

INVESTIGACIONES

El rol de las narrativas personales en el contexto de programas de capacitación laboral: trayectorias formativas de facilitadores de Desarrollo Humano de INFOCAP

The role of personal narratives in the context of labour training programs: formative trajectories of INFOCAP Human Development facilitators

*Gonzalo Torres-Rosales^a, María Ignacia Labbé^a,
Joaquín Cortés Valenzuela^a*

^aCentro de Estudios, Prácticas e Innovación INFOCAP (CEPI INFOCAP), Chile.
gtorres@infocap.cl, ilabbe@infocap.cl, jcortes@infocap.cl

RESUMEN

En Chile, los programas de capacitación laboral dirigidos a los primeros quintiles socioeconómicos suelen servir de puente para la formación de jóvenes y adultos que, por diversas razones, no lograron finalizar sus estudios formales y/o enfrentan precariedad laboral. El presente estudio se focaliza en egresados de programas de capacitación de INFOCAP que se desempeñan como relatores del módulo de Desarrollo Humano en la misma institución. Mediante el uso de metodología cualitativa, se abordan las trayectorias educativas de ellos y ellas a partir de sus vivencias relacionadas con la educación formal, la capacitación laboral y el desempeño del rol docente desde la relatoría. Los resultados muestran la importancia de las condiciones previas y actuales en el proceso educativo, el dinamismo de las definiciones en el espacio de la capacitación y cómo las resignificaciones personales pueden responder a prácticas institucionales.

Palabras clave: Educación de jóvenes y adultos, educación popular, identidad, enfoque narrativo.

ABSTRACT

In Chile, the labour training programs directed to the first socioeconomic quintiles often serve as a bridge for the formation of young and adult people who, for diverse reasons, couldn't finish their formal studies and/or face job insecurity. The present study focuses on graduates of INFOCAP training programs who play the role of facilitators in the Human Development module at the same institution. Through the use of qualitative methodology, their educational trajectories are approached from their experiences related to formal education, job training and the performance of the teaching role. The results show the importance of the previous and current conditions in the educational process, the dynamism of the definitions in the training space and how personal resignifications can respond to institutional practices.

Key words: Youth and adult education, popular education, identity, narrative approach.

1. LA CAPACITACIÓN LABORAL COMO RESPUESTA A UN PROBLEMA SOCIAL

En el contexto de la formulación de políticas públicas, la capacitación de jóvenes y adultos ha sido uno de los principales temas asociados al desarrollo social en las últimas cuatro décadas. Desde la perspectiva gubernamental, la capacitación laboral ha sido considerada como uno de los principales movilizadores económicos y laborales, facilitando -potencialmente- mayores posibilidades de acceso a mejores puestos de trabajo e incrementos en las remuneraciones percibidas en el corto plazo (Solís, Castillo y Undurraga, 2013). Dados los altos índices de deserción educativa en los grupos más vulnerables socioeconómicamente tanto de forma previa como paralela al periodo histórico mencionado, diversos organismos y programas gubernamentales y no-gubernamentales tomaron parte en este campo, interpretando en ello un desafío relativo tanto a conceptualizaciones como el desarrollo de capital humano, como en orientaciones ligadas al empoderamiento comunitario y la sindicalización (García Huidobro y Martinic, 1985). Como señalara García-Huidobro (1994) a mediados de la década del 90, las personas con menores niveles de instrucción educativa aparecían más desventajadas ante un contexto laboral de creciente exigencia e impredecibilidad, donde la carencia de herramientas eficaces para validar socialmente sus habilidades laborales -y la falta de aprendizajes mínimos- podía mermar tanto su rendimiento laboral como el desenvolvimiento en la vida cívica y familiar.

