, se enorgullecieron de sus logros, descubrieron habilidades y consolidaron una identidad positiva. Finalmente, al proyectar sus sueños y metas de futuro, lo hicieron con confianza como personas que pueden transformar su propia historia (Ver capítulo 10.1.3 Impacto formativo en la capacidad de "aprender a ser").

El potencial educativo del proyecto radica en que impacta en el reconocimiento de la dignidad y la reconstrucción de la autoestima e identidad de jóvenes y adultos en cuatro

aspectos claves. Primero, impulsa el autoconocimiento y la resignificación personal, ayudando a reconocer cualidades, emociones y valores, y a transformar experiencias dolorosas en aprendizajes valiosos. Segundo, favorece el reconocimiento social y la validación de saberes, legitimando voces y trayectorias en el espacio educativo. Tercero, fortalece el vínculo educativo y cultural, devolviendo confianza y sentido a la escuela mediante la integración de saberes previos y producciones culturales. Finalmente, potencia la proyección vital y comunitaria, al reconocerse como personas dignos y capaces de aportar al bien común.

Las limitaciones del estudio se relacionan con la necesidad de asegurar la continuidad de los procesos que ayuden a los jóvenes y adultos a sostener el reconocimiento de su dignidad y la reconstrucción de su autoestima e identidad en tres aspectos claves. Primero, la autoestima debe seguir siendo reconstruida, ya que es frágil, puesto que los avances pueden debilitarse sin un acompañamiento constante, especialmente en quienes han sufrido un profundo daño moral. Segundo, a pesar de la intervención persisten cicatrices emocionales producto de la discriminación y la exclusión, que requieren un apoyo más prolongado para lograr una reconciliación plena con la propia historia y abrir nuevos caminos de vida. Tercero, la exposición de historias personales implica riesgos de revictimización de sus vidas, por lo que se necesitan seguir dando continuidad a prácticas humanizadoras centradas en el potencial humano centradas en su dignificación y no en su revictimización.

Las sugerencias de mejora se enfocan en tres aspectos principales. Primero, es necesario dar continuidad a los procesos autobiográficos, evitando que queden como experiencias aisladas, puesto que tienen un alto valor para reconstruir el "aprender a ser" en el mundo. Segundo, se requiere fortalecer el acompañamiento socioemocional con apoyos psicosociales adicionales, ya que el daño moral ha afectado de manera profunda los proyectos de vida de los estudiantes. Esto requiere un trabajo interdisciplinario y plataformas de apoyo que trasciendan lo pedagógico. Tercero, se sugiere impulsar estrategias diversas de expresión como escritura, dibujo, collage, canciones o metáforas, como formas posibles de expresar sus voces públicamente, brindando visibilidad y dignidad a sus vidas.

Para concluir, señalamos que el reconocimiento de la dignidad y la reconstrucción de la autoestima e identidad de los estudiantes fue posible al convertir la historia de vida en eje pedagógico, impactando directamente en la dimensión personal-subjetiva de la exclusión social. Al narrar y reinterpretar sus trayectorias, dejaron de verse desde la carencia y se

reconocieron como personas valiosas, con voz, emociones legítimas y capaces de forjar proyectos de vida personales y sociales posibles. Más allá de lo académico, el mayor logro fue la reconciliación consigo mismos, la validación de sus subjetividades y la recuperación de la confianza. De esta manera, el proyecto ofrece una respuesta transformadora frente a la exclusión social.

12.1.2 Resignificación de los vínculos familiares de los jóvenes y adultos "Dimensión familiar"

El segundo logro educativo del proyecto se vincula con la resignificación de los vínculos familiares, impactando en la dimensión familiar de la exclusión social (Ver capítulo 1.3.2 Una mirada ecológica de la exclusión social). El principal hallazgo de investigación en este ámbito es que jóvenes y adultos *reconocen a sus hijos como el motor que impulsa cada paso y da sentido a su vida personal y social*. En ellos hallan inspiración para estudiar, superarse y dejar un legado de dignidad. Cada logro se convierte en ejemplo de amor y compromiso intergeneracional, proyectando hacia la sociedad el anhelo de transformar el mundo con valores, cuidado y esperanza para las nuevas generaciones.

Este logro fue posible gracias a tres grupos de estrategias que fortalecieron la resignificación de los vínculos familiares. Primero, la reflexión individual que permitió a los estudiantes revisar y proyectar su vida mediante la autobiografía, integrando experiencias pasadas y sueños futuros con sentido familiar. Mediante tareas educativas como la "corriente de conciencia" y "hablar a través del papel" favorecieron la expresión emocional y reafirmaron el rol de los hijos como motor de vida (Ver anexo 2.4. Materiales y/o artefactos construidos durante el proyecto). Segundo, la reflexión grupal que se desarrolló en espacios dialógicos donde jóvenes y adultos compartieron historias, valorando la decisión de volver a estudiar (Ver anexo 2.1. Escenas significativas de la propuesta educativa). Finalmente, la incorporación de las familias en la producción cultural, documental "La verdad de nuestras aguas", impulsando el involucramiento de los hijos en el proceso educativo vivido (Ver anexo 3.3.3. Documental "La verdad de nuestras aguas").

Las evidencias de este logro se reflejan en diferentes momentos, sin embargo, hemos rescatado los siguientes. Primero, la escena significativa N° 21, donde los estudiantes elaboran afiches sobre contaminación, destacando que el cambio personal debe servir de enseñanza para sus hijos (Ver capítulo 10.1.1.1 Los jóvenes y adultos analizan los temas

sociales de manera crítica). Segundo, el testimonio de Cristóbal, quien afirma que los beneficios de su esfuerzo educativo serán para las futuras generaciones (Ver capítulo 11.1.2 Prácticas que favorecen las relaciones interpersonales). Tercero, la reflexión de Victoria, orgullosa de sus hijos y nietos como motor de superación (Ver capítulo 10.1.2.1 Los jóvenes y adultos identifican aspectos relacionados consigo mismos). Cuarto, el testimonio de Camilo, quien reconoce el apoyo de su esposa e hijas como decisivo para volver a estudiar (Ver capítulo 11.1.2 Prácticas que favorecen las relaciones interpersonales). Finalmente, la incorporación de hijas e hijos en el documental "La verdad de nuestras aguas", que legitima a las familias como creadoras culturales con proyección comunitaria (Ver capítulo 10.1.4.1 Realizan acciones en el entorno y se vinculan con la comunidad).

El potencial educativo de este logro se refleja en cinco dimensiones claves. Primero, los hijos se convierten en motor de permanencia escolar, manteniendo la motivación incluso en contextos difíciles. Segundo, madres y padres son un ejemplo transformador en el hogar, demostrando que siempre es posible aprender y reconstruir la vida. Tercero, se impulsa una conciencia ética y crítica, transmitiendo valores de respeto y cuidado del planeta para dejar un mundo mejor a las nuevas generaciones. Cuarto, la educación se convierte en una herencia de dignidad, donde el esfuerzo representa un legado ético, cultural y social. Finalmente, se fortalecen las redes familiares, que dejan de ser espectadoras y pasan a ser sostén simbólico del proceso, amplificando orgullo y compromiso compartido.

Las limitaciones de la investigación muestran factores que exceden el ámbito escolar y están marcados por experiencias de exclusión social. Primero, la dependencia de lo que ocurre fuera del aula, puesto que los cambios en el hogar y las condiciones de pobreza pueden truncar avances y generar brechas entre lo esperado y lo posible, produciendo frustraciones que ponen en riesgo la sostenibilidad del logro y del legado de dignidad que quieren dejar a las nuevas generaciones. Segundo, la motivación centrada en los hijos es externa y, si el contexto cambia, la continuidad se debilita. Tercero, la carga emocional del "no fallarles" puede provocar ansiedad, culpa y desgaste, necesaria de cautelar. Finalmente, las desigualdades en recursos y apoyos dificultan sostener que la herencia de dignidad que buscan dejar realmente ocurra, si es que no se cuenta con los soportes sociales necesarios.

Como sugerencia de mejora para sostener este logro, resulta clave integrar de manera explícita a las familias como red afectiva y horizonte de apoyo en la segunda oportunidad educativa de jóvenes y adultos. Esto implica fortalecer los lazos entre escuela y familia, de

modo que la motivación de los hijos y el orgullo compartido se transformen en acompañamiento constante parar la continuidad en los estudios y construcción de proyectos de vida con dignidad. De esta manera, se puede contribuir a revertir situaciones de abandono, violencia o desintegración familiar, impulsando el fortalecimiento del entretejido familiar.

En conclusión, el segundo logro muestra que la resignificación del vínculo familiar es un aporte concreto del proyecto, con impacto directo en la dimensión familiar de la exclusión social. Al respecto, es posible señalar que la educación de jóvenes y adultos trasciende lo individual, puesto los hijos emergen como motor y horizonte de vida. Cada esfuerzo académico se convierte en un acto de amor y compromiso intergeneracional, legado de dignidad, valores y esperanza. Aunque las limitaciones sociales desafían la continuidad, este logro demuestra la fuerza intrínseca de las familias en los jóvenes y adultos como un elemento necesario de ser considerado, devolviendo a la escuela su papel de incluir a las familias como redes activas de apoyo.

12.1.3 Restablecer el vínculo de los estudiantes con la escuela y el aprendizaje "Dimensión educativa"

El tercer logro educativo del proyecto se centra en el restablecimiento del vínculo de los estudiantes con la escuela y el aprendizaje, aspecto central de la dimensión educativa (Ver capítulo 1.3.2.1 Dimensión educativa de exclusión social). El hallazgo de investigación medular en este ámbito es que los jóvenes y adultos lograron *recuperar su condición de aprendices capaces de comprender y transformar el mundo*. Esto, mediante un proceso que dignifica sus saberes y les permite alcanzar logros tangibles, devolviéndoles la confianza a quienes habían perdido la esperanza en su capacidad de aprender, lo que fue posible gracias a la creación de un espacio educativo inclusivo, colectivo y motivador para aprender juntos.

Este logro se alcanzó gracias al acompañamiento de la educadora mediante prácticas educativas humanizadoras que reconocen, dignifican y restablecen el vínculo de los estudiantes con la escuela y la comunidad. En primer lugar, se buscó que los jóvenes y adultos fueran protagonistas de su proceso educativo, conectándolos con logros tangibles y validando sus saberes previos. En segundo lugar, se promovió la adaptación de la enseñanza a sus necesidades y se generaron encuentros con agentes y organizaciones comunitarias. En tercer lugar, se aplicaron metodologías de proyectos vinculadas a su vida cotidiana, integrando aprendizajes significativos. Finalmente, se impulsaron acciones de don hacia la

comunidad y experiencias transformadoras que fortalecieron la inclusión social (Ver capítulo 11.1 Prácticas educativas que favorecen la inclusión social). Todas estas prácticas tienen en común el reconocimiento de los estudiantes como personas capaces de aprender juntos.

La evidencia tangible de este hallazgo es que logran tener una vivencia de su condición de legítimos aprendices donde pueden sentir, palpar y ver con sus propios ojos, logros educativos tangibles en cuatro capacidades claves para desenvolverse en el mundo y aportar a la sociedad. Primero, la capacidad de aprender a conocer, donde lograron analizar críticamente temas sociales, investigar y construir ideas creativas. Segundo, la capacidad de aprender a ser, donde lograron reflexionar sobre su historia de vida, reconocer avances personales y proyectar su futuro. Tercero, la capacidad de aprender a hacer, donde lograron colaborar con otros, dialogar y trabajar por metas comunes. Finalmente, la capacidad de aprender a vivir juntos, donde lograron realizar acciones comunitarias, identificar problemas sociales y promover la transformación en el entorno (Ver capítulo 10.1 Impacto formativo de la propuesta educativa).

El potencial educativo radica en que los estudiantes se convirtieron en protagonistas de su propio aprendizaje, experimentando una vivencia educativa donde se convirtieron en creadores de cultura, narradores de historias, investigadores, artistas y pensadores críticos. Mediante la creación colectiva que ofrecen a la comunidad logran poner sus pensamientos y sentimientos desde una mirada ética y crítica, denunciando injusticias vividas y sentidas y anunciando la posibilidad de un mundo nuevo construido colectivamente. De esta forma, dieron vida a prácticas que favorecen una educación ciudadana transformadora, como aprender haciendo para cambiar la realidad, aprender dialogando y construyendo juntos, aprender participando con la comunidad y aprender creando mundos posibles (Ver capítulo 3.2.2 Formas de enseñanza aprendizaje que favorecen una educación ciudadana transformadora). Es decir, una experiencia donde expresaron su voz para transformar el mundo.

Las limitaciones de la investigación en este punto, muestran que la recuperación de los jóvenes y adultos como legítimos aprendices es un logro valioso, pero requiere un acompañamiento cercano y constante para que los avances puedan consolidarse en sus vidas. Las huellas del pasado, marcadas por exclusión y fracasos, generan inseguridades y dudas sobre sus capacidades, por lo que se necesita continuidad en procesos humanizadores basados en el reconocimiento, la dignificación y el vínculo comunitario, más allá del proyecto.

Para sostener este cambio, es fundamental contar con un respaldo institucional que apoye los esfuerzos de la educadora y que expanda esta experiencia hacia la cultura del centro educativo, evitando que los progresos logrados se diluyan en el camino pedagógico.

Las sugerencias de mejora de este logro se concentran en tres ejes principales. Primero, es fundamental dar continuidad pedagógica y curricular a propuestas de educación ciudadana transformadora, sustentadas en pedagogías humanizadoras y emancipadoras, de modo que no queden como experiencias aisladas, siendo parte de un cambio pedagógico necesario para jóvenes y adultos en riesgo de exclusión social. Segundo, se propone fortalecer alianzas con organizaciones sociales y comunitarias, creando redes que sostengan proyectos de servicio a la comunidad y hagan visible a los estudiantes como legítimos aprendices que comprenden y transforman su mundo, otorgando dignidad a su existencia. Finalmente, se recomienda fortalecer la formación docente en pedagogías humanizadoras a educadores que trabajan en contextos de exclusión social, asegurando prácticas comprensivas y sensibles para un cambio pedagógico especialmente necesario de consolidar.

Concluimos que restablecer el vínculo con la escuela y el aprendizaje es un logro que impacta en la dimensión educativa de jóvenes y adultos, puesto que permite transformar un sentimiento de incapacidad "no puedo" "no soy capaz" a un sentimiento de "si puedo" "si soy capaz, es decir impacta en la confianza académica y el sentimiento vinculado a reconocerse como valiosos, tal como vimos en la dimensión personal-subjetiva. Es decir, es una recuperación que trasciende lo académico, al convertirlos en personas capaces de crear cultura e imaginar mundos posibles. fortalecen en ellos un ejercicio ciudadano esperanzador tanto para sus vidas como para la sociedad en la que habitan.

12.1.4 Fortalecer el vínculo con la comunidad y el compromiso social de los estudiantes con el entorno "Dimensión comunitaria"

El cuarto logro se orienta a fortalecer el vínculo con la comunidad y el compromiso social de los estudiantes con el entorno, impactando en la dimensión comunitaria de la exclusión social, entendida como la falta de oportunidades para construir vínculos, ejercer ciudadanía y pertenencia comunitaria (Ver capítulo 1.3.2 Una mirada ecológica de la exclusión social). La investigación muestra que el principal hallazgo en este ámbito es que los estudiantes *experimentaron la capacidad de dar a la comunidad y comprometerse con el cambio social.* En otras palabras, dejaron de ver el aprendizaje como algo individual y se reconocieron como actores

comunitarios capaces de incidir en la realidad, siendo el proyecto un puente para entretejerlos con la comunidad.

Este logro se materializó gracias a la implementación de estrategias educativas basadas en el aprendizaje servicio, que permitió desarrollar un proyecto articulado donde los jóvenes y adultos aprendieron mientras realizaban acciones dirigidas a la comunidad. Concretamente, esto fue posible mediante los siguientes dinamismos organizativos: entrevistas a agentes comunitarios, acciones de don, trabajo en red, mapeo social y salidas pedagógicas, todas con el fin de fortalecer el vínculo con su entorno (Ver capítulo 8.1.2.3 Dinamismos organizativos). También se hizo posible por medio de prácticas educativas de acompañamiento de la educadora, expresadas en cuatro microprácticas: generar encuentros con organizaciones comunitarias, adaptar la metodología de proyectos a la vida de los estudiantes, apoyar acciones de don y acompañar experiencias significativas en la comunidad (Ver capítulo 11.1.4 Prácticas que promueven el vínculo con la comunidad).

La evidencia tangible de este logro se refleja en que los jóvenes y adultos realizaron acciones de don dirigidas a la comunidad, asumiendo un compromiso social con su entorno cercano. Concretamente, desarrollaron creaciones culturales digitales como servicios comunitarios transformadores, donde destacamos tres acciones: el libro ilustrado *"Raíces porteñas, Valparaíso entrañable"*, elaborado para apoyar al comercio local durante la crisis del COVID-19; la campaña audiovisual *"Valpo verde y animalista",* orientada a sensibilizar sobre el medioambiente y el maltrato animal; y el documental *"La verdad de nuestras aguas",* que visibilizó la crisis hídrica en Valparaíso como aporte cultural y educativo (Ver anexos 3.2. Acciones de servicio a la comunidad digitales

El potencial educativo de este logro se refleja en cuatro aportes principales. Primero, un aprendizaje con sentido social y transformador, donde los estudiantes entendieron la educación como servicio a la comunidad mediante acciones de don y creaciones culturales que sensibilizaron sobre problemas sociales, ambientales y culturales. Segundo, la construcción de una ciudadanía crítica, activa y comprometida socialmente, al participar en proyectos colectivos, identificar necesidades y proponer mejoras que fortalecieron su conciencia crítica y responsabilidad compartida. Tercero, el fortalecimiento de vínculos y sentido de pertenencia comunitaria, gracias a entrevistas, redes y mapeos que promovieron empatía y reconocimiento mutuo. Finalmente, generaron bienes culturales colectivos como

libros, campañas y documentales, que se consolidaron como aportes educativos y culturales al servicio de la comunidad.