Por cierto, si bien el panorama actual muestra ciertos avances -principalmente en las cifras decrecientes de deserción escolar- aún existen indicadores que dan cuenta de una similitud con lo descrito en la década del 90. Dentro de la medición de la encuesta CASEN 2017 (Ministerio de desarrollo social, 2018), los indicadores de escolaridad (entendida desde la presencia de uno de sus integrantes mayores de 18 años con escolaridad menor que la establecida por la ley) y de seguridad social (referida a la presencia de uno o más integrantes del grupo familiar de 15 años o más que, estando ocupado, no cotiza o es trabajador independiente sin educación superior completa) se presentan como aquellos dos de mayor carencia en los hogares a partir de los indicadores de pobreza multidimensional, con un 29,4% y un 30,7% de incidencia en los hogares, respectivamente. Ambos indicadores también resaltan en la medición de contribución relativa a la pobreza multidimensional en espacios urbanos. En ella, la dimensión de trabajo y seguridad social se muestra como la primera con un aporte del 33,3%, seguida por vivienda y entorno con un 24,7% y educación con un 23,5%. En este contexto de la nueva clasificación de pobreza multidimensional, los datos en torno al perfil laboral muestran diferencias en el porcentaje de asalariados sin contrato de trabajo (28,3% en pobres y 11,3% en no pobres) y en el de ocupados sin cotización previsional (55,5% en pobres y 24,3% en no pobres). Por otro lado, en el perfil educacional, las diferencias pueden notarse en la tasa de analfabetismo (donde llega al 7% en pobres en contraste de un 2,7% en no pobres), en la de años de escolaridad (9,1 años de escolaridad en pobres en relación con 11,7 en no pobres) y en el porcentaje de personas sin educación media completa (58,7% en pobres contra 31,4% en no pobres). Cabe resaltar que los resultados aquí presentados se muestran como tendencia desde hace al menos dos décadas, mostrando leves avances hacia la última medición.

Todos los datos anteriores refuerzan los diagnósticos ya conocidos en torno a la falta de oportunidades concretas de acceso a formación para las personas de menores recursos económicos, y el potencial impacto que podría generar una intervención centrada en lo formativo. Pese a que distintos programas de capacitación llegan a varias decenas de miles

de personas al año, la evidencia y los extensos reportes realizados durante la última década en torno a la efectividad de la capacitación señalan, en su generalidad, un escaso aporte a los problemas ya mencionados. El ejemplo más relevante durante la primera mitad de la década lo dio el Informe final de la comisión revisora del sistema de capacitación e intermediación laboral publicado en 2011 (PNUD, 2011), en el cual se señaló explícitamente que el sistema de capacitación por franquicia tributaria no mostraba un impacto positivo significativo ni en salarios ni en empleo. En complemento, se señalaron otros puntos relevantes, abarcando temas como la escasa cobertura a trabajadores de menor nivel educativo, la proliferación de cursos de corta duración sin efecto real en la productividad, y una alta heterogeneidad en la calidad de las OTEC (Organismos técnicos de capacitación) encargadas de ejecutar los cursos. En otro ámbito, ligado a la formación por competencias laborales, la Comisión Nacional de Productividad en el Informe de Formación de Competencias para el trabajo en Chile (2018) argumenta que en el país no existe un ente rector claro, que la estructura de formación no permite responder ni anticipar sobre las competencias que el país requiere y que Chile es uno de los países OCDE con mayor desorden en relación al nivel educacional de una persona, sus competencias laborales concretas y el puesto de trabajo que ocupa.

Ante el panorama recién expuesto, la profundización en torno a los contenidos y prácticas llevados a cabo durante la capacitación laboral dirigida a grupos vulnerables socioeconómicamente se hace relevante -tal como se señaló anteriormente-, en tanto permite dar cuenta del abordaje de los problemas de la calidad de la formación, y así también del impacto de la experiencia de formación en aspectos concretos de la vida de los participantes en términos laborales y de calidad de vida. En este contexto, el análisis empírico de este trabajo se centra en INFOCAP, fundación jesuita y OTEC del registro especial de capacitación. Como señala el Informe final de Evaluación de Programas Gubernamentales en torno al programa de Capacitación en Oficios (Dirección de presupuestos de Chile, 2017), la justificación de la generación de un registro especial de capacitación radica en el acceso a programas de formación de parte de grupos más vulnerables principalmente marcados por menores niveles de escolaridad formal, nula o escasa experiencia laboral dependiente, escasas redes de apoyo institucional y sin antecedentes de participación previa en programas de capacitación. En este contexto, la trayectoria de casi 40 años de INFOCAP como espacio de capacitación resulta relevante en tanto permite el acceso a un proceso formativo de alta especialización en relación con la población objetivo ya descrita y la sistematización de prácticas relativas a la formación de dichas personas.