Las limitaciones de la investigación pueden resumirse en cuatro aspectos centrales. Primero, las acciones comunitarias resultaron episódicas, con el riesgo de quedar como experiencias puntuales sin continuidad en el tiempo. Segundo, existió una alta dependencia del acompañamiento de la educadora para sostener alianzas y redes con la comunidad, lo que muestra la necesidad de vínculos más permanentes y apoyos estables a nivel comunal. Tercero, se observó una participación desigual de los estudiantes, ya que algunos estudiantes tuvieron mayor protagonismo, mientras otros vieron limitada su presencia a clases por sus situaciones de sobrevivencia, trabajo o responsabilidades familiares de cuidado. Finalmente, los vínculos comunitarios externos fueron frágiles, puesto que no se consolidaron como alianzas duraderas y tendieron a diluirse, situación agravada por la pandemia del COVID-19 que restringió el encuentro humano.

Como sugerencias de mejora, se propone dar continuidad a los proyectos mediante programas permanentes de aprendizaje servicio, evitando que las experiencias se reduzcan a acciones puntuales. En primer lugar, es necesario fortalecer redes sólidas con organizaciones sociales, colectivos culturales y universidades para consolidar la cooperación comunitaria en vías del cambio social. En segundo lugar, se deben diseñar estrategias de participación diferenciadas, que reconozcan las diversas realidades y capacidades de los estudiantes, asegurando su inclusión, a pesar de sus complejas vidas. En tercer lugar, se sugiere garantizar la circulación pública de las producciones culturales en espacios comunitarios y municipales, otorgándoles mayor visibilidad y reconocimiento social. Finalmente, resulta fundamental capacitar en metodologías de proyectos con servicio a la comunidad, adaptadas especialmente para trabajar en la modalidad educativa EPJA, para responder de manera especial a jóvenes y adultos en riesgo de exclusión social.

En conclusión, este logro demuestra que es posible fortalecer el vínculo entre escuela y comunidad a través del aprendizaje servicio como un camino pedagógico posible, donde los estudiantes se reconocen como actores sociales capaces de generar cambios en su comunidad. Las experiencias realizadas dieron origen a producciones culturales que impactaron en su entorno y abrieron caminos hacia la ciudadanía crítica, activa y el compromiso social. Sin embargo, advertimos que es necesario consolidar las alianzas escuela y comunidad como una red permanente que pueda funcionar como "soporte social integral"

necesario para jóvenes y adultos que transitan caminos de marginación y exclusión en sus vidas.

12.1.5 Ejercicio de la participación y voz en asuntos políticos de los jóvenes y adultos "Dimensión política"

El quinto logro es el ejercicio de la participación y voz en asuntos políticos de los jóvenes y adultos e impacta a la dimensión política de la exclusión social, entendida como la marginación de personas vulnerables en la toma de decisiones sobre asuntos que resguardan el bien común (Ver capítulo 1.3.2 Una mirada ecológica de la exclusión social). La investigación revela que jóvenes y adultos *se convirtieron en artivistas, defensores de la vida en todas sus formas*. Con una mirada sensible y crítica, cuestionan la relación del ser humano con la naturaleza y sus seres, promoviendo acciones colectivas que visibilizan los derechos humanos y los objetivos de desarrollo sostenible. Su compromiso busca que estos bienes comunes de conocimiento estén al alcance de todos, impulsando conciencia y transformación para la humanidad.

Este logro fue posible gracias a la metodología de aprendizaje servicio, que impulsó acciones de don dirigidas a la comunidad y con impacto más allá del ámbito local. Se concretó mediante iniciativas de concientización, difusión e intervención cívica digital, orientadas a sensibilizar sobre problemas, injusticias y necesidades sociales no resueltas, con el propósito de generar conciencia en las personas. La propuesta se sustentó en la estrategia de educomunicación, que permitió denunciar las desigualdades y anunciar un mundo nuevo a partir de visiones propias y experiencias reales de negación de la dignidad humana. A través de medios digitales, compartieron aprendizajes, relatos y reflexiones críticas que fortalecieron su voz y protagonismo social (Ver capítulo 8.1.2.1 Dinamismos básicos, servicio a la comunidad).

La evidencia tangible muestra acciones orientadas a bienes comunes de conocimiento en defensa de los derechos humanos y que aportan a los objetivos de desarrollo sostenible mediante tres servicios comunitarios realizados por jóvenes y adultos, los que presentamos a continuación. En primer lugar, el libro ilustrado *"Raíces porteñas, Valparaíso entrañable",* realizado por el Grupo A, abordó derechos humanos y objetivos de desarrollo sostenible a partir de la crisis vivida en la pandemia. En relación a los derechos humanos, se destacó el derecho al trabajo (Art.23) y el derecho a un nivel de vida adecuado (Art.25), visibilizando la

precariedad y desigualdad acentuadas, e invitando a reflexionar sobre dignidad humana y justicia social. En cuanto a los ODS, se trabajó el fin de la pobreza (ODS 1), al mostrar la pérdida de ingresos familiares; el trabajo decente y crecimiento económico (ODS 8), al cuestionar la falta de empleos dignos; y la reducción de desigualdades (ODS 10), evidenciando cómo la crisis profundizó las brechas sociales.

En segundo lugar, La campaña *"Valpo verde y animalista",* realizada por el Grupo B, abordó derechos humanos y objetivos de desarrollo sostenible desde una mirada sensibilizadora, crítica y educativa de la relación que el ser humano ha establecido con el medioambiente y el mundo animal. En cuanto a los derechos humanos, se resaltó el derecho a un medio ambiente sano (Art.25), denunciando la basura y su impacto en la calidad de vida; el derecho a la salud (Art.25), mostrando cómo la contaminación afecta el bienestar; y el derecho a la protección contra el maltrato, ampliado éticamente al cuidado de los animales, promoviendo responsabilidad y convivencia armónica (Art.5), que desde una lectura ética y contemporánea, este principio se ha extendido hacia la defensa del bienestar animal y una convivencia armónica. Respecto de los objetivos de desarrollo sostenibles, destacaron la salud y bienestar (ODS 3), ciudades y comunidades sostenibles (ODS 11), producción y consumo responsables (ODS 12) y vida de ecosistemas terrestres (ODS 15). Es decir, la campaña sensibilizadora puso el foco en la responsabilidad del ser humano con el mundo.

En tercer lugar, el documental *"La verdad de nuestras aguas"* abordó los derechos humanos y los objetivos de desarrollo sostenible con el foco puesto en el cuidado, la justicia social y la dignidad humana. En cuanto a los derechos humanos, se destacó el derecho al agua y saneamiento, que se vincula al (Art.25) que reconoce el derecho a un nivel de vida adecuado, subrayando la necesidad de acceso suficiente, seguro y asequible y el derecho a la igualdad y la no discriminación (Art.1 y 2), al denunciar las desigualdades que sufren comunidades privadas de este recurso vital. En relación con los objetivos de desarrollo sostenible, se destacó el agua limpia y saneamiento (ODS 6), al reivindicar este derecho básico para todos; la reducción de las desigualdades (ODS 10), al denunciar brechas en el acceso; acción por el clima (ODS 13), mostrando la relación con el cambio climático; y finalmente la paz, justicia e instituciones sólidas (ODS 16), promoviendo una conciencia crítica con este tema y acciones políticas públicas que resguarden el agua como un recurso esencial para la vida.

El potencial educativo de este logro radica en que es posible hacer visible los principios éticos emergidos en los jóvenes y adultos durante la intervención educativa, donde destacamos

cinco principios éticos fundamentales que orientan su visión del mundo y su comportamiento humano. Primero, la justicia social, que se refleja en la capacidad de identificar y cuestionar las desigualdades en salud, educación, pensiones y salarios, reconociendo la necesidad de condiciones de vida equitativas. Segundo, el cuidado donde resaltan la importancia de proteger los recursos naturales, especialmente el agua, como elemento vital para la vida y el equilibrio del planeta. Tercero, la solidaridad aparece como crítica al individualismo y como un llamado a la empatía y al apoyo mutuo en la convivencia social y ambiental. Cuarto, la responsabilidad donde enfatizan el rol activo de cada persona en la defensa de los bienes comunes. Finalmente, la dignidad humana donde destacan que toda persona merece condiciones de vida justas y respetuosas (Ver capítulo 10.1.1.2 Los jóvenes y adultos formulan juicios éticos sobre la corrección de los comportamientos humanos).

Las limitaciones de la investigación en este ámbito muestran factores que condicionan la sostenibilidad del logro alcanzado. Si bien se realizaron alianzas con organizaciones sociales, movimientos y activistas defensores de los derechos humanos, estas quedaron supeditadas a la ejecución del proyecto en un tiempo y espacio determinados, las que se diluyeron al concluir el proyecto, evidenciando su carácter episódico y falta de institucionalización. Del mismo modo, experiencias como documentales, afiches o salidas pedagógicas fueron proyectos puntuales y corren el riesgo de ser percibidos como acciones aisladas. Además, se constató una alta dependencia del acompañamiento docente, ya que la proyección pública de los estudiantes se sostuvo en gran medida en la guía de la educadora, lo que requiere pensar en formas de fortalecer estas alianzas más allá del proyecto.

Las sugerencias de mejora apuntan a consolidar el impacto y asegurar la sostenibilidad del proyecto en el tiempo. En primer lugar, se plantea la necesidad de dar continuidad e institucionalización mediante programas permanentes que articulen la educomunicación y el aprendizaje servicio integrados al currículum, como una vía posible para fomentar la participación política de jóvenes y adultos cuyas voces han sido marginadas. De este modo, estas experiencias no quedan aisladas, sino integradas como parte del proyecto educativo. En segundo lugar, resulta clave fortalecer redes de trabajo territorial, generando convenios con organizaciones de derechos humanos, colectivos ambientales, municipios y universidades, además de garantizar la circulación pública de las producciones culturales como aporte de largo alcance, siendo la digitalidad una oportunidad para ello. Finalmente, se recomienda

reforzar la formación ética e investigación social, promoviendo metodologías que impulsen una reflexión crítica, esencial para impulsar acciones basadas en principios éticos que promuevan el bien común.

En conclusión, la participación y voz de jóvenes y adultos en asuntos políticos impacta directamente en la dimensión política de la exclusión social, al abrir un espacio donde sus voces marginadas encuentran legitimidad en temas públicos y decisiones colectivas. Esto exige transformar las aulas en lugares de participación real, donde los estudiantes puedan convertirse en artivistas en defensa de la vida. Así, sus aprendizajes se vinculan con los derechos humanos y los objetivos de desarrollo sostenible. El aprendizaje servicio y la educomunicación ofrecen un camino para este propósito formativo y transformador.

A modo de cierre, este estudio demuestra que un proyecto de educación para la ciudadanía, diseñado junto a la educadora y los propios jóvenes y adultos en riesgo de exclusión social, tiene el potencial transformador en diferentes dimensiones de la vida. Al unir aprendizajes con acciones de servicio a la comunidad, la propuesta impactó en cinco dimensiones de su existencia: personal, familiar, educativa, comunitaria y política. Además, ofrece un camino replicable con estrategias y materiales para otros contextos similares. No obstante, también se evidencian desafíos como la continuidad, la dependencia del acompañamiento y la fragilidad de las redes, lo que exige institucionalización y apoyos sostenidos para su consolidación. Para finalizar, señalamos que estas conclusiones reafirman la importancia de una pedagogía humanizadora y emancipadora como práctica educativa y social capaz de dignificar vidas y activar una ciudadanía transformadora.

Capítulo 13: Discusión del estudio



La investigación cualitativa es una práctica interpretativa, situada, que convierte el mundo en una serie de representaciones y significados

Norman Denzin y Yvonna Lincoln

Ganoderma lucidum (reishi) es un hongo asociado a longevidad y sabiduría, simboliza el cierre con aprendizajes perdurables.

A continuación presentamos la discusión del estudio que consiste en interpretar los resultados obtenidos, explicando sus causas posibles, su sentido y la relevancia que guardan con el problema investigado. Nuestra intención es comparar los hallazgos con investigaciones previas y con el marco teórico, lo que permite identificar coincidencias, discrepancias o nuevas aportaciones, mostrando cómo contribuye la investigación al conocimiento científico y a posibles aplicaciones en la realidad. El escrito está organizado de la siguiente manera.

La discusión del primer hallazgo aborda la dimensión personal de la exclusión social. Los resultados muestran que jóvenes y adultos se reconciliaron consigo mismos y con sus historias, resignificando experiencias dolorosas en aprendizajes valiosos. Este proceso se analizará en diálogo con la literatura científica, destacando similitudes, contrastes y aportes.

La discusión del segundo hallazgo se centra en la dimensión familiar de la exclusión social. Los resultados muestran que jóvenes y adultos reconocen a sus hijos como la principal motivación para avanzar y dar sentido a sus vidas. Este hallazgo será contrastado con la literatura científica, identificando similitudes, diferencias y contribuciones.

La discusión del tercer hallazgo aborda la dimensión educativa de la exclusión social. Los resultados evidencian que jóvenes y adultos recuperaron su rol de aprendices capaces de comprender y transformar el mundo. Este hallazgo se pondrá en diálogo con la literatura científica, destacando similitudes, contrastes y suministros específicos del estudio.

La discusión del cuarto hallazgo se centra en la dimensión comunitaria de la exclusión social. Los resultados muestran que los estudiantes descubrieron su capacidad de aportar a la comunidad y comprometerse con el cambio social. Este hallazgo será analizado en diálogo con la literatura científica, considerando similitudes, contrastes y aportes puntuales.

La discusión del quinto hallazgo se enfoca en la dimensión política de la exclusión social. Los resultados muestran que jóvenes y adultos asumieron un rol de artivistas y defensores de la vida. Este hallazgo se pondrá en diálogo con la literatura científica, resaltando similitudes, contrastes e insumos concretos del estudio.

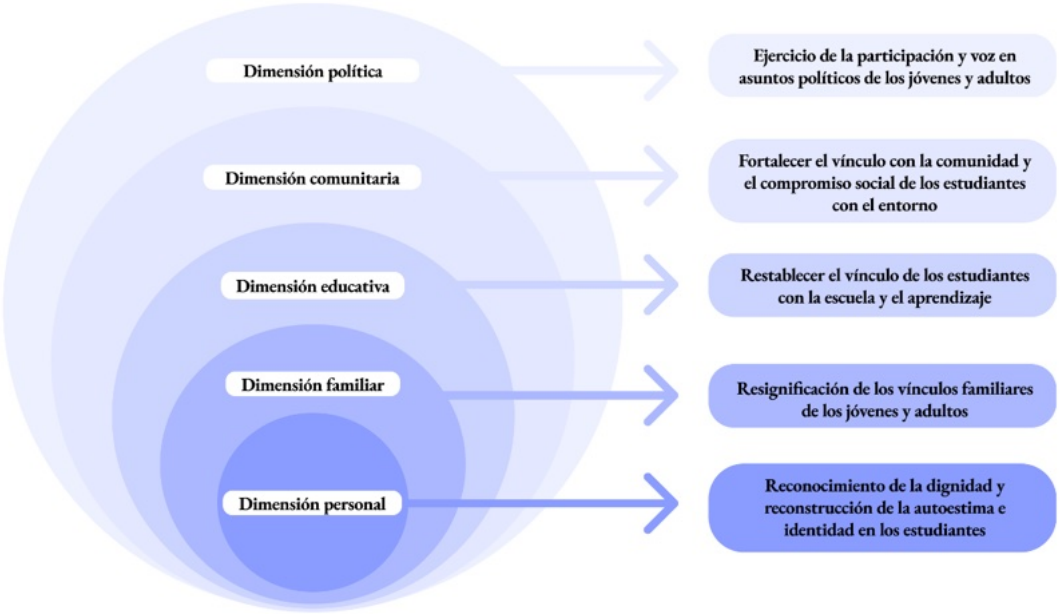
13.1 Discusión de los principales hallazgos del estudio

Para desarrollar el apartado, presentaremos la discusión a partir de los cinco hallazgos principales señalados en las conclusiones, los cuales permiten comprender el impacto de la

propuesta educativa para la ciudadanía en distintos ámbitos de la vida de los participantes, según el modelo ecológico de exclusión social. El objetivo es poner en diálogo estos hallazgos con los referentes teóricos que orientaron la investigación, identificando coincidencias, contrastes y aportaciones. Para comenzar, presentamos la gráfica elaborada con los principales hallazgos de investigación, que serán analizamos a partir de la literatura científica ampliamente a continuación.

Figura 80

Hallazgos de investigación desde una perspectiva ecológica de la exclusión social



Nota. Elaboración propia a partir de los planteamientos de Gijón (2009), Romero et al. (1992) y de la interpretación de la exclusión social desde la perspectiva ecológica de Bronfenbrenner (2002).

13.1.1 Discusión en torno al reconocimiento de la dignidad y reconstrucción de la autoestima e identidad en los estudiantes "Dimensión personal"

A continuación presentaremos la discusión del primer hallazgo de investigación vinculado a la dimensión personal-subjetiva de la exclusión social (Ver capítulo 1.3.2 Una mirada ecológica de la exclusión social). Recordamos que los hallazgos en este ámbito muestran que los jóvenes y adultos lograron reconciliarse consigo mismos y con sus historias de vida, resignificando experiencias dolorosas, transformándolas en aprendizajes valiosos, elemento

que pondremos en diálogo con la literatura científica en clave de la similitudes, contrastes y aportes puntuales del estudio a la temática.