2. LA EDUCACIÓN POPULAR COMO REFERENCIA PARA LA FORMACIÓN DE JÓVENES Y ADULTOS

En cuanto a las declaraciones formales que fundamentaron la creación del área de Desarrollo Humano de INFOCAP, la educación popular se posiciona como el modelo educativo central desde el cual se orientaron gran parte de las acciones educativas emprendidas por la fundación desde mediados de los años 80 (Román y Álvarez, 2011). Esta corriente es generalmente señalada como una de las tradiciones predominantes en la educación de adultos dentro del contexto latinoamericano y, como señalan García-Huidobro y Martinic (1985), influenció de manera extendida las acciones educativas guiadas a personas jóvenes y adultas en el contexto chileno.

La emergencia de la educación popular como corriente teórico-práctica en Latinoamérica tuvo como uno de sus mayores precursores a Paulo Freire. Su principal obra, *La Pedagogía del Oprimido* (1992), fue publicada inicialmente en 1970, planteando el concepto de opresión como parte de la dinámica de relación entre las clases populares de los países latinos y las élites económicas, la necesidad de desarrollar una conciencia crítica y comprometida en torno a la propia realidad y, a través de la praxis, lograr una transformación política profunda, conceptualizada como liberación (Ocampo, 2008). Freire, además, propone una separación entre lo que denomina educación bancaria y educación popular. La educación bancaria refleja la educación tradicional, controlada por los grupos opresores. Se caracteriza por ser esencialmente anti-dialógica, donde se concibe al estudiante como un receptor de contenidos y al docente como el depositario de ellos (Freire, 1992). Esto resultaría funcional a los grupos opresores, en tanto se asegura una adecuación de los sujetos a las pautas de gobernanza imperantes. Por el contrario, la educación popular se establece desde la dialogicidad, la actitud activa de educadores y estudiantes y una postura problematizadora en torno a la propia realidad social. En la misma línea, se refiere también a un concepto de humanismo ingenuo. Vale decir, aquel humanismo que presenta un modelo de “buen hombre” automatizado y que, con ello, omite los aspectos situacionales de aquellos con quienes se trabaja. En torno a esto, propone el diálogo como herramienta sobre la que se describe la visión de mundo de educadores y educandos. Sobre esto señala: “tenemos que estar convencidos de que su visión del mundo, manifestada en las diversas formas de su acción, refleja su situación en el mundo en el que se constituye” (Freire, 1992, p. 79). Con mayor profundidad, Brito (2008) desarrolla esta idea en conjunto con los conceptos de identidad y cultura, considerando la educación popular como una instancia donde las vivencias, experiencias y aprendizajes cotidianos confluyen a favor del desarrollo común y la problematización de la propia realidad. Desde aquí cobran relevancia para la educación popular aspectos como el espacio geográfico, la memoria histórica, las formas de socialización comunes, la identificación cultural, entre otras.

En cuanto a lo propio de la labor docente, la educación popular otorga varios lineamientos. Freire destaca entre otros elementos el respeto por los saberes y autonomía de los educandos, el reconocimiento de la identidad cultural, una actitud positiva en torno a las posibilidades de cambio y una disposición constante al diálogo. A su vez, García (2014) compila una serie de conceptos y valores centrales para la labor docente desde los lineamientos de la educación popular. En ello, propone una orientación ligada a la concienciación, al carácter democrático dentro de la clase, las clases conflictivas -en tanto orientadas a la discusión-, y el fomento de la autonomía y la pertinencia a los aspectos contextuales.

Si bien los planteamientos políticos y valóricos de la educación popular resultan evidentes en los antecedentes presentados, su vínculo a los procesos de aprendizaje de personas adultas queda aún con espacios de duda. Undurraga (2007) sistematiza algunas de las críticas apuntadas a la educación popular durante los años 90, principalmente por no presentar una propuesta que se haga cargo de los procesos psicológicos que toman parte en el aprendizaje, así como el tránsito al pragmatismo de los modelos educativos actuales, distanciándose con ello de ideales políticos relacionados a conceptos como transformación y revolución. Como contraparte, la puesta en práctica de procesos formativos guiados por la filosofía de la educación popular expande los matices con que este problema es