El estudio pone de relieve los planteamientos de una educación humanizadora y emancipadora hacia las personas socialmente excluidas, resaltando que, aun en contextos de adversidad, el ser humano mantiene su deseo de crecer y trascender. Siguiendo a Freire (1970, 2011), reconoce que educar implica configurar un camino de transformación que permita convertir las experiencias de dolor y opresión de los estudiantes en oportunidades para reconstruir la esperanza y recuperar el protagonismo en el cambio social. En esta perspectiva, coincide con los planteamientos de Gijón (2019) quien ubica al docente y su relación con los estudiantes como una figura humanizadora que posibilita que se reconozcan como personas valiosos, fortalezcan su confianza y resignifiquen sus trayectorias educativas, convirtiendo las aulas en un espacio para soñar, proyectar y construir futuros con sentido y dignidad.

El segundo elemento que destacamos es que el reconocimiento de la dignidad constituye la base de una educación emancipadora, especialmente en quienes han visto negada su condición humana. Como advierte Dussel (1998a), las personas socialmente excluidas han sido despojadas de su lugar como "otro" en la convivencia, condenadas al silencio y a la invisibilidad, lo que impide que sus voces y aspiraciones de transformación encuentren un espacio legítimo. Frente a ello, la educadora asume un compromiso ético y político orientado a restituir esa dignidad, situando las historias de vida en el centro del aprendizaje. Al otorgar valor pedagógico a sus trayectorias y visiones de mundo, se fractura la lógica de la exclusión, generando posibilidades de imaginar vidas plenas y más justas. Así, la práctica educativa se erige como horizonte transformador que recupera memoria, reconocimiento y futuro (Dussel, 2023).

El tercer elemento que destacamos evidencia cómo la intervención educativa logró incidir en la dimensión más profunda de la exclusión social: el daño moral derivado del "deterioro del sentimiento interior de la dignidad humana" (Sennett, 2003). En personas socialmente excluidas, la negación del reconocimiento afecta identidad y autoestima, aspectos esenciales del desarrollo humano. Como sostienen Martín y López-Dóriga (2022), este deterioro puede revertirse mediante entornos pedagógicos basados en el reconocimiento, lo que adquiere un doble valor. Por un lado, posibilita restituir la confianza y la autoestima erosionadas, cuya ausencia debilita proyectos vitales y participación social (Honneth, 1997). Por otro, permite

contrarrestar las etiquetas negativas y estigmas escolares que deterioran la identidad, devolviendo a los sujetos su valor personal (Goffman, 2008).

El cuarto elemento que resaltamos confirma lo señalado por la literatura científica respecto a la "relación educativa como potencial transformador" en contextos desfavorecidos. Este vínculo se entiende como un espacio de interacción viva entre educadores y estudiantes, donde reconocimiento, cuidado y dignificación constituyen la base de una experiencia profundamente humana. Así, la relación docente-estudiante trasciende la mera transmisión de contenidos para convertirse en un proceso capaz de reconstruir autoestima, identidad y dignidad en situaciones de vulnerabilidad (Gijón, 2019). Valorar la voz, las capacidades y la dignidad de cada persona fortalece la confianza, impulsa la participación y genera sentido de comunidad (Honneth, 1997; Hernández y Herzog, 2011; Morales, 2017). En este sentido, superar la exclusión supone reconocer sujetos con dignidad y potencial transformador (Martín et al., 2018b).

El quinto elemento que es coincidente con la literatura científica, muestra que el proceso educativo permitió a los estudiantes reconocerse como personas dignas y valiosas, lo que se vincula directamente con la teoría de las capacidades, según la cual toda persona requiere oportunidades reales para ser y hacer aquello que valora en su vida (Nussbaum, 2012). Al situar la historia personal como eje del aprendizaje, jóvenes y adultos lograron reconstruir sus trayectorias educativas, fortaleciendo autoestima, orgullo y confianza para proyectar sueños y metas de futuro. Este proceso evidenció que la educación no solo repara heridas del pasado, sino que también abre horizontes de esperanza y transformación. De este modo, el reconocimiento de la dignidad impulsa a cada persona a asumirse como protagonista de su vida y capaz de construir un porvenir con sentido (Letelier-Gálvez, 2019; Madero y Ilabaca, 2024; Pinto, 2022).

A partir de lo anterior, el principal aporte teórico de esta investigación sostiene que educar en contextos de exclusión social implica integrar, de manera inseparable, las huellas de la exclusión y el potencial humano de cada persona integrando una doble mirada planteada por la literatura científica. Por un lado, reconocer las huellas significa atender las cicatrices emocionales dejadas por la discriminación y el fracaso escolar, que afectan autoestima y sentido de pertenencia; ello requiere apoyos sostenidos y continuidad educativa como una forma de reparación y humanización (MINEDUC, 2025a; Letelier-Gálvez, 2019). Por otro lado, valorar el potencial implica evitar la revictimización mediante prácticas que favorezcan

la comprensión crítica del mundo para transformarlo (Freire, 1970), generando inclusión y esperanza, y contrarrestando los estigmas que deterioran identidad y autoestima (Goffman, 2008).

Junto a lo anterior, el principal aporte práctico de esta investigación consiste en reconocer la educación como un proceso profundamente transformador que se origina en la relación humana y en encuentros humanos, donde la dignidad se sitúa en el corazón del quehacer pedagógico (Gijón, 2019; Martín et al., 2018a) y se orienta hacia una acción emancipadora (Dussel, 2023). Este horizonte se concreta en prácticas liberadoras que promueven el diálogo, la reflexión crítica y la validación de la voz de los oprimidos como ejes de la emancipación (Freire, 1990, 2011). En este sentido, la propuesta pedagógica se convierte en una "pedagogía de las posibilidades" que no solo previene la exclusión, sino que también permite resignificar experiencias dolorosas, transformándolas en confianza, dignidad e identidad renovada (Verdugo, 2015; Martín y López-Dóriga, 2022; Richards, 2017).

En conclusión, los hallazgos y el diálogo con la literatura científica nos permiten afirmar la necesidad de fortalecer investigaciones que den continuidad a los procesos autobiográficos, entendidos como narrativas y relatos de vida desde enfoques pedagógicos humanizadores y emancipadores. Estos procesos otorgan voz a los estudiantes, valoran los saberes populares y visibilizan experiencias, fortaleciendo identidad y dignidad, además de resignificar trayectorias marcadas por la exclusión (Fals Borda, 1986). Para que su impacto sea profundo, no deben quedar como prácticas aisladas, sino integrarse de manera orgánica en los proyectos educativos, constituyéndose en ejes estructurantes. En esta línea, la investigación acción participativa ofrece una vía idónea para rescatar historias, reconocer saberes y sostener el potencial transformador de las experiencias personales (Folgueiras-Bertomeu y Sabariego-Puig Rovira, 2018; Kemmis y McTaggart, 1988).

13.1.2 Discusión respecto de la resignificación de los vínculos familiares de los jóvenes y adultos "Dimensión familiar"

A continuación desarrollaremos la discusión del segundo hallazgo de investigación relacionado a la dimensión familiar de la exclusión social (Ver capítulo 1.3.2 Una mirada ecológica de la exclusión social). Recordamos que el principal hallazgo de investigación en este ámbito es que jóvenes y adultos reconocen a sus hijos como el motor que impulsa cada paso y da sentido a su vida personal y social, aspecto que pondremos en diálogo con la

literatura científica en términos de las similitudes, contrastes y aportes puntuales del estudio a la temática.

El primer elemento que destacamos muestra que este hallazgo impacta directamente en la capacidad de ser en el mundo, donde cada logro académico se convierte no solo en un avance personal, sino también en un acto de amor intergeneracional. Estos logros educativos representan pasos concretos para revertir lo que la literatura en el contexto latinoamericano reconoce como el espiral de desventajas acumulativas que de manera multidimensional, se transmiten de generación en generación y que en el contexto chileno se viven como rupturas sucesivas que perpetúan la exclusión social (Estivill, 2003; Saraví, 2020). En este sentido, la educación emerge como un pilar que posibilita romper dichos ciclos. Además, los hijos aparecen como motor transformador, pues impulsan autonomía, fortalecen identidad, dotando de sentido personal y familiar al proceso de aprendizaje (Delors, 1996).

El segundo elemento es que este hallazgo adquiere especial relevancia en contextos de exclusión social, puesto que la literatura científica reconoce que la escuela constituye un ámbito decisivo para reconstruir lazos y fortalecer la vida en común (Redón Pantoja et al., 2015). No obstante, este proceso encuentra su origen en la familia, espacio donde, según Honneth (1997), se experimenta el reconocimiento en la vía afectiva a través de relaciones primarias de amor, cuidado y confianza que otorgan seguridad y pertenencia. Visto desde la inclusión social, la familia representa el primer sostén para recomponer vínculos, ya que brinda contención y sentido de pertenencia, resultando clave para contrarrestar la fragmentación social (Baranda, 2012; Castel, 1997). Desde estos planteamientos, la educación debe considerar y proyecta estos lazos hacia una inclusión comunitaria más plena.

Considerar la dimensión familiar resultó ser un hallazgo pedagógico inesperado, puesto que fueron los propios jóvenes y adultos quienes mostraron que la familia es un ámbito central en sus vidas: un motor que impulsa, incluso en medio de las dificultades. La literatura reciente señala que, aunque existen diversas motivaciones para retomar los estudios, una de las más significativas es el deseo de acompañar y apoyar los aprendizajes de los hijos. Esta motivación se convierte en fuerza transformadora que orienta la vida personal y social. Por ello, reconocerla en las escuelas de la modalidad EPJA permite construir aulas más significativas y con verdadero sentido (MINEDUC, 2025a).

Un tercer elemento que destacamos es que este hallazgo confirma lo señalado en la literatura científica, en torno a que los jóvenes y adultos no son recipientes vacíos, sino sujetos

portadores de experiencias y saberes valiosos que surgen de sus entornos más cercanos, especialmente de la vida familiar, entendida como espacio vital y relacional. Estas trayectorias no representan carencias, sino aportes que enriquecen la comunidad educativa y fortalecen el aprendizaje colectivo (Pinto, 2022). En este proyecto, los estudiantes narraron sus vidas y las de sus familias, reconociendo motivaciones ligadas a la trascendencia humana encaminada esforzarse hoy para dejar un mundo mejor, dotando de sentido altruista a sus experiencias difíciles.

Un cuarto elemento en discusión, estrechamente ligado al anterior, es que al reconocer a las familias como motor de sentido de vida se abre la posibilidad de "reparar" la ruptura de vínculos sociales que experimentan las personas en exclusión. Trasladado al ámbito familiar, ello se expresa en el debilitamiento de la confianza, el afecto, el cuidado mutuo y las normas que sostienen la vida compartida. El proyecto contribuyó a prevenir simbólica y materialmente esa pérdida, que afecta la pertenencia tanto como la ruptura comunitaria, considerando que la familia es la primera mediadora de integración social (Baranda, 2012; Castel, 1997). De esta manera, se demuestra que la dimensión familiar puede ser reparada mediante estrategias pedagógicas que fortalezcan vínculos intrínsecos.

Un quinto elemento que proponemos discutir, en contraste y complemento con la literatura científica, es la necesidad de avanzar hacia una mirada en la modalidad EPJA que, junto con visibilizar las vidas precarias de jóvenes y adultos, brinde a los educadores una posibilidad transformadora. La literatura describe cómo crecer en contextos de pobreza y vulnerabilidad impacta negativamente en la autoestima, la confianza y las proyecciones de vida (Letelier-Gálvez, 2019). Sin embargo, los hallazgos de esta investigación permiten ampliar la perspectiva hacia una intervención educativa que reconoce a la familia como un factor motivacional que resulta esencial de considerar como motor para el aprendizaje, la inclusión y el bienestar de los jóvenes y adultos (Martín et al., 2018b; Castel, 1997). De este modo, se plantea poder contar con una doble mirada: reconocer las complejidades, pero también las oportunidades que la familia ofrece como motor intrínseco en contextos de exclusión.

A partir de lo anterior, el aporte teórico y práctico del estudio se orienta en el desarrollo de prácticas educativas basadas en valores humanizadores que resignifican el vínculo de los jóvenes y adultos con su familia, relevando aspectos desarrollado en la literatura científica en tres grandes sentidos: el cuidado, la solidaridad y el reconocimiento, los cuales presentamos a continuación. En primer lugar, el cuidado se proyecta más allá del aula como un

compromiso intergeneracional que conecta a jóvenes y adultos con sus familias. Al situarlo como eje central del proceso educativo, fortalece vínculos, confianza y apoyo integral (Noddings, 1992, 2005). Colocar la relación humana en el centro, con énfasis familiar, supone cultivar empatía y sensibilidad, sentando bases para una vida social y educativa más justa y solidaria (Gilligan, 1982; Tronto, 2013, 2018).

En segundo lugar, se incorpora el principio de solidaridad como práctica pedagógica intergeneracional, entendida como apoyo mutuo esencial para la vida y el progreso humano (Kropotkin, 1989). Jóvenes y adultos orientan sus esfuerzos hacia futuros más justos para sus hijos, integrando lo cognitivo (analizar injusticias), lo afectivo (empatía y sensibilidad) y lo conativo (acciones solidarias), tal como plantea Buxarrais (1998). Todo ello, en la construcción de un mundo mejor para las nuevas generaciones. En tercer lugar, el proyecto interviene desde el reconocimiento en la dimensión afectiva, expresada en el fortalecimiento de relaciones de cuidado, apego y confianza mutua en la familia. Estos vínculos fortalecen la autoconfianza, otorgan valor personal y sostienen la identidad para participar dignamente en la vida social (Honneth, 1997). Así, la práctica educativa, anclada en principios humanizadores, coloca al vínculo familiar en el centro, favoreciendo inclusión y horizontes de vida más justos y significativos.

Para concluir, afirmamos la importancia de dar continuidad a este ámbito, especialmente en jóvenes y adultos en riesgo de exclusión social, pues impulsa sus aprendizajes desde el motor vital que los orienta hacia nuevos proyectos de vida. Detrás de cada esfuerzo educativo no solo está el deseo individual de superación, sino también el anhelo compartido de mejorar la vida familiar y dejar a los hijos un legado digno. Esta motivación otorga sentido intergeneracional al aprendizaje, donde la educación se proyecta como una apuesta transformadora capaz de abrir horizontes de esperanza para las presentes y futuras generaciones (Letelier-Gálvez, 2019; Bravo y Mansilla, 2024).

13.1.3 Discusión respecto del restablecimiento del vínculo de los estudiantes con la escuela y el aprendizaje "Dimensión educativa

A continuación exponemos la discusión del tercer hallazgo de investigación asociado a la dimensión educativa de la exclusión social (Ver capítulo 1.3.2.1 Dimensión educativa de exclusión social). Para comenzar, recordamos que el hallazgo medular en este ámbito es que los jóvenes y adultos lograron recuperar su condición de aprendices capaces de comprender

y transformar el mundo, aspecto que pondremos en diálogo con la literatura científica en clave de las similitudes, contrastes y aportes puntales de la investigación en la temática.

Un primer elemento que ponemos en discusión al analizar similitudes, contrastes y aportes de esta investigación es que el proyecto logra intervenir en un aspecto poco explorado de la desvinculación educativa en Chile: la erosión de la condición de sentirse "legítimos aprendices". Este fenómeno trasciende la pérdida del vínculo con la escuela y se relaciona con las experiencias de fracaso que deterioran la confianza académica y el sentimiento de capacidad (Richards, 2017). Lo grave es que no solo aleja a los estudiantes de la institución escolar, sino también de la propia idea de aprender, internalizando que "la escuela no es para mí" (Tarabini, 2018). Este hallazgo revela una dimensión crítica que requiere ser abordada pedagógicamente.

Un segundo elemento que destacamos en este hallazgo en diálogo con la literatura científica es que restablecer el vínculo de los estudiantes con la escuela y el aprendizaje exige reconocerlos como legítimos aprendices, capaces de aprender con apoyo de sus pares y de la educadora, en un proceso de comunión. Esto permite revertir el sentimiento de incapacidad del "no puedo" hacia un "sí podemos", entendido como logro colectivo más que individual. En este sentido, el hallazgo muestra la necesidad de conformar comunidades de aprendizaje, entendidos como espacios democráticos que cuestionan la enseñanza jerárquica, promueven la participación activa de los estudiantes en la resolución de temas sociales que atraviesan sus centros de interés. Desde este planteamiento, docentes y estudiantes dialogan, comparten saberes y se reconocen como sujetos con voz propia. La educación se vive como práctica de libertad, orientada a activar conciencia crítica y transformar vidas como un acto colectivo (Hooks, 2021; Leite Méndez, et al., 2014; Freire, 1970).

Un tercer elemento a discutir en concordancia con la literatura científica es la importancia de reconocer al ser humano en permanente construcción, siempre atravesado por procesos sociohistóricos y culturales (Puig Rovira, 1996). Es decir, permite ubicarlos como personas con una conciencia histórica, que al transformarse en colectiva favorece el desarrollo de una "pedagogía de la dignidad de estar siendo", abriendo horizontes de transformación (Quintar, 2006). De esta manera la narrativa de las historias personales constituye un vehículo de humanización y emancipación que permite recrear otros aprendizajes. Sin embargo, una limitación identificada al respecto y que abre camino a futuras investigaciones es la necesidad de incorporar evaluaciones narrativas para comprender el aprendizaje desde emociones y

experiencias compartidas (Leite Méndez y Rivas Flores, 2023). Esto, porque este enfoque se vio tensionado por un sistema educativo estandarizado centrado en el mérito individual y el rendimiento académico, lo que tensiona a los docentes al momento de desarrollar prácticas educativas reduciendo el valor del proceso vivido (Castillo Armijo, 2022).

Un cuarto elemento a discutir es que restablecer el vínculo de los estudiantes con la escuela y el aprendizaje requiere dar vida a los planteamientos de la literatura científica orientados a reconocer sus potencialidades y competencias adquiridas en la vida. Cuando estos saberes son valorados, se pueden diseñar propuestas inclusivas que fortalezcan la confianza, resignifiquen el aprendizaje y transformen la escuela en un espacio motivador y colectivo (Letelier-Gálvez, 2019; Madero y Ilabaca, 2024; Pinto, 2022). Además, el aprendizaje a lo largo de la vida y la esperanza de culminar estudios actúan como fuerzas dignificadoras que abren segundas oportunidades con sentido de justicia social (MINEDUC, 2025e; Bravo y Mansilla, 2024; Cavallo-Bertelet, 2023). En este marco, el enfoque emancipador reconoce los saberes y experiencias como fundamento del aprendizaje compartido, haciendo del aula un espacio de diálogo y construcción colectiva que restituye la dignidad humana (Pinto, 2022; UNESCO, 2009, 2021).

Un quinto elemento que merece ser destacado al poner los hallazgos en diálogo con la teoría es que el restablecimiento del vínculo con la escuela y el aprendizaje encuentra un anclaje en la teoría del reconocimiento de Axel Honneth, específicamente en la esfera del reconocimiento de valor social, junto al afecto y al derecho (Honneth, 1997). Esta dimensión alude al respeto y aprecio que una persona recibe por sus cualidades, capacidades y aportes a la comunidad. Implica no solo ser reconocida como sujeto de derechos, sino también valorada por lo que es y lo que contribuye a la vida colectiva (Martín et al., 2018b). Este reconocimiento fortalece la autoestima, genera sentido de pertenencia y otorga un lugar legítimo en la sociedad. Es decir, prácticas educativas que pongan al centro la dignidad y el vínculo humano, reconociendo a los estudiantes como sujetos de derecho con trayectorias valiosas, generando prácticas inclusivas y transformadoras, que priorizan el respeto, reconocimiento mutuo y justicia social (Contreras-Villalobos et al., 2023b).

El aporte teórico de esta investigación evidencia que la exclusión social puede ser intervenida educativamente al situar en el centro la recuperación de la condición de legítimos aprendices como vía de transformación (Richards, 2017). Esta noción se materializa en experiencias concretas del proyecto educativo y se sustenta en marcos teóricos sobre reconocimiento,

exclusión social y una pedagogía a favor de la inclusión (Martín, 2020). Ser reconocidos como legítimos aprendices constituye una base de dignidad y aprendizaje, ya que el reconocimiento es una necesidad esencial para construir identidad y autoestima, mientras que la exclusión niega esa condición, debilitando la autoconfianza y la proyección vital (Honneth, 1997; Sennett, 2003; Vera et al., 2021). Desde esta perspectiva, la investigación ofrece un camino posible para la transformación educativa y social.

El aporte práctico del estudio muestra que, al ser reconocidos como legítimos aprendices, los jóvenes y adultos desarrollan capacidades ligadas a los cuatro pilares del saber de Delors (1996): aprender a conocer, ser, hacer y vivir juntos, restableciendo el vínculo de los estudiantes con la escuela y el aprendizaje. Esto confirma que las personas en riesgo de exclusión no están incapacitadas para aprender, convivir, aportar al bien común ni construir proyectos de vida con sentido y bienestar. Son retos posibles, aunque requieren apoyos externos para concretarse (Martín y López-Dóriga, 2022). Además, esto contribuye a los planteamientos de las nuevas bases curriculares, que priorizan maneras de pensar (creatividad y pensamiento crítico), maneras de trabajar (colaboración y comunicación), herramientas para trabajar (alfabetización digital) y maneras de vivir en el mundo (ciudadanía responsable e inclusiva) (MINEDUC, 2024b).

Para concluir, se destaca la importancia de dar continuidad a prácticas educativas que restablezcan el vínculo con la escuela y la comunidad, recuperando la condición de legítimos aprendices a través de tres caminos complementarios. En primer lugar, fortalecer la confianza académica y la autoestima, recuperando la seguridad en la capacidad de aprender y resignificando la propia historia personal (MINEDUC, 2024a; Letelier-Gálvez, 2019). En segundo lugar, comprender la educación como creación cultural y emancipación, transformando la percepción de incapacidad en conciencia crítica y protagonismo (Freire, 1970; Hooks, 2021). Finalmente, promover el ejercicio ciudadano y la esperanza social, donde una educación humanizadora impulsa confianza, dignidad y participación activa en la construcción de un futuro más justo (Gijón, 2019, 2022; Martín et al., 2018b).

13.1.4 Discusión respecto al fortalecimiento del vínculo con la comunidad y el compromiso social de los estudiantes con el entorno "Dimensión comunitaria"

A continuación presentamos la discusión del cuarto hallazgo de investigación vinculado a la dimensión comunitaria de la exclusión social (Ver capítulo 1.3.2 Una mirada ecológica de la exclusión social). Para partir, queremos recordar que el principal hallazgo en este ámbito es que los estudiantes experimentaron la capacidad de dar a la comunidad y comprometerse con el cambio social, aspecto que analizaremos a la luz de la literatura científica en términos de las similitudes, contrastes y aportes puntuales de la investigación a la temática.

Un primer elemento a considerar se relaciona con la relevancia que la literatura científica otorga a este hallazgo en contextos de exclusión social. Esto, en torno a que el vínculo social se construye en las relaciones con otros y con la comunidad, constituyendo un aspecto esencial para la inclusión, la socialización y el bienestar de quienes han permanecido al margen de los espacios colectivos (Castel, 1997; Martín et al., 2018a). En este marco, la escuela emerge como soporte social clave y como espacio decisivo para tejer lazos comunitarios, reforzar el sentido de pertenencia y aprender las bases de la ciudadanía. Por el contrario, plantean que su debilitamiento implica romper los hilos que sostienen la vida en común, disminuyendo la participación comunitaria y limitando la posibilidad de sentirse parte activa de la sociedad (Redón Pantoja et al., 2015; Riquelme et al., 2018; UNESCO, 2011).

Un segundo elemento a relevar con lo expresado por la literatura científica es el valor que se le otorga al aprendizaje servicio como estrategia educativa para favorecer la inclusión social de jóvenes y adultos (Martín, 2015). Tal como muestran los hallazgos de este estudio, se trata de una propuesta que enlaza lo educativo con lo comunitario, permitiendo que los estudiantes desarrollen capacidades creativas y desplieguen su potencial humano mientras participan en proyectos que benefician a la comunidad. Esta experiencia no solo fortalece la capacidad de ayudar a otros, sino que también impulsa a los estudiantes a reconocerse como actores sociales con poder de transformar su entorno. Así, el aprendizaje-servicio da vida al reconocimiento, pues posibilita actuar, contribuir, ser escuchado y valorado dentro de la comunidad (Puig Rovira, 2021; Tapia, 2022).

Un tercer elemento, en sintonía con la literatura científica, es que esta metodología permite a los estudiantes desarrollar un compromiso social frente a las injusticias del entorno, involucrándose activamente en su transformación. Dar se convierte así en un acto ético y

solidario, una forma concreta de expresar apoyo mutuo y cooperación, reconociendo las desigualdades y actuando para mejorarlas (Kropotkin, 1989). Desde esta perspectiva, la propuesta educativa se configura como una práctica pedagógica en la que los estudiantes, al participar en proyectos comunitarios, no solo adquieren conocimientos, sino que también fortalecen actitudes solidarias y compromiso ético. De este modo, se fomenta empatía, sensibilidad y responsabilidad compartida, formando ciudadanos capaces de aportar a la comunidad y comprometerse con el bien común (Tapia, 2022; Buxarrais, 1998).

Un cuarto elemento, coherente con la literatura científica, es que la capacidad de dar y comprometerse con la comunidad no surge de manera espontánea, sino que requiere apoyos y estrategias pedagógicas intencionadas. Entre ellas, las entrevistas a agentes comunitarios permiten comprender la realidad desde la voz de líderes y organizaciones sociales, ampliando la mirada de los estudiantes (Freire, 1970). De igual forma, las acciones de don reconocen a los jóvenes como actores capaces de transformar su entorno con esperanza y solidaridad (Martín et al., 2018a; MINEDUC, 2024b). El trabajo en red fomenta alianzas y responsabilidades compartidas (Centre Promotor d'Aprenentatge Servei de Catalunya, 2024); el mapeo social impulsa el análisis crítico del territorio (Ander-Egg, 2003); y las salidas pedagógicas conectan teoría y práctica mediante el contacto directo con la comunidad (Bär et al., 2023).

Un quinto elemento, en sintonía con la literatura científica, es la potencialidad de trabajar por proyectos con servicio a la comunidad (Martín, 2016), expresada en expresada en tres aspectos. Primero, el don hacia la comunidad, que refleja la capacidad de aportar al entorno y fortalecer la reciprocidad y el compromiso ciudadano mediante producciones culturales digitales como libros, campañas o documentales (MINEDUC, 2024b). Segundo, las acciones de servicio comunitario, orientadas a la concienciación y la intervención cívica, permiten expresar visiones de mundo, denunciar injusticias y promover la acción cultural transformadora (Batlle, 2009; Barbas y Martínez, 2020; Tapia, 2020). Tercero, las acciones comunitarias impulsan el altruismo y fortalecen capacidades críticas, reconociendo a los estudiantes como actores sociales activos (Freire, 1970). De esta manera, las creaciones culturales tales como Raíces porteñas, Valparaíso entrañable; Valpo verde y animalista y La verdad de nuestras aguas materializan aprendizajes transformadores en servicio y compromiso social.

El aporte teórico de esta investigación muestra que en contextos de exclusión, las personas pueden contribuir al bien común si cuentan con entornos adecuados y apoyos que potencien su capacidad de dar (Martín y López-Dóriga, 2022). Esto se expresa en tres dimensiones. Primero, impulsa el desarrollo de una ciudadanía crítica y activa, en línea con los objetivos de la educación ciudadana en Chile, que busca formar personas responsables, participativas y democráticas (MINEDUC, 2016b; Comisión Engel, 2015; Magendzo y Pavéz, 2020). Segundo, fortalece los vínculos comunitarios y el sentido de pertenencia mediante el trabajo en red y el diálogo con agentes sociales (Centre Promotor d'Aprenentatge Servei de Catalunya, 2024)). Finalmente, promueve la producción cultural y la creación colectiva, reconociendo a los estudiantes como artistas e investigadores que generan bienes culturales compartidos y conciencia crítica (Freire, 1975).

El aporte práctico de este hallazgo para la comunidad científica muestra que el aprendizaje servicio es un camino pedagógico posible para reconstruir los vínculos dañados por la exclusión social. Esta metodología abre espacios donde las voces antes silenciadas pueden expresarse y ejercer su derecho a participar activamente en la comunidad, promoviendo inclusión y soporte social para jóvenes y adultos en riesgo (Martín y López-Dóriga, 2022, Tapia, 2022). Además, cuando se integra al aprendizaje servicio formas de enseñanza democráticas se impulsa la formación de ciudadanos participativos y comprometidos con el bien común, fortaleciendo autonomía, responsabilidad social y convivencia democrática (Freire, 1970, 1976; Novella, 2024; Puig Rovira, 2015). Es decir, es posible transformar el aprendizaje en compromiso social colectivo.

Para concluir, destacamos que este hallazgo impacta de manera significativa en la dimensión comunitaria de jóvenes y adultos, al abrir un camino para fortalecer su relación con el entorno. En coherencia con la literatura científica, proponemos tres orientaciones para dar continuidad a proyectos de esta naturaleza. Primero, implementar programas permanentes de aprendizaje servicio como un cambio de paradigma que impregne a las escuelas, lo que constituye generar espacios de encuentro solidario y cooperativo capaces de transformar la sociedad y consolidar aprendizajes más allá de experiencias aisladas (Puig Rovira, 2022).

13.1.5 Discusión respecto del ejercicio de la participación y voz en asuntos políticos de los jóvenes y adultos "Dimensión política"

A continuación abordaremos la discusión del quinto hallazgo de investigación relacionado al ejercicio de la participación y voz en asuntos políticos de los jóvenes y adultos que corresponde a la dimensión política de la exclusión social (Ver capítulo 1.3.2 Una mirada ecológica de la exclusión social). Para dar comienzo, señalamos que el hallazgo principal en este ámbito es que jóvenes y adultos *se convirtieron en artivistas, defensores de la vida en todas sus formas*, aspecto que analizaremos en virtud de la literatura científica, buscando similitudes, contrastes y aportes concretos del estudio a la temática.

Un primer elemento que queremos discutir es que este hallazgo constituye un aporte concreto a la formación ciudadana en Chile, al incorporar los derechos humanos y los objetivos de desarrollo sostenible como ejes transversales que atraviesan a la humanidad y deben ser abordados en las aulas. La literatura enfatiza que estas experiencias generan bienes comunes de conocimiento, al visibilizar problemáticas sociales desde la voz de los estudiantes y proyectar la justicia social como horizonte educativo (Puig Rovira, 2021). Esto se evidenció en las producciones culturales realizadas: el libro ilustrado Raíces porteñas, Valparaíso entrañable (Grupo A), que visibilizó desigualdades durante la pandemia; la campaña Valpo verde y animalista (Grupo B), enfocada en medioambiente y bienestar animal; y el documental La verdad de nuestras aguas, que denunció desigualdades en el acceso al agua y promovió conciencia crítica.

Un segundo elemento, complementario al anterior, es la potencialidad de incorporar los derechos humanos como aporte concreto a la formación ciudadana en Chile. Integrarlos en la intervención educativa se alinea con la política nacional de formación ciudadana, cuyo propósito es fortalecer el conocimiento y el compromiso de los estudiantes con los derechos reconocidos en la Constitución y en tratados internacionales (Ley Nº 20.911). Este enfoque no solo fomenta su defensa en la vida escolar, sino que también impulsa el desarrollo personal y social, ampliando la conciencia sobre deberes, diversidad y respeto hacia distintas formas de vida. De este modo, se promueve la construcción de una ciudadanía activa, responsable y comprometida con la convivencia humana con dignidad e igualdad (ONU, 1948; MINEDUC, 2024a). Asimismo, el trabajo de los objetivos de desarrollo sostenible (ODS), fomenta en jóvenes y adultos una conciencia crítica sobre justicia social y ambiental, que les

permite analizar problemas como pobreza y cambio climático e impulsar acciones transformadoras (UNESCO, 2014; MINEDUC, 2019).

Un tercer elemento a relevar en concordancia con la literatura científica es cómo el proyecto educativo integra dimensiones políticas, culturales, comunitarias y pedagógicas, reafirmando su potencial humanizador y emancipador. En primer lugar, la educación como acto político al otorgar voz y protagonismo a quienes históricamente han sido marginados, favoreciendo la transformación social y la emancipación (Freire, 1970, 2011; Hooks, 2021). En segundo lugar, el artivismo pedagógico, mediante prácticas culturales y artísticas, denuncia injusticias sociales y ambientales, anuncia mundos posibles y legítima voces silenciadas (Hooks, 2021, Freire, 1975). Finalmente, la educomunicación convierte a los estudiantes en emisores de mensajes críticos y transformadores, promoviendo ciudadanía activa y participativa (Barbas y Martínez, 2020).

Un cuarto elemento que queremos poner en diálogo con la teoría es como este hallazgo demuestra el desarrollo de principios éticos que se constituyen también en actos políticos de transformación social en los jóvenes y adultos. Primero, el principio del reconocimiento que emergió al sentirse valorados por sus aportes, lo que fortaleció su autoestima y legitimó su voz en la comunidad (Honneth, 1997; Martín et al., 2018b). Segundo, el principio del cuidado que se manifestó en la empatía y responsabilidad hacia el cuidado de la vida, ubicándola en el centro del bienestar colectivo en sus acciones (Gilligan, 1982; Tronto, 2018; Noddings, 1992). Tercero, el principio de la solidaridad que se expresó en prácticas de apoyo mutuo y compromiso con el bien común, trascendiendo lo individual (Kropotkin, 1989; Buxarrais, 1998; Tapia, 2022). Finalmente, el principio de la justicia social que se materializó al denunciar desigualdades y demandar inclusión mediante acciones colectivas que articularon redistribución, reconocimiento y representación (Fraser, 2008; Lingard y Keddie, 2013).

Un quinto elemento a destacar es que, tal como señala la literatura científica, el aprendizaje servicio es una metodología expansiva y transformadora que puede trascender la comunidad local y alcanzar un impacto global mediante el uso de la tecnología. Al articular el espacio educativo con el entorno, fomenta la acción común y la construcción de ciudadanía a través de intervenciones comunitarias (Tapia, 2022). En este marco, la educomunicación digital se consolidó como estrategia clave para fortalecer la voz, la conciencia crítica y el protagonismo social de los estudiantes. A través del proceso de investigación audiovisual, jóvenes y adultos se reconocieron como agentes críticos y creadores de cultura, generando conciencia sobre el

derecho humano al agua y las desigualdades en su acceso (MINEDUC, 2025b; Freire, 1970, 1975).

El aporte teórico del proyecto se centra en la formación ética y la investigación social como ejes fundamentales para la construcción de una ciudadanía activa y comprometida. Desde esta perspectiva, Freire (2011) plantea que la educación debe promover la reflexión crítica y la conciencia ética como bases de toda acción transformadora. En la misma línea, Martín y Puig Rovira (2021) destacan la importancia de la deliberación ética en comunidad, al fortalecer el compromiso ciudadano y la responsabilidad social. Unido a lo anterior, Nussbaum (2012) plantea que el desarrollo de las capacidades humanas está ligado de manera inseparable a la justicia, la dignidad y el bien común. Asimismo, la literatura señala que las producciones culturales sensibilizan frente a problemáticas sociales y visibilizan historias y reflexiones críticas, favoreciendo la dignidad de los estudiantes (Barbosa, 2022).

El aporte práctico de esta investigación se enmarca en una pedagogía humanizadora y emancipadora, orientada a dignificar vidas y abrir horizontes de transformación social. La propuesta combina aprendizaje servicio y educomunicación, entendida como una estrategia que permite difundir aprendizajes y experiencias mediante medios digitales, otorgando voz a los estudiantes y conectándolos con asuntos públicos (Barbas y Martínez, 2020). Integradas de manera estable en el currículo, estas iniciativas fortalecen la formación ciudadana al vincular el aprendizaje con experiencias reales, promoviendo inclusión y sostenibilidad (PNUD, 2021). En el contexto de la modalidad EPJA en Chile, esta visión responde a la reforma curricular que incorpora democracia y derechos humanos, formando ciudadanos críticos, comprometidos y capaces de transformar su entorno (2024b).

En conclusión, este hallazgo demuestra que el aprendizaje servicio y la educomunicación son herramientas poderosas para fortalecer la formación ciudadana de jóvenes y adultos en contextos de exclusión. Al convertirse en artivistas y defensores de la vida, los estudiantes ejercieron su voz política, desarrollaron principios éticos y produjeron bienes culturales que denuncian injusticias y proponen cambios. La investigación confirma que una pedagogía humanizadora y emancipadora no sólo dignifica vidas, sino que también abre horizontes de transformación social, formando ciudadanos críticos, comprometidos y capaces de aportar al bien común.

BIBLIOGRAFÍA

Acuña-Collado, V. (2015). Experiencia del Diplomado de Educación de Adultos en la Universidad de Playa Ancha, Chile. *Decisio,* (42), 45-49. https://l1nq.com/O1ypw

Acuña-Collado, V. (2022). Bases curriculares para la Educación de Jóvenes y Adultos en Chile, y su implementación en el actual contexto. *Revista Cocar, 11,* 1–16. https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/5077

Acuña-Collado, V., y Catelli, R. (2022). Los retos de la EPJA en tiempos pandémicos y de crecimiento de las desigualdades sociales. En V. Acuña-Collado y R. Catelli (Coords.), *La Educación de Personas Jóvenes y Adultas como estrategia para enfrentar las desigualdades en América Latina: De las políticas a las prácticas* (pp. 13–20). Nueva Mirada Ediciones. https://l1nq.com/bj8Nc

Adam, C., y Potvin, L. (2017). Understanding exclusionary mechanisms at the individual level: a theoretical proposal. *Health promotion international, 32*(5), 778-789. https://doi.org/10.1093/heapro/daw005

Agencia de Calidad de la Educación (2021). *Informe de factores asociados a resultados educativos 2019: ¿cómo podemos contribuir a la mejora?.* https://archivos.agenciaeducacion.cl/Informe_de_resultados_Factores_asociados.pdf

Ahumada, M. (2017). *Adaptación del método de Paulo Freire para la formación de adolescentes: Una propuesta para la Educación Moral* [Tesis doctoral, Universitat de Barcelona]. Repositorio https://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/98564/1/MAAC_TESIS.pdf

Ander-Egg, E. (2003). *Repensando la investigación-acción-participativa: comentarios, críticas y sugerencias* (4.ª ed.). Lumen-Humanitas.

Ander-Egg, E., y Aguilar, M. (1997). *Cómo elaborar un proyecto: Guía para diseñar proyectos sociales y culturales* (13ª ed.). Lumen-Humanitas. https://isfd18-bue.infd.edu.ar/aula/archivos/repositorio/0/137/Ander_Egg-Aguilar1.pdf

Andrenacci, L. (2019). Desigualdad y exclusión en América Latina: notas para la investigación desde una perspectiva histórico-comparativa de ciudadanía. *Revista Estado y Políticas Públicas, 7*(12), 31-53. http://hdl.handle.net/10469/15594

Arenas, L., Del Castillo, R., y Faerna, A. (Coords.). (2018). *John Dewey: una estética de este mundo*. Prensas de la Universidad de Zaragoza.

Apple, M. (1986). *Ideología y currículo*. Akal.

Apple, M. (1996). *El Conocimiento oficial: la educación democrática en una era conservadora*. Paidós

Apple, M. (2013). Creando educación democrática en tiempos neoliberales y neoconservadores. *Praxis educativa, 17*(2), 39-47. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8602286

Apple, M. (2015a). El Docente/Activista: Una introducción al conocimiento, poder y educación. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS), 4* (2), 67-85. https://doi.org/10.15366/riejs2015.4.2.003

Apple, M. (2015b). Conocimiento, Poder y Educación: Sobre ser un Académico/Activista. *Entramados - Educación y Sociedad, 2*(2), 29-39. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5236194

Apple, M., y Beane, J. (1997). *Escuelas democráticas*. Morata.

Ayuste, A., Cano, A., Gros, B., Masgrau, M., Payà, M., Piqué, B., Rubio, L., Sabariego, M., Comas, A., Pérez, N. Sansalvador, M. (2018). El ApS como contexto investigador para estudiantes, maestros y profesores: Hibridaciones con el codiseño y la investigación formativa. En M. Santos Rego (Ed.), *Aprendizaje-Servicio en la Universidad: Una metodología docente y de investigación al servicio de la justicia social y el desarrollo sostenible* (pp. 109-114). Comunicación Social Edicions y Publicacions.

Ayuste, A., Escofet, A., Obiols, N. y Masgrau, M. (2016). Aprendizaje-servicio y codiseño en la formación de maestros: Vías de integración de las experiencias y perspectivas de los estudiantes. *Bordón, 2*(68), 169-183. https://doi.org/10.13042/Bordon.2016.68211

Baleriola, E., Cáceres, P., Jiménez-Vargas, F., Lamas, M., y Lalueza, J. L. (2022). Migración en entornos educativos: La necesidad de un abordaje complejo. *Psicoperspectivas, 21*(1), 1-5. https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol21-issue1-fulltext-2654

Bär, B. (2022). Acompanyant el camí des de les experiències d'aprenentatge servei cap al territori educador amb la Laura Rubio Serrano. *RIDAS. Revista Iberoamericana de Aprendizaje-Servicio*, (14), 130-144. https://doi.org/10.1344/RIDAS2022.14.7

Bär, B., Escofet, A., y Payà, M. (2023). La participación en el entorno local a través del aprendizaje-servicio en la adolescencia: Ejercicio y construcción de ciudadanía. *Bordón: Revista de Pedagogía, 75*(2), 159-175. https://doi.org/10.13042/Bordon.2023.96893

Baranda, B. (2012). Inclusión social de las personas en situación de calle. *De familias y terapias, 21*(32), 97-124. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4034683

Barbas, Á., y Martínez, A. (2020). Vidas de activismo: La participación en los medios de comunicación comunitarios como fuente de aprendizajes. *Diálogo andino,* (62), 65-75. http://dx.doi.org/10.4067/S0719-26812020000200065

Barbosa, A. M. (2022). *Arte / Educación: Textos seleccionados* (G. Augustowsky, S. de Lima & D. Del Valle, Coords.). CLACSO; Universidad Nacional de las Artes. https://www.clacso.org/arte-educacion

Barriga, C. A., Rodríguez, C. y Ferreira, R. A. (2019). Factors that bias teacher expectations: Findings from Chile. *Revista Latinoamericana de Psicología, 51*(3), 171-180. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7532863

Bartolomé, M. (1986). La investigación cooperativa. *Educar, 10*(1), 51-78.https://goo.su/rU8uzJ6

Bartolomé, M. (1997). *Metodologia qualitativa orientada cap al canvi i la presa de decisions*. Universitat Oberta de Catalunya.

Batlle, R. (2009). Aprendizaje servicio y necesidades sociales. En J. Puig (Coord.), *Aprendizaje servicio (ApS): Educación y compromiso cívico* (pp. 71-90). Graó.

Bellei, C. (2013). El estudio de la segregación socioeconómica y académica de la educación chilena. *Estudios pedagógicos, 39*(1), 325-345. http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052013000100019

Bellei, C., Orellana, V., y Canales, M. (2020). Elección de escuela en la clase alta chilena: Comunidad, identidad y cierre social. *Education Policy Analysis Archives, 28*(5), 1–27. https://doi.org/10.14507/epaa.28.3884

Benavides-Moreno, N., Reyes-Araya, D., y Alarcón-Leiva, J. (2023). Ley de Inclusión Escolar en Chile: desafíos de gestión para establecimientos particulares

subvencionados. *Práxis Educativa,* (18), 1-19. https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.18.21840.074

Bennett, F., Contreras, D., y Morales Cerda, M. (2022). The consequences of exclusionary discipline on school dropout: Evidence from Chile. *International Journal of Educational Development, 95*, 102671. https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2022.102671

Bisquerra, R. (2016). *Metodología de la investigación educativa* (3.ª ed.). La Muralla.

Boltvinik, J. (2009). Peter Townsend y el rumbo de la investigación sobre pobreza en Gran Bretaña. *Mundo Siglo XXI. Revista del Centro de Investigaciones Económicas, Administrativas y Sociales del Instituto Politécnico Nacional*, (19), 45-62. http://hdl.handle.net/10469/7184

Botella, A., y Ramos, P. (2019). Investigación-acción y aprendizaje basado en proyectos. Una revisión bibliográfica. *Perfiles educativos, 41*(163), 127-141. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982019000100127

Bravo, N., y Mansilla, J. (2024). Reescolarización: Sentido y valoraciones de jóvenes y adultos. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, *18*(2), 137–150. https://doi.org/10.4067/S0718-73782024000200137

Bronfenbrenner, U. (2002). *La ecología del desarrollo humano: Experimentos en entornos naturales y diseñados* (Trad. A. Devoto). Paidós.

Buraschi, D., y Oldano, N. (2022). La herencia de Paulo Freire en las prácticas participativas dialógicas. *RES, Revista de Educación Social*, (35), 404-419. https://l1nq.com/ftrKB

Bustillos, G., Vargas, L., y Marfán, M. (1993). *Técnicas participativas para la educación popular*. Editorial Popular

Buxarrais, M. (1998). *Educar para la solidaridad. Educación en valores* [Boletín de la OEI]. https://l1nq.com/JPbn4

Campero, C. (2017). Reflexiones y aportaciones para avanzar en el derecho de las personas jóvenes y adultas a una educación a lo largo de la vida. *Revista de adultos y procesos formativos*, (4), 127-140. https://sl1nk.com/0rfoY

Campero, C. (2018). Por qué es importante la educación de personas jóvenes y adultas en Latinoamérica, y cómo su limitada prioridad en las agendas debilita su impacto. En DVV International (Ed.), *Papel e impacto de la educación de adultos* (pp. 22-28). DVV International. https://sl1nk.com/wqCqV

Camps, V. (1996). *Virtudes públicas* (3.a ed.). Espasa-Calpe.

Carr, W., y Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza: la investigación-acción en la formación del profesorado*. Martínez Roca.

Carrasco-Aguilar, C., De la Vega, L. y Peña-Ruz, M. (2024). New responsibilities for a New Public Education? Analysis of the Chilean accountability reform. *International Journal of Sociology of Education, 13*(3), 176–195. https://doi.org/10.17583/rise.15241

Carrasco-Aguilar, C. y Figueroa-Varela, M. (2019). Formación Inicial Docente y High Stakes Accountability: El caso de Chile. *Profesorado, Revista De Currículum Y Formación Del Profesorado, 23*(3), 71–91. https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i3.9978

Carrasco-Aguilar, C. y Ortiz-Mallegas, S. (2020). Trayectoria y carrera docente como política neoliberal: el caso del accountability chileno. *ReLePe En Revista, 5*, 1–17. https://doi.org/10.5212/retepe.v.5.15322.017

Castel, R. (1995). De la exclusión como estado a la vulnerabilidad como proceso. Archipiélago. *Cuadernos de crítica de la cultura*, (21), 27-36. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2763435

Castel, R. (1997). *Las Metamorfosis de la cuestión social: Una crónica del salariado*. Paidós.

Castillo-Armijo, P. (Ed.). (2022). *Pedagogía de la exclusión en Chile. Perspectivas críticas hacia el 2030*. Ediciones UCM. https://ediciones.ucm.cl/producto/pedagogia-de-la-exclusion-en-chile-free-ebook/

Castillo, J. C., Salgado, M., Carrasco, K. y Laffert, A. (2024). The Socialization of Meritocracy and Market Justice Preferences at School. *Societies, 14*(11), 214. https://doi.org/10.3390/soc14110214

Cavallo-Bertelet, L. (2023). Estudiar en la adultez: Percepciones de un reto motivacional. *Estudios Pedagógicos (Valdivia), 49*(3), 327–348. http://dx.doi.org/10.4067/s0718-07052023000400327

Centre Promotor d'Aprenentatge Servei (2024). *Manifest. Salvem el Servei Comunitari.* https://aprenentatgeservei.cat/

CEPAL (2016). *La matriz de la desigualdad social en América Latina.* https://www.cepal.org/sites/default/files/events/files/matriz_de_la_desigualdad.pdf

Civarolo, M., Amblard, S., y Cartechini, S. (2010). *Bleichmar, Gardner y Piaget: apreciaciones sobre la inteligencia* (1.ª ed.). Eduvim.

Comisión Engel (2015). *Consejo asesor presidencial contra los conflictos de interés, el tráfico de influencias y la corrupción*. https://l1nq.com/FOfZQ

Consejo Nacional de la Cultura y las Artes. (2018). *Patricio Guzmán: Cine documental y memoria* [Material Pedagógico]. https://www.cultura.gob.cl/wp-content/uploads/2018/01/cuaderno-pedagogico-patricio-guzman.pdf

Contreras-Villalobos, T., y Baleriola, E. (2022). Educación para jóvenes y adultos: visibilizando diversas trayectorias educativas. *Revista de Psicología (PUCP), 40*(1), 73-96. https://doi.org/10.18800/psico.202201.003

Contreras-Villalobos, T., Baleriola Escudero, E., y Opazo Muñoz, H. (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. https://hdl.handle.net/10609/149057

Contreras-Villalobos, T., Baleriola, E., Neut, P. y López, V. (2023a). Experiencias de abandono escolar y prácticas contrahegemónicas en la Educación para jóvenes y adultos: El caso de Chile y España. *Revista Izquierdas*, (52), 1-26. https://hdl.handle.net/10609/149154

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

Corbin, J. y Strauss A. (1990). Basics of qualitative research: *Techniques and procedures for developing grounded theory*. SAGE.

Cornejo-Espejo, J. (2019). Nuevos excluidos en el sistema educacional chileno: problemas y desafíos. *Páginas de educación, 12*(1), 28–48. https://doi.org/10.22235/pe.v12i1.1766

Cox, C., Jaramillo, R., y Reimers, F. (2005). *Educar para la ciudadanía y la democracia en las Américas: Una agenda para la acción*. Banco Interamericano de Desarrollo. http://dx.doi.org/10.18235/0007533

Cruz-Saco, M. (2022). Inequality and Exclusion in Latin America: Health Care Commodification, Gendered Norms, and Violence. *Social Inclusion, 10*(1), 1–4. https://doi.org/10.17645/si.v10i1.5240

D'Agnese, V. (2023). Arte, educazione ed esperienza in John Dewey. Ribaltando il rapporto fra dimensione estetica e teoretica in pedagogia. *Ricerche di Pedagogia e Didattica - Journal of Theories and Research in Education, 18*(1), 73-85. https://doi.org/10.6092/issn.1970-2221/15531

De la Cerda, M. (2015). Una experiencia significativa incluye participación, cooperación, reflexión y reconocimiento. En J. Puig (Coord.). *¿Cómo realizar un proyecto de aprendizaje servicio?: 11 ideas clave* (pp. 47-64). Graó.

Del Rincón, D., Arnal, J., Latorre, A., y Sans, A. (1995). *Técnicas de investigación en ciencias sociales*. Dykinson.

Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI*. Santillana.

Denzin, N., y Lincoln, Y. (Eds.). (2018). *The SAGE handbook of qualitative research* (5.ª ed). Sage Publications.

Dewey, J. (1926). *Democracia y educación*. La Lectura.

Dewey, J. (1967). *El niño y el programa escolar: mi credo pedagógico*. Losada.

Dewey, J. (1995). *Democracia y educación: una introducción a la filosofía de la educación*. Morata.

Dewey, J. (1997). *Mi credo pedagógico* (Trad. F. Beltrán). Universidad de León.

Dewey, J. (2008). *El Arte como experiencia*. Paidós.

Dewey, J. (2017). *La democracia como forma de vida* (Trad. D. Pineda). Pontificia Universidad Javeriana.

Domingo, A. (2021). La Práctica Reflexiva: un modelo transformador de la praxis docente. *Zona próxima*, (34), 3-21.

Dorio, I., Sabariego, M. y Massot, I. (2016a). El diseño de la investigación. En R. Bisquerra (Coord.), *Metodología de la investigación educativa* (3.ª ed., pp. 279-302). La Muralla.

Dorio, I., Sabariego, M., y Massot, I. (2016b). Características generales de la metodología cualitativa. En R. Bisquerra (Coord.), *Metodología de la investigación educativa* (3.ª ed., pp. 268-284). La Muralla.

Doubront, L. (2021). Abordaje epistemológico en la investigación educativa para la aproximación, constructo, modelo o perspectiva teórica. *Horizontes Revista de Investigación en Ciencias de la Educación, 5*(18), 354-372.

Duk, C., Cisternas, T., y Ramos, L. (2019). Formación docente desde un enfoque inclusivo: A 25 años de la Declaración de Salamanca, nuevos y viejos desafíos. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva, 13*(2), 91–109. https://doi.org/10.4067/S0718-73782019000200091

Duk, C. y Murillo, F. J. (2016). La Inclusión como Dilema. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva, 10*(1), 11-14. https://doi.org/10.4067/s0718-73782016000100001

Dussaillant, F. (2017, junio). *Deserción escolar en Chile. Propuestas para la investigación y la política pública* [Documento Análisis CPP – Facultad de gobierno, Documento de trabajo

No. 18-Junio]. Centro de Políticas Públicas, Universidad del Desarrollo. https://gobierno.udd.cl/cpp/files/2017/08/18-Deserci%C3%B3n.pdf

Dussel, E. (1998*a*). *Ética de la liberación en la edad de la globalización y de la exclusión* (2a ed.). Trotta.

Dussel, E. (1998*b*). *La ética de la liberación: ante el desafío de Apel, Taylor y Vattimo; con respuesta crítica inédita de K.-O. Apel*. Universidad autónoma del Estado de México. https://sl1nk.com/vASXr

Dussel, E. (2023). *Filosofía de la liberación*. Fondo de Cultura Económica.

Elliott, J. (1993). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Morata.

Enguix, B. (2012). Entonces: ¿Qué hacemos con los Datos? Reflexiones sobre la Interpretación de los Datos en Ciencias Sociales. *Revista Latinoamericana de Metodología de la Investigación Social,* (4), 52-67.

Escudero, J. (2012). *Análisis de la realidad local. Técnicas y métodos de investigación desde la Animación Sociocultural.* Narcea Ediciones.

Espínola Hoffman, V., y Claro Stuardo, J. P. (2010). Estrategias de prevención de la deserción en la Educación Secundaria: perspectiva latinoamericana. *Revista de Educación*, 257-280. https://hdl.handle.net/20.500.12799/1200

Espinoza Díaz, O., Castillo, D., Gonzalez Fiegehen, L. y Santa Cruz, J. C. (2014). Educación de Adultos e inclusión social en Chile. *Psicoperspectivas (Valparaíso), 13*(3), 69–81. https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol13-Issue3-fulltext-393

Espinoza Díaz, O., Castillo Guajardo, D. y González Fiegehen, L. (2016). Educación de adultos y formación ciudadana: El caso chileno. *Revista Lusófona de Educação, 34*(34), 27–46. https://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/5734

Espinoza, O., Castillo, D. y González Fiegehen, L. (2017). Educación de adultos en Chile: percepciones y valoraciones de sus beneficiarios. *Revista Brasileira de Educación, 22*(71). https://doi.org/10.1590/S1413-24782017227176

Estellés, M., Amo F., y Romero, J. (2021). The consensus on citizenship education purposes in teacher education. *Social Sciences, 10*(5), 164. https://doi.org/10.3390/socsci10050164

Estellés, M., y Romero, J. (2019). Tacit Assumptions of Citizenship Education: a Case Study in Spanish Initial Teacher Education. *Education, Citizenship and Social Justice, 14*(2), 131-148. https://l1nq.com/Tlqyo

Estivill, J. (2003). *Panorama de la lucha contra la exclusión social. Conceptos y estrategias*. Oficina Internacional del Trabajo (OIT). https://l1nq.com/DEvJN

Fallarino, N., Leite Méndez, A. y Cremades, R. (2020). Estudio de caso sobre el desarrollo de la competencia oral en Educación Infantil y Primaria en un centro público. *Revista Complutense de Educación,* 31(3), 319-328. https://doi.org/10.5209/rced.63465

Fals Borda, O. (1986). *La ciencia y el pueblo: nuevas reflexiones sobre la investigación-acción*. Editorial Carlos Valencia.

Fals Borda, O. (1991). *Acción y conocimiento: Cómo romper el monopolio con la investigación-acción participativa*. Bogotá: CINEP.

Fals Borda, O. (1992). *La investigación-acción participativa: Política y epistemología*. Editorial Desde Abajo.

Ferrada, D. y Del Pino, M. (2021). Transformando el Menosprecio en Reconocimiento. Comunidades Escolares Movilizadas. *Revista Internacional de Educación Para La Justicia Social, 10*(1), 211–225. https://doi.org/10.15366/riejs2021.10.1.013

Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Morata.

Folgueiras- Bertomeu, P. (2016). *La entrevista.* hhtps://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/99003/1/entrevista%20pf.pdf

Folgueiras-Bertomeu, P., y Sabariego-Puig, M. (2015). El valor del grupo dentro de una investigación acción participativa. En AIDIPE (Ed.). *Investigar con y para la sociedad* (pp. 51-62). AIDIPE.

Folgueiras-Bertomeu, P., y Sabariego-Puig, M. (2018). Investigación-acción participativa. El diseño de un diagnóstico participativo. *REIRE. Revista d'Innovació i Recerca en Educació, 11*(1), 16-25. https://doi.org/10.1344/reire2018.11.119047

Fraser, N. (2008). *Scales of justice: Reimagining political space in a globalizing world.* Columbia University Press.

Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido* (Trad. J. Mellado). Siglo XXI.

Freire, P. (1972). *La educación como práctica de la libertad*. Siglo XXI.

Freire, P. (1975). *Acción cultural para la libertad* (1.ª ed.). Tierra nueva.

Freire, P. (1976). *Educación y cambio*. Ediciones Búsqueda

Freire, P. (1990). *La naturaleza política de la educación. Cultura, poder y liberación*. Ediciones Paidós Ibérica.

Freire, P. (1999). *Política y educación* (Trad. S. Mastrangelo). Siglo XXI.

Freire, P. (2011). *Pedagogía de la esperanza: Un reencuentro con la Pedagogía del oprimido* (Trad. S. Mastrangelo). Siglo XXI.

Freire, P. (2013). *Por una pedagogía de la pregunta. Crítica a una educación basada en respuestas a preguntas inexistentes* (Trad. C. Berenguer.). Siglo XXI.

Freire, P. (2019). *Pedagogía de los sueños posibles: por qué docentes y alumnos necesitan reinventarse en cada momento de la historia*. Siglo XXI.

Freire, P., y Faúndez, A. (2013). *Por una pedagogía de la pregunta: Crítica a una educación basada en respuestas a preguntas inexistentes* (1.ª ed. , Trad. C. Berenguer). Siglo XXI.

Freire, P., y Macedo, D. (2013). *Alfabetização: Leitura do mundogarcía, leitura da palabra* (Trad. L. Oliveira). Paz e Terra.

Gallie, D., Paugam, S. y Jacobs, S. (2003). UNEMPLOYMENT, POVERTY AND SOCIAL ISOLATION: Is there a vicious circle of social exclusion?. *European Societies, 5*(1), 1-32. https://doi.org/10.1080/1461669032000057668

García, A., Haye, A., Matus, C. y López, V. (2021). Normality and difference in education: Relational encounters at school boundaries. *Ethnography and Education, 16*(2), 163–180. https://doi.org/10.1080/17457823.2020.1852438

García, O., y Novella, A. (Coords.). (2016). *Aprendiendo a participar. Educación y participación infantil.* Educo; Universidad de Barcelona. https://sl1nk.com/5TDWa

Gijón, M. (2004). *Encuentros cara a cara: Valores y relaciones interpersonales en la escuela* (1.ª ed.). Graó.

Gijón, M. (2009). Aprendizaje servicio y necesidades sociales. En J. Puig (Coord.), *Aprendizaje servicio (ApS): Educación y compromiso cívico* (pp. 53-70). Graó.

Gijón, M. (2013). *Aprendizaje servicio e inclusión social* [Guía práctica]. Centre Promotor d'Aprenentatge Servei & Fundació Jaume Bofill. https://aprenentatgeservei.cat/wp-content/uploads/guies/APS_inclusio_social_cast.pdf

Gijón, M. (2019). Espacio íntimo de la pedagogía: Relación educativa y su triple dimensión formativa como dinamismo de ciudadanía. *Educatio Siglo XXI, 37*(1), 131–146. https://doi.org/10.6018/educatio.363431

Gijón, M. (2022). Tres paradojas y una reflexión sobre la relación educativa: ¿Es suficiente cuidar y acompañar en Educación Social? *RES, Revista de Educación Social, 35*, 250–259. https://sl1nk.com/J3UNe

Gijón, M., y Seguí, V. (2012). *Aproximación a una pedagogía de la acogida y el reconocimiento: Experiencia de un camino compartido junto a las víctimas de la Trata*. Proyecto Esperanza; SICAR cat.

Gijón, M., Martín, X., y Puig, J. (2021). ¿Es suficiente cuidar y acompañar en Educación Social? Pedagogía del don como propuesta de inclusión. *RES, Revista de Educación Social*, (33), 11–25. https://eduso.net/res/revista/es-suficiente-cuidar-y-acompanar-en-educacion-social

Gil, J. (1994). *Análisis de datos cualitativos: aplicaciones a la investigación educativa*. PPU.

Gilligan, C. (1982). *In a Different Voice: Psychological Theory and Women's Development*. Harvard University Press.

Giménez, M., González, I., Marcilla, M., y Toledo, K. (2003). *Educación de adultos: Iniciación a lengua, temas sociales, geografía y matemáticas* (10.ª ed.). Editorial Popular.

Goffman, E. (2008). *Estigma: La identidad deteriorada* (2.ª ed.). Amorrortu editores.

González, R. (2017). *Las consecuencias de (no) completar la educación media para la población adulta en Chile: Hallazgos a partir de la Evaluación Internacional de Competencias en Población Adulta PIAAC-OECD* [Documento de trabajo No. 7]. Centro de Estudios, División de Planificación y Presupuesto, MINEDUC. https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/18791

González Alba, B., Cortés González, P. y Leite Méndez, A. E. (2021). Una Experiencia de Aprendizaje por Proyectos Cooperativos. Visiones Docentes y Discentes. *Revista latinoamericana de educación inclusiva, 15*(2), 191-206. http://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782021000200191

Graell, M. (2015). Los centros educativos y las entidades sociales deben establecer relaciones de colaboración. En J. Puig (Coord.). *¿Cómo realizar un proyecto de aprendizaje servicio?: 11 ideas clave* (pp. 65-75). Graó.

Gramsci, A. (1981). *Cuadernos de la cárcel* (A. Palos, trad.). Era.

Guba, E. y Lincoln, Y. (1985). *Naturalistic inquiry*. SAGE Publications.

Guba, E. y Lincoln, Y. (2002). Paradigmas en competencia en la investigación cualitativa. En Denman, C y Haro, J.A. *Por los rincones. Antología de métodos cualitativos en la investigación social* (pp. 113-145). Colegio de Sonora.

Guerrero, S. y Cabezas, D. (2020). Reflexiones desde la experiencia en la Escuela Pública Comunitaria, Chile sobre lo estatal: Disputando espacios desde la comunidad para un proyecto de emancipación social con todo el pueblo. En A. Guelman, F. Cabaluz y M. Salazar (Eds.), *Educación popular y pedagogías críticas en América Latina y el Caribe* (pp. 14-32). CLACSO. https://doi.org/10.2307/j.ctv1gm02vw

Guevara-Granados, V., Peceros-Peceros, K., Bolo-Romero, K., y Scattolon-Huapaya, L. (2021). La educación y la escuela de Frankfurt: una perspectiva epistemológica sobre la teoría crítica de la sociedad. *Phainomenon, 20*(2), 223-242. https://doi.org/10.33539/phai.v20i2.2459

Gutiérrez, F. (1978). *Método práctico de educación liberadora*. Marsiega.

Hammersley, M. y Atkinson, P. (1994). *Etnografía. Métodos de investigación*. Paidós Básica.

Hernández, F., y Herzog, B. (Eds.). (2011). *Axel Honneth. La sociedad del desprecio*. Trotta.

Hernández, R. y Mendoza, C. (2018). *Metodología de la investigación: las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw-Hill Interamericana Editores.

Herrera- Fernández, M. D. M., Matés Llamas, C., Farzaneh Peña, D. y Barrado Fernández, S. (2021). Caminando hacia la Inclusión a través de la Investigación Acción Participativa en una Comunidad Educativa. *Revista latinoamericana de educación inclusiva, 15*(2), 135-153. https://doi.org/10.4067/S0718-73782021000200135

Hogar de Cristo (2019). *Del dicho al derecho: Modelo de calidad de escuelas de reingreso para Chile*. Ediciones Fundación SM. https://www.hogardecristo.cl/wp-content/uploads/2021/12/DelDichoalDerecho2019Digital.pdf

Honneth, A. (1997). *La Lucha por el reconocimiento: Por una gramática moral de los conflictos sociales* (Trad. M. Ballestero). Crítica.

Honneth, A. (2010). *Reconocimiento y menosprecio: Sobre la fundamentación normativa de una teoría social* (Trad. J. Romeu Labayen). Katz Editores.

Hooks, B. (2021). *Enseñar a transgredir: La educación como práctica de la libertad* (Trad. M. Malo). Capitán Swing Libros.

Hopenhayn, M. (2022). La cultura del privilegio y la igualdad de derechos: antípodas por resolver en las democracias latinoamericanas. *Trimestre económico, 89*(353), 257-275. https://doi.org/10.20430/ete.v89i353.1419

Horkheimer, M. (2000). Teoría tradicional y teoría crítica. En M. Horkheimer, *Teoría crítica* (pp. 211-245). Amorrortu Editores.

Inalva, M., y Favoreto, A. (2020). John Dewey: um clássico da educação para a democracia. *Linhas Críticas, 26*, 1-15. https://doi.org/10.26512/lc.v26.2020.28281

Infante, K. (2020). *Educar a personas jóvenes y adultas. Valoraciones y expectativas de los docentes de la modalidad flexible de Teno (2006-2020)* [Tesis de Licenciatura, Universidad de Chile]. https://repositorioslatinoamericanos.uchile.cl/handle/2250/3318743

Infante, M., y Letelier, M. (2013). *La alfabetización de personas jóvenes y adultas en América Latina y el Caribe: análisis de los principales programas*. CEPAL. https://repositorio.cepal.org/handle/11362/4102

Jara, O. (2020). *Orientaciones teórico prácticas para la sistematización de experiencias*. Alboan. https://centroderecursos.alboan.org/ebooks/0000/0788/6_JAR_ORI.pdf

Jordana, C. (2022). Estigmatización de los pobres en Chile: la construcción de la categoría flaite. *Revista Austral de Ciencias Sociales*, (42), 203-224. https://doi.org/10.4206/rev.austral.cienc.soc.2022.n42-11

Julio-Maturana, C., Conejeros-Solar, L., Rojas Aravena, C., Mohammad Jiménez, M., Rubí Castillo, Y. y Cortés León, Y. (2016). Desencuentro cultural en el aula: una barrera al aprendizaje de niños y niñas en situación de pobreza. *Revista mexicana de investigación educativa, 21*(68), 71-94.

https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662016000100071

Keddie, A. (2012). Schooling and social justice through the lenses of Nancy Fraser. *Critical Studies in Education, 53*(3), 263–279. https://doi.org/10.1080/17508487.2012.709185

Kemmis, S. (1992). Mejorando la educación mediante la investigación-acción. En K. Lewin (Ed.). *La Investigación-acción participativa: inicios y desarrollos* (pp. 175-202). Editorial Popular

Kemmis, S., y McTaggart, R. (1988). *Cómo planificar la investigación-acción*. Laertes.

Kohan, W. (2020). *Paulo Freire más que nunca: una biografía filosófica*. CLACSO.

Kropotkin, P. (1989). *El Apoyo mutuo: Un factor de la evolución*. (3.ª ed.). Madre Tierra.

Laforgue, N., Sabariego, M., Ruiz, A. y Cano-Hila, A. (2022). An intersectional analysis of child and adolescent inclusion in local participation processes. *Social Inclusion, 10*(2), 66–74. https://doi.org/10.17645/si.v10i2.4973

Laparra, M., Obradors, A., Pérez, B., Pérez, M., Renés, V., Subirats, J. y Trujillo, M. (2007). Una propuesta de consenso sobre el concepto de exclusión. Implicaciones metodológicas. *Revista española del tercer sector*, (5), 15-58. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2376685#:~:text=Texto%20completo%20(pdf)

Leite- Méndez, A. Barbar, M. A. y Rivas-Flores, J.I. (2025). Construcción socio-cultural de la realidad, decolonialidad y educación permanente. *Rizoma freireano*, (38), 1. https://hdl.handle.net/10630/37844

Leite Méndez, A., Márquez García, M. J. y Rivas Flores, J. I. (2014). Aprendizajes emergentes y compromiso social. Transformando la universidad desde las comunidades de aprendizaje. En J. Bautista Martínez y E. Fernández Rodríguez (Comps.), *Ecologías del aprendizaje: Educación expandida en contextos múltiples* (pp. 252-276). Octaedro.

Leite Méndez, A. y Rivas Flores, J. I. (2023). Narrativas en la formación docente: Re-creando otros aprendizajes. *Formação Docente - Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores, 15*(33), 5–17. https://www.revformacaodocente.com.br

Letelier-Gálvez, M. (2019). Educación de personas jóvenes y adultas: hacia una mayor justicia educativa. *Revista Saberes Educativos*, (3), 3–24. https://doi.org/10.5354/2452-5014.2019.53800

Letelier-Gálvez, M. (2020). La comprensión del cerebro y la educación de personas jóvenes y adultas. *Estudios Pedagógicos*, *46*(2), 177–190. https://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-07052020000200177&script=sci_abstract

Letelier-Gálvez, M. (2021). Un currículum para la diversidad: Sentidos y desafíos en Educación de Personas Jóvenes y Adultas. En C. Calvo Muñoz (Ed.). *Aprender para transformar (nos): miradas colectivas desde la educación de personas jóvenes y adultas* (pp. 99-115). Nueva Mirada Ediciones. https://l1nq.com/hTnrt

Lewin, K. (Ed.). (1992). *La Investigación-acción participativa: inicios y desarrollos*. Editorial Popular.

Ley 20.370 de 2009. Establece la Ley General de Educación (LGE). 17 de agosto de 2009. Diario Oficial de la República de Chile No. 39.461. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1006043

Ley 20.536 de 2011. Sobre violencia escolar. 08-SEP-2011. Diario Oficial de la República de Chile No. 40.064. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1030087

Ley 20.845 de 2015. De inclusión escolar que regula la admisión de los y las estudiantes, elimina el financiamiento compartido y prohíbe el lucro en establecimientos educacionales que reciben aportes del Estado. 29 de mayo de 2015. Diario Oficial de la República de Chile No. 41.177. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1078172

Ley N° 20.911 de 2016. Establece el Plan de Formación Ciudadana para los establecimientos educacionales reconocidos por el Estado. 02 de abril de 2016. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1088963

Lingard, B., y Keddie, A. (2013). Redistribution, recognition and representation: Working against pedagogies of indifference. *Pedagogy, Culture & Society, 21*(3), 427–447. https://doi.org/10.1080/14681366.2013.809373

López, V., Carrasco, C., Morales, M., Ayala, Á., López, J. y Karmy, M. (2011). Individualizando la Violencia Escolar: Análisis de Prácticas Discursivas en una Escuela Municipal de la Región de Valparaíso. *Psykhe (Santiago), 20*(2), 7-23. https://doi.org/10.4067/S0718-22282011000200002

López, V., Julio, C., Morales, M., Rojas, C. y Pérez, M. (2014). Barreras culturales para la inclusión: políticas y prácticas de integración en Chile. *Revista de Educación (España)*, (363), 256-281. https://www.educacionfpydeportes.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-anteriores/2014/363/re363-11.html

López, V., Ortiz, S., Valenzuela, J., Allende, C., y González, L. (2020). La Segregación invisible: Prácticas punitivas y de ordenamiento académico en escuelas chilenas. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 18*(4), 301-324. https://doi.org/10.15366/reice2020.18.4.012

Luque, G. (2019). El arte como celebración de la vida de una cultura. Aportaciones de la estética deweyana a la actualidad. *Eidos (Barranquilla, Colombia)*, (30), 297-321. https://doi.org/10.14482/eidos.30.111

Luzón, A., y González, J. (2019). Reactivar la democracia, un desafío ético y educativo: Reflexiones urgentes a partir de la obra de John Dewey. *ARBOR Ciencia, Pensamiento y Cultura, 195*(792), a512. https://doi.org/10.3989/arbor.2019.792n2013

Maddux, H., y Donnett, D. (2015). John dewey's pragmatism: Implications for reflection in service-learning. *Michigan Journal of Community Service Learning, 21*(2), 64-73. http://hdl.handle.net/2027/spo.3239521.0021.205

Madero, C., y Ilabaca, T. (2024). Identidad profesional del profesorado de la modalidad de educación para personas jóvenes y adultas en Chile. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva, 18*(2), 81-100. https://doi.org/10.4067/S0718-73782024000200081

Magendzo, A. y Pavez, J. (2020). Análisis de la Educación Ciudadana en las Bases Curriculares de 3° y 4° Medio. *Revista Enfoques Educacionales*, *17*(2), 15-28. https://doi.org/10.5354/2735-7279.2020.60636

Makarenko, A. (1979). *Colectividad y educación*. Nuestra Cultura.

Mancila, I., Márquez García, M. J., Redón Pantoja, S., y Angulo Rasco, J. F. (2024). Procesos de abandono escolar en España y Chile. La visión de los adolescentes más

vulnerables. *Revista Complutense de Educación, 35*(1), 209–218. https://doi.org/10.5209/rced.82974

Martí, J. (2000). La investigación-acción participativa. Estructura y fases. La investigación social participativa. En T. Alberich, J. Matí, y T. Villasante (Eds.), *La investigación social participativa: Construyendo ciudadanía* (pp. 73-117). El Viejo Topo.

Martín, X. (2015). El aprendizaje servicio articula tres dinamismos educativos básicos: necesidades, servicio y aprendizaje. En J. Puig (Coord.). *¿Cómo realizar un proyecto de aprendizaje servicio?: 11 ideas clave* (pp. 29-46). Graó.

Martín, X. (2016). *Proyectos con alma: trabajo por proyectos con servicio a la comunidad* (1.ª ed.). Graó.

Martín, X. (2020). Una pedagogía a favor de la inclusión. *RES, Revista de Educación Social*, *30*. *https://eduso.net/res/revista/30/el-tema-revisiones/una-pedagogia-a-favor-de-la-inclusion*

Martín, X. (2022). Herramientas para la mejora de los proyectos de aprendizaje-servicio. *RIDAS. Revista Iberoamericana de Aprendizaje-Servicio*, (14), 61-84. https://revistes.ub.edu/index.php/RIDAS/article/download/41643/38899/111266

Martín, X., Bär, B., Gijón, M., Puig, J. y Rubio, L. (2021). El mapa de los valores del aprendizaje-servicio. *Alteridad. Revista de educación, 16*(1), 12-22.

Martín, X., Espígol, M., Leyva, B., López-Dóriga, M., Martínez, S., y Valero, D. (2018a). *Educar-se és de valents. Aprenentatge servei amb adolescents en riesc d' exclusió social.* Associació de Mestres Rosa Sensat. https://hdl.handle.net/2445/206576

Martín, X., Gijón, M. y Puig, J. (2019). Pedagogía del don. Relación y servicio en educación. ESE: Estudios sobre educación, (37), 51-68.

Martín, X. y López-Dóriga, M. (2022). *Entornos que capacitan: Intervención con adolescentes y jóvenes en riesgo de exclusión*. Narcea Ediciones.

Martín, X. y Puig, J. (2021). *Esbozo para educar en valores*. Horsori.

Martín, X., Puig, J. y Gijón, M. (2018b). Reconocimiento y don en la educación social. *Edetania*, (53), 45-60. https://revistas.ucv.es/edetania/index.php/Edetania/article/view/336/359

Martínez, M. (2014). Reflexiones en torno a la Investigación-Acción educativa. *CPU-e, Revista de Investigación Educativa*, (18), 58-86. https://www.redalyc.org/pdf/2831/283129394004.pdf

Massot, M., Dorio, I. y Sabariego, M. (2016). Estrategias de recogida y análisis de la información. En R. Bisquerra (Coord.), *Metodología de la investigación educativa* (3.ª ed., pp. 321-358). La Muralla.

Maturana, H. (1997). *Emociones y lenguaje en educación y política*. Dolmen.

Méndez, Á. y Pérez, J. (2021). *La investigación acción participación: su importancia en los procesos comunitarios* (1.ª ed.). Tirant lo Blanch.

Meriño-Montero, I. (2021). Repitencia escolar: análisis y reflexiones en un establecimiento educacional en la comuna de Valparaíso, *Chile. Revista Innova Educación, 3*(1), 20-38. https://doi.org/10.35622/j.rie.2021.01.002

Messina, G. (2013). La EPJA como movimiento. Construyendo comunidad en América Latina y el Caribe. Informe de sistematización. En C. Picón Espinoza (Ed.). *Hacia una EPJA transformadora en América Latina y el Caribe* (pp. 27-78). CREFAL. https://www.crefal.org/wp-content/uploads/2023/06/EPJA-transformadora.pdf

Miles, M. y Huberman, A. (1994). *Qualitative data análisis: An expanded sourcebook* (2.ª ed.). Sage.

MINEDUC (2008). El desarrollo y el estado de la cuestión sobre el aprendizaje y la educación de adultos (AEA). Santiago de Chile. https://l1nq.com/TfLcT

MINEDUC (2014). *Lenguaje y Comunicación: ¡Extra! ¡Extra! Periódico escolar. 6º Básico. Clases 1 a 7* [Módulo didáctico para la enseñanza y el aprendizaje en escuelas rurales multigrado]. https://sl1nk.com/9JgS5

MINEDUC (2016a). *Orientaciones curriculares para el desarrollo del Plan de Formación Ciudadana.* https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/467

MINEDUC. (2016b). *Orientaciones para la elaboración del Plan de Formación Ciudadana.* www.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/19/2016/04/OrientacionesPFC.pdf

MINEDUC (2019). *Bases Curriculares 3° y 4° medio* (1.ª ed.). https://www.curriculumnacional.cl/614/articles-91414_bases.pdf

MINEDUC (2020). *Medición de la exclusión escolar en Chile.* https://n9.cl/f5jef

MINEDUC (2021a). *Programa de estudio Lengua y literatura 4° medio.* https://l1nq.com/EnYYy

MINEDUC (2021b). *Bases curriculares de educación para personas jóvenes y adultas.* https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/17462

MINEDUC (2023a). *Educación en ciudadanía, derechos humanos, historia y memoria: A 50 años del golpe de Estado de 1973*. https://sl1nk.com/qmYqT

MINEDUC (2023b). *Actualización de la priorización curricular para la reactivación integral de aprendizajes: Educación para Personas Jóvenes y Adultas (EPJA).* https://sl1nk.com/ctX5y

MINEDUC (2023c). *Ciudadanía digital para los desafíos de las comunidades educativas*. https://l1nq.com/nXlRy

MINEDUC (2024a). *POLÍTICA NACIONAL DE CONVIVENCIA EDUCATIVA: Cartilla 4: A convivir se aprende a lo largo de toda la vida. Convivencia educativa en la educación de personas jóvenes y adultas (EPJA)*. https://l1nq.com/egRCt

MINEDUC. (2024b). *Bases Curriculares de la Educación de Personas Jóvenes y Adultas*. https://www.curriculumnacional.cl/614/articles-354717_bases.pdf

MINEDUC (2025a). *Orientaciones para la implementación de la modalidad flexible de nivelación de estudios de personas jóvenes y adultas*. https://epja.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/43/2025/04/Orientaciones-EEj-2025.pdf

MINEDUC (2025b). *¿Qué es la ciudadanía digital?*. Recuperado de https://ciudadaniadigital.mineduc.cl/que-es-la-ciudadania-digital/

MINEDUC y Subsecretaría de Educación (2018). Decreto 67 Aprueba normas mínimas nacionales sobre evaluación, calificación y promoción y deroga los decretos exentos N° 511 de 1997. N° 112 de 1999 y N° 83 de 2001, todos del Ministerio de Educación. https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1127255

Mora, M. y De Oliveira, O. (2014). Los caminos de la vida: acumulación, reproducción o superación de las desventajas sociales en México. *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales, 59*(220), 81-116. https://doi.org/10.1016/S0185-1918(14)70802-5

Morales, P. (2017). *Reconocimiento y menosprecio en Axel Honneth: Un marco interpretativo para comprender e intervenir lo social*. Espacio.

Moretti, R., y Contreras, J. (Eds.). (2021). *Mérito y meritocracia: paradojas y promesas incumplidas*. Ediciones Universidad Alberto Hurtado. https://ediciones.uahurtado.cl/wp-content/uploads/2022/12/merito-meritocracia-pp-xxavoj.pdf

Muñoz Arce, G., y Pantazis, C. (2018). Social exclusion, neoliberalism and resistance: The role of social workers in implementing social policies in Chile. *Critical Social Policy, 39*(1), 127-146. https://doi.org/10.1177/0261018318766509

Murillo, F., y Duk, C. (2024a). Escuelas democráticas para una sociedad democrática. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva, 18*(2), 11-13. https://doi.org/10.4067/S0718-73782024000200011

Murillo, F., y Duk, C. (2024b). La esperanza crítica como elemento imprescindible en una educación inclusiva para la justicia social. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva, 18*(1), 11-13. https://doi.org/10.4067/S0718-73782024000100011

Noddings, N. (1992). *The Challenge to Care in Schools. An alternative approach to education. Advance in contemporary educational*. Teachers College Press.

Noddings, N. (1993). *Educating for intelligent belief or unbelief*. Teachers College Press.

Noddings, N. (2005). Identifying and responding to needs in education. *Cambridge Journal of education, 35*(2), 147-159. https://doi.org/10.1080/03057640500146757

Novella, A. (2012). La participación infantil: Concepto dimensional en pro de la autonomía ciudadana. *Education in the Knowledge Society (EKS), 13*(2), 380–403. https://doi.org/10.14201/eks.9015

Novella, A. (Ed.). (2024). *YOUARECITIZEN. Los derechos de la infancia, ciudadanía activa y participativa. Herramientas para docentes y educadores*. Universidad de Barcelona. http://hdl.handle.net/2445/207061

Nussbaum, M. (2012). *Crear capacidades: propuesta para el desarrollo humano* (Trad. A. Santos Mosquera). Paidós.

Ochoa, A., Pérez, L., y Salinas, J. (2018). El aprendizaje-servicio (APS) como práctica expansiva y transformadora. *Revista Iberoamericana de Educación, 76*, 15-34. https://doi.org/10.35362/rie7602846

ONU (1948). *Declaración Universal de Derechos Humanos*. https://www.un.org/es/about-us/universal-declaration-of-human-rights

ONU (2024). *Declaración Universal de Derechos Humanos* (Ilustraciones de Yacine Aït Kaci). https://www.un.org/es/udhrbook/

Opazo, A. (2017). *Trayectoria escolar de los estudiantes más vulnerables del sistema educativo chileno*. Centro de Estudios, División de Planificación y Presupuesto, MINEDUC. https://l1nq.com/60DA3

Ortiz, L. (2020). *La crisis del Covid-19 y los asentamientos populares: Aproximación sobre la marcha para el debate de una estrategia regional*. Pensar la pandemia: Observatorio Social del Coronavirus, CLACSO. https://goo.su/V6i8l

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. *Temas de Educación, 19*(1), 57-65. https://doi.org/10.15443/tde380

Osorio, J. (2015). Nuevas pedagogías ciudadanas para las nuevas ciudadanías: Una mirada desde América Latina. *Rizoma freireano*, (18). https://l1nq.com/hTBvA

Osorio, J. (2016). Ciudadanías en movimiento: Una agenda para una educación ciudadana crítica (hacia una sociedad democrática inclusiva, próxima y participativa). *Revista Internacional sobre Investigación en Educación Global y para el Desarrollo*, (9), 19–34. https://psicologia.uv.cl/images/secciones/publicaciones/2016_osorio_ed_ciudadana.pdf

Osorio, J. (2021). *Lo próximo-complejo: enfoque eco-reflexivo en educación y política ciudadana: Pretextos de inicios de siglo* (1.ª ed.). Nueva Mirada Ediciones. https://www.researchgate.net/publication/354785813

Osorio, J. (2025). Construyendo nuevos paradigmas en educación de personas jóvenes y adultas: Claves en tiempos de crisis. En Grupo de Incidencia en Política Educativa del CEAAL (Ed.), *Justicia educativa para personas jóvenes y adultas: Desafíos para América Latina y el Caribe* (pp. 19-24). Consejo de Educación de Adultos de América Latina (CEAAL). https://www.scribd.com/document/665415747/CEAALD-1

Owen, J. (2013). Chavs: la demonización de la clase obrera (Trad. I. Jáuregui). Capitán Swing.

Padilla Burgos, C. A. (2022). Los estudiantes que sobran: Motivaciones y causas del fracaso escolar en jóvenes estudiantes chilenos. *Chakiñan. Revista de Ciencias Sociales y Humanidades, 19*, 24–43. https://doi.org/10.37135/chk.002.19.01

Páez, M. y Puig, J. (2013). La reflexión en el aprendizaje-servicio. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, *2*(2), 13–32..https://doi.org/10.15366/riejs2013.2.2.001

Palos, J. (2015). Los proyectos de aprendizaje servicio siguen etapas bien establecidas y han de estar abiertos a cambios imprevistos. En J. Puig (Coord.), *¿Cómo realizar un proyecto de aprendizaje servicio?: 11 ideas clave* (pp.103-114). Graó.

Payà, M. (1992). El autoconocimiento como condición para construir una personalidad moral y autónoma. *Comunicación, Lenguaje y Educación, 15*, 69-77. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=126263

Payà, M. (1997). *Educación en valores para una sociedad abierta y plural: aproximación conceptual.* Desclée De Brouwer.

Peña, M. y Toledo, C. (2017). Discursos sobre clase social y meritocracia de escolares vulnerables en Chile. *Cadernos de Pesquisa*, *47*, 496-518. https://doi.org/10.1590/198053143752

Pinto, R. (2015). Filosofía de la educación entre jóvenes y adultos en América Latina. *Educación de Adultos y Procesos Formativos*, (1). https://sl1nk.com/M8eFA

Pinto, R. (2022). Actualización conceptual y metodológica de la posibilidad de la educación entre adultos. En V. Acuña-Collado y R. Catelli (Coords.), *La Educación de Personas Jóvenes y Adultas como estrategia para enfrentar las desigualdades en América Latina: De las políticas a las prácticas* (pp. 32–79). Nueva Mirada Ediciones. https://sl1nk.com/bj8Nc

Piza, N., Amaiquema, F., y Beltrán, G. (2019). Métodos y técnicas en la investigación cualitativa. Algunas precisiones necesarias. *Conrado, 15*(70), 455-459. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1990-86442019000500455

PNUD (2018). *Estudio sobre la puesta en marcha del Plan de Formación Ciudadana.* https://l1nq.com/9JwZ2

PNUD (2021). *12 claves para fortalecer la educación ciudadana en Chile.* https://sl1nk.com/oM164

Ponte, J. (2012). Estudiando el conocimiento y el desarrollo profesional del profesorado de matemáticas. En N. Planas (Coord.). *Teoría crítica y práctica de la educación matemática* (pp.83-98). Grao.

Puig Rovira, J.M. (1995a). *La educación moral en la enseñanza obligatoria*. Institut de Ciències de l'Educació-Horsori.

Puig Rovira, J.M. (1995b). *Aprender a dialogar: Toma de conciencia de las habilidades para el diálogo: Materiales para la educación ética y moral (Educación Secundaria)*. Fundación Infancia y Aprendizaje.

Puig Rovira, J. M. (1996). *La construcción de la personalidad moral*. Paidós.

Puig Rovira, J.M. (2000). *Aprender a dialogar. Materiales para la educación ética y moral (Educación Secundaria)*. Fundación Infancia y Aprendizaje.

Puig Rovira, J.M. (Coord.). (2012). *Cultura moral y educación*. Graó.

Puig Rovira, J.M. (Coord.). (2015). *¿Cómo realizar un proyecto de aprendizaje servicio? : 11 ideas clave*. Graó.

Puig Rovira, J.M. (2019). Aprendizaje-servicio y educación en valores. *Comunicación y Pedagogía,* (319), 12-16. https://www.centrocp.com/aprendizaje-servicio-y-educacion-en-valores/

Puig Rovira, J.M. (2021). *Pedagogía de la acción común* (1.ª ed.). Graó.

Puig Rovira, J. (2022). Aprendizaje-servicio, cambio de paradigma y revolución educativa. *RIDAS. Revista Iberoamericana de Aprendizaje-Servicio*, *14*, 12-35. DOI10.1344/RIDAS2022.14.2

Puig Rovira, J.M., y Bär, B. (2016). Reconocimiento y aprendizaje servicio. *RIDAS, Revista Iberoamericana de Aprendizaje y Servicio, 2*, 139–165. https://doi.org/10.1344/RIDAS2016.2.7

Puig Rovira, J.M., y Martín, X. (1998). *La Educación moral en la escuela: teoría y práctica*. Edebé.

Puig Rovira, J.M., y Martínez, M. (1989). *Educación moral y democracia*. Laertes.

Quintar, E. (2006). *La enseñanza como puente a la vida* (3.ª ed.). Instituto Politécnico Nacional.

Quintar, E. (2018). Crítica teórica, crítica histórica: las paradojas del decir y del pensar. *Archivos de Ciencias de la Educación, 12*(13). https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.9388/pr.9388.pdf

Raczynski, D. (2011). *El paso de la enseñanza básica a la media en estratos bajos: Un reto a la igualdad de oportunidades educativas*. Asesorías para el Desarrollo. https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/18234

Rátiva, S., Jiménez, C., Gutiérrez, R. y Múnera, L. (2022). *La producción y reapropiación de lo común: Horizontes emancipatorios para una vida digna*. CLACSO; Fundación Rosa Luxemburgo.

Red Latinoamericana de Docencia Universitaria e Investigación para la Educación de Personas Jóvenes y Adultas. (2025). *Diversos rostros de la educación de personas jóvenes y adultas (EPJA): Una visión desde universidades públicas latinoamericanas*. Nueva Mirada. https://observatorioepja.cl/wp-content/uploads/2025/05/2025Diversos-Rostros-de-la-EPJA-una-vision-desde-universidades-publicas-latinoamericanas.pdf

Redón Pantoja, S., Angulo Rasco, J.F., y Vallejos, N.I. (2015). El Sentido de lo Común como Experiencia de Construcción Democrática: Estudio de Casos en Escuelas en

Contextos de Pobreza en Chile. *Education Policy Analysis Archives, 23*(13). https://doi.org/10.14507/epaa.v23.1722

Richards, C. (2017). *El desafío de aprender... El desafío de enseñar: Relatos para una educación más justa* (2.ª ed.). MINEDUC. https://eldesafiodeaprender.cl/

Riquelme, G. (Directora), Herger, N., y Sassera, J. (2018). *Deuda social educativa con jóvenes y adultos: Entre el derecho a la educación, los discursos de las políticas y las contradicciones de la inclusión y la exclusión*. Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. https://n9.cl/eyley

Rivas Flores, J. I., Calvo León, P., Leite Méndez, A. y Fernández Torres, P. (2023). La colonización de la formación del profesorado: A la conquista del alma docente. *Revista Española de Educación Comparada, 43*. https://doi.org/10.5944/reec.43.2023.37283

Rivas-Flores, J. I., Márquez-García, M. J., Leite-Méndez, A. y Cortés-González, P. (2020). Narrativa y educación con perspectiva decolonial. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga,* 1(3), 46-62. https://doi.org/10.24310/mgnmar.v1i3.9495

Rodríguez Díaz, R., Leite Méndez, A. E., López Becerra, M. H. (2024). Culturas de Paz en las Narrativas de Vida de Maestras y Maestros del Departamento del Meta en Colombia. *Revista Ciudad Paz-ando, 17*(2), 65-78. https://doi.org/10.14483/2422278X.22599

Román, M. (2013). Factores asociados al abandono y la deserción escolar en América Latina: una mirada en conjunto. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 11*(2), 33-59. https://doi.org/10.15366/reice2013.11.2.002

Romero, J., Pérez, J. y García, J. (1992). *Desigualdades y nueva pobreza en el mundo desarrollado.* Síntesis.

Ruggiero, G. (2021). *Paulo Freire. La pedagogía rebelde.* Ediciones UNGS. https://www.ungs.edu.ar/wp-content/uploads/pdfs_ediciones/Paulo_Freire-resumen.pdf

Ruiz Olabuénaga, J. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa* (2.ª ed.). Universidad de Deusto.

Ruiz, A. (2023). *Trabajar con Iramuteq (2023): 2 herramientas* [Documento de trabajo]. Universidad de Barcelona. https://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/202903/1/2023_IRAMUTEQ%20_2_Herramientas.pdf

Sabariego-Puig, M., Vilà, R., y Sandín, M. (2014). El análisis cualitativo de datos con ATLAS.ti. REIRE. *Revista d'Innovació i Recerca en Educació, 7*(2), 119-133. https://raco.cat/index.php/REIRE/article/view/278698

Sandel, M. (2020). *La tiranía del mérito. ¿Qué ha sido del bien común?* (Trad. A. Santos Mosquera). Debate.

Saraví, G. (2009). *Transiciones Vulnerables: Juventud, Desigualdad y Exclusión en México.* CIESAS. https://l1nq.com/pTlQV

Saraví, G. (2020). Acumulación de desventajas en América Latina: Aportes y desafíos para el estudio de la desigualdad. *Revista Latinoamericana de Población, 14*(27), 228-256. https://doi.org/10.31406/relap2020.v14.i12.n27.7

Schön, D. (1998). *El Profesional reflexivo: cómo piensan los profesionales cuando actúan.* Paidós.

Sen, A. (2000). *Social exclusion: Concept, application, and scrutiny*. Office of Environment and Social Development Asian Development Bank. https://www.adb.org/sites/default/files/publication/29778/social-exclusion.pdf

Sennet, R. (2003). *El respeto: Sobre la dignidad del hombre en un mundo de desigualdad* (Trad. M. A. Calmarini). Anagrama. (Obra original publicada en 2003).

Sepúlveda, Á. (2023). Formación ciudadana a través de la educación: Análisis del Plan de Formación Ciudadana (Ley 20.911). *Revista Infancia, Educación y Aprendizaje, 9*(1), 28–40. https://doi.org/10.22370/ieya.2023.9.1.3047

Silver, H. (1994). Social exclusion and social solidarity: Three paradigms. *International Labour Review, 133*(5-6), 531-578. https://sl1nk.com/fMURy

Simonetti, J., Chiuminatto, M. y Parada, J. (2019). Perspectiva de género y EPJA en Chile desde la psicología comunitaria. *Revista de Educación de Adultos y Procesos Formativos*, (9), 3–20. https://l1nq.com/Lm9ay

Sotomayor, F. (2018). La exclusión social como concepto acrítico en la discusión de la cuestión social latinoamericana. *Interacción y perspectiva: Revista de Trabajo Social, 8*(2), 167-177. https://produccioncientificaluz.org/index.php/interaccion/article/view/29653/30462

Souza, A., Gomes, L., y Acuña-Collado, V. (2020). La trayectoria reciente de la educación de personas jóvenes y adultas en Chile: Inferencias de un estudio comparado. *Educación de Adultos y Procesos Formativos*, (10), 127–148. https://l1nq.com/X16XM

Spradley, J. (1980). *Participant observation*. Holt, Rinehart & Winston.

Stenhouse, L. (1978). *An introduction to curriculum research and development*. Heinemann.

Stenhouse, L. (1984). *Investigación y desarrollo del currículum*. Ediciones Morata.

Strauss, A. (1987). *Qualitative analysis for social scientists*. Cambridge University Press.

Subirats, J., Goma, R. y Brugué, J. (Coords.). (2005). *Análisis de los factores de exclusión social.* [Documento de trabajo No. 4]. Fundación BBVA. https://www.fbbva.es/wp-content/uploads/2017/05/dat/exclusion_social.pdf

Tapia, M. N. (2000). *La solidaridad como pedagogía*. Ciudad Nueva. https://sl1nk.com/Bn0kz

Tapia, M. N. (2020). Aprendizaje-servicio en tiempos de pandemia. *RIDAS, Revista Iberoamericana de Aprendizaje y Servicio,* (10), 1-11. https://raco.cat/index.php/RIDAS/article/view/378076

Tapia, M. (2022). *Guía para desarrollar Proyectos de aprendizaje-servicio solidario: Edición 20º aniversario CLAYSS*. CLAYSS. https://sl1nk.com/bHK9x

Tarabini, A. (2016). La exclusión desde dentro o la persistencia de los factores push en la explicación del abandono escolar prematuro. *Organización y Gestión Educativa. Revista del Fórum Europeo de Administradores de la Educación, 24*(3), 8-12

Tarabini, A. (2018). La escuela no es para ti. El rol de los centros educativos en el abandono escolar. Octaedro.

Taylor, S. y Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación: la búsqueda de significados*. Paidós.

Terigi, F. (2014). Trayectorias escolares e inclusión educativa: del enfoque individual al desafío para las políticas educativas. En A. Marchesi, R. Blanco y L. Hernández (Coords.), *Avances y desafíos de la educación inclusiva en Iberoamérica* (pp.71-90). Organización de Estados Iberoamericanos (OEI). https://oei.int/wp-content/uploads/2014/02/avances-y-desafios-de-la-educaion-inclusiva-en-ib.pdf

Tezanos, J. (2013). *La sociedad dividida: Estructuras de clases y desigualdades en las sociedades tecnológicas*. Biblioteca Nueva.

Torres, A. (2020). *Educación popular: y movimientos sociales en América Latina*. Editorial Biblos.

Townsend, P. (1979). *Poverty in the United Kingdom: a survey of household resources and standards of living*. Penguin. https://www.poverty.ac.uk/system/files/townsend-book-pdfs/PIUK/piuk-whole.pdf

Townsend, P. (2003). La conceptualización de la pobreza. *Comercio Exterior, 53*(5), 445-452.

Trilla, J. (2003). *La Educación fuera de la escuela: Ámbitos no formales y educación social.* Ariel.

Tronto, J. (1993). *Moral Boundaries: A Political Argument for an Ethic of Care*. Routledge.

Tronto, J. (2013). *Caring democracy: Markets, equality, and justice*. New York University Press.

Tronto, J. (2018). La democracia del cuidado como antídoto frente al neoliberalismo. En M. Busquets, N. Cuxart, & A. Ramió (Coords.), *El futuro del cuidado: Comprensión de la ética del cuidado y práctica enfermera* (pp. 7–19). Ediciones San Juan de Dios. https://sl1nk.com/qDe0V

UNESCO (1997). *La Educación de las personas adultas: La Declaración de Hamburgo, la Agenda para el Futuro* [CONFINTEA V]. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000116114_spa

UNESCO (2000). *La Educación de personas jóvenes y adultas en América Latina y el Caribe: Prioridades de acción en el siglo XXI*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000121482

UNESCO (2009). *Aprovechar el poder y el potencial del aprendizaje y la educación de adultos para un futuro viable.* [CONFINTEA VI, No. 4]. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000181414_spa

UNESCO (2011). *Experiencias educativas de segunda oportunidad Lecciones desde la práctica innovadora en América Latina*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000186472

UNESCO (2014). *El Desarrollo sostenible comienza por la educación: cómo puede contribuir la educación a los objetivos propuestos para después de 2015*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000230508_spa

UNESCO (2015). *Educación 2030: Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4: Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_spa

UNESCO (2016). *Recomendación sobre el Aprendizaje y la Educación de Adultos*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245179_spa

UNESCO (2017a). *Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000259592

UNESCO (2017b). *Reducir la pobreza en el mundo gracias a la enseñanza primaria y secundaria universal*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000250392_spa

UNESCO (2019). *From access to empowerment: UNESCO strategy for gender equality in and through education 2019–2025*. https://doi.org/10.54675/IJGQ3826

UNESCO (2021). *Reimaginar juntos nuestros futuros: Un nuevo contrato social para la educación*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379381_spa

UNESCO (2022). *CONFINTEA VII. Marco de acción de Marrakech. Aprovechar el poder transformador del aprendizaje y la educación de adultos*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000382306_spa

UNESCO (2024). *Plataforma electrónica internacional de alfabetización mediática e informacional. Módulo 10: Publicidad y alfabetización mediática e informacional.* https://www.unesco.org/mil4teachers/es/module10

UNESCO (2025). *Inclusión social y equidad. En Lista de términos del cuestionario de Informes Periódicos*. https://whc.unesco.org/document/189778

Valdés, R., Pilz, D., Rivero, J., Margarida, M., y Walder, G. (Coords.). (2014). *Aportes conceptuales de la educación de personas jóvenes y adultas: hacia la construcción de sentidos comunes en la diversidad*. OEI; UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000224714

Valenzuela, J. P., Contreras M., y Ruiz C. (2019). *Estudio de caracterización de estrategias que contribuyen a la retención escolar. Informe final*. Centro de Investigación Avanzada en Educación (CIAE); Universidad de Chile. https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/18872

Vallvé, L. (2024). *Com fer Aps a través de les arts?*. Fundació Jaume Bofill; Centre Promotor d'Aprenentatge Servei. https://aprenentatgeservei.cat/wp-content/uploads/guies/aps_art_web_2.pdf

Vera Sagredo, A., Cerda Etchepare, G., Aragón Mendizábal, E., y Pérez Wilson, C. (2021). Rendimiento académico y su relación con variables socioemocionales en estudiantes chilenos de contextos vulnerables. *Educación XX1, 24*(2), 375–398. https://www.redalyc.org/journal/706/70666930015/html/

Verdès-Leroux, J. (1978). Les «exclus». *Actes de la Recherche en Sciences Sociales, 19*, 61-65. https://doi.org/10.3406/arss.1978.2587

Verdugo, V. (2015). El lugar del respeto en el mundo de la pobreza: Expresiones, tensiones y desafíos. *Revista Intervención, 1*(6), 46-53. https://l1nq.com/5UhCP

Verdugo, V. (2021). Estallido social en Chile: una lectura de la pobreza y la desigualdad en clave de respeto y reconocimiento. *Miríada: investigación en ciencias sociales, 13*(17), 127-153. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8154421

Vigil, C. (1989). *Educación popular y protagonismo histórico: una opción para América Latina.* Humanitas.

Ward, S., Mcbride, M., Bynner, C., y Corbett, I. (2024). Building Recognition, Redistribution, and Representation in Disadvantaged Neighbourhoods: Exploring the Potential of Youth Activism in Scotland. *Social Inclusion, 12*, 8476. https://doi.org/10.17645/si.8476

Weinstein, J., y Peña Fredes, J. (2024). *Confianza relacional al interior de escuelas y liceos. Resultados de estudios en Chile (2017–2023).* Ediciones Universidad Diego Portales. https://n9.cl/e5gix

Williamson, G., y Vergara, V. (2022). Redes pedagógicas y cooperación docente en educación de personas jóvenes y adultas en Chile. En V. Acuña-Collado y R. Catelli (Coords.), *La Educación de Personas Jóvenes y Adultas como estrategia para enfrentar las desigualdades en América Latina: De las políticas a las prácticas* (pp. 270–294). Nueva Mirada Ediciones. https://l1nq.com/bj8Nc

Zavaro, C. (2020). Extensión, prácticas integrales y transformación social: la Investigación Acción Participativa (IAP) como fundamento y praxis. *Masquedós,* (5). http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/111012

ANEXOS

A continuación, se presentan los anexos correspondientes a la investigación realizada. Con el fin de facilitar su interpretación y navegación, se ha establecido una organización clara y sistemática de los documentos, agrupándolos en tres categorías principales.

- En primer lugar, se incluye la documentación relacionada con el diseño de la investigación, que recoge los fundamentos metodológicos y conceptuales empleados.
- En segundo lugar, se presenta la documentación vinculada a la recogida de información en el trabajo de campo, donde se detallan los instrumentos aplicados y los registros obtenidos.
- En tercer lugar, se ofrece la documentación asociada a los resultados de la investigación, que permite apreciar los hallazgos alcanzados.

Todos estos materiales están disponibles a través del siguiente enlace de acceso: https://www.dropbox.com/scl/fo/pevr3vnb7yl7ixk4tu825/AAGVFUQW83PzSNkKtEgcJPA?rlkey=1ziiqxgjn1jeyec3me2xrgh4d&st=vhek38kr&dl=0

Anexo 1 **Documentación vinculada al diseño de investigación**

1.1 Instrumentos de recogida de información

1.1.1 *Instrumento recogida de información observación participante*

1.1.2 *Guion de entrevista semiestructurada de estudiantes*

1.1.3 *Guion de entrevista semiestructurada educadora*

1.1.4 *Instrumento recogida de información jornada de planificación reflexión con educadora*

1.2 Diseño del proyecto de educación para la ciudadanía

1.2.1 *Diseño de modelo didáctico de actividades*

1.2.2 *Pauta de apreciación de actividades dirigida a estudiantes*

1.3 Aspectos éticos de la investigación

1.3.1 *Consentimientos informados de participantes*

1.3.2 *Consentimientos informados documental*

Anexo 2 **Documentación vinculada a la recogida de información en el trabajo de campo**

2.1 Escenas significativas de la observación participante

2.2 Transcripción de entrevista grupal a estudiantes

2.3 Transcripción de entrevista individual a la educadora

2.4 Materiales y/o artefactos construidos durante la intervención educativa

2.5 Escenas significativas jornadas de planificación/reflexión con la educador

Anexo 3 Documentación vinculada a los resultados de investigación

3.1 Proyecto de educación para la ciudadanía detallado

3.1.1 Actividades fase de diagnóstico y motivación

3.1.2 Actividades fase diseño y planificación

3.1.3 Actividades fase de ejecución del proyecto

3.1.4 Actividades fase cierre del proyecto

3.2 Estructura de análisis de categorías y subcategorías Objetivo N° 2

3.3 Acciones de servicio a la comunidad digitales

3.3.1 Libro ilustrado "Raíces porteñas, Valparaíso entrañable"

3.3.2 Campaña medioambiental "Valpo verde y animalista"

3.3.3 Documental "La verdad de nuestras aguas"