observado. En su abordaje sobre los procesos de aprendizaje adulto en contextos no formales, Acero Pereira, Hidalgo y Jiménez (2018) destacan que aquellas personas con trayectorias vitales asociadas a la precariedad sociolaboral presentan mejores resultados de aprendizaje en procesos educativos ligados a la utilidad de los contenidos, así como a la reflexión cooperativa y los intercambios de perspectivas. A esto pueden sumarse aspectos como el reconocimiento en el aprendizaje de adultos en situación de vulnerabilidad (Valdés y Castro-Serrano, 2017), donde se indica que la disponibilidad de experiencias de reconocimiento dentro del proceso formativo se relaciona con la resignificación de la subjetividad de los participantes, dando un espacio de sentido a lo aprendido. En esta línea, si bien la educación popular puede no resultar autónomamente suficiente como cuerpo teórico para dar cuenta de los procesos internos experimentados por los participantes, sí puede prestar utilidad para planificar e implementar instancias educativas que apelen a elementos consensuadamente aceptados en la investigación del aprendizaje adulto, como lo son el ajuste contextual del proceso, el componente experiencial dentro de las situaciones de aprendizaje y el involucramiento de aspectos biográficos e identitarios (Guitart, Nadal y Vila, 2010; Merriam & Bierema, 2014).

3. TRAYECTORIAS FORMATIVAS DE APRENDICES ADULTOS: UNA APROXIMACIÓN DESDE LA NARRATIVIDAD

En la línea de lo expuesto en el párrafo anterior, los procesos de interacción en comunidad y resignificación personal toman una parte central dentro de los procesos de aprendizaje de personas adultas en condición de vulnerabilidad sociolaboral. Al respecto, la línea teórica seleccionada para abordar la problematización en torno a las trayectorias formativas se encuentra en los conceptos de significación y narratividad desarrollados por Jerome Bruner (1997). Como ejemplifican Camargo y Hederich (2010), un aspecto que resalta dentro de la obra de Bruner es la proposición de un modelo de la cognición humana fundado en dos tipos de pensamiento no excluyentes: el pensamiento lógico, vinculado a la búsqueda de verdades universales, y el pensamiento narrativo, identificado por un carácter cotidiano, idiosincrático y particular al contexto cultural en el que se produce. Para Bruner (1987; 1997), la relevancia de la narración está en su perfilamiento como un instrumento para construir mundos posibles a través de relatos. Con lo anterior, son capaces de proporcionar líneas de referencia asociadas a creencias, valores y contextos desde las cuales se pueden construir explicaciones del mundo y las propias experiencias. Dentro de sus contenidos, los relatos permiten establecer interacciones comunes con otros sujetos, indicando circunstancias o contextos comunes a partir de las cuales puede construirse un sentido. Bruner (1986) propone características centrales de las narraciones que dan cuenta de su función asociada al pensamiento: i) son fácticamente indiferentes, pudiendo ser reales o imaginarias sin afectar su potencial comunicativo, ii) establecen vínculos entre lo excepcional y lo corriente, permitiendo dar sentido a eventos inusuales, y iii) se fundan en un carácter dramático, basados en estados de desequilibrio a través de eventos inesperados, decisiones impulsivas u obstáculos no previstos.

A partir de estas nociones de la narrativa como un tipo de acción fuertemente influenciada por el contexto de quien significa, es posible abordar de manera aplicada la trayectoria formativa como un proceso que, desde el punto de vista de la propia persona, adquiere

nuevas propiedades y significados a partir de los nuevos puntos de referencia propios y compartidos en comunidad. En este sentido, las evaluaciones hechas de la educación formal (y los recuerdos propios de la niñez) estarán vinculadas estrechamente con las categorías conceptuales actuales propias de la persona entrevistada. Posteriormente, es a partir de esta exploración individual que se realizarán enlaces comunes de las experiencias, llegando a un modelo en torno a las repercusiones de la formación personal durante la capacitación en las y los integrantes del equipo de facilitadores de Desarrollo Humano.

Para efectos de un trabajo de investigación empírica, el solo enfoque narrativo no resulta suficiente en cuanto a la complejidad del fenómeno planteado. Como ocurre usualmente en la investigación en educación, son diversos los aspectos a considerar en la configuración de un problema. Sin embargo, cabe recalcar la necesidad de poder realizar selecciones en cuanto a la extensión y profundidad del objeto de estudio, en relación con las características del medio a estudiar y las orientaciones que puedan dar estudios previos (Bellei, 2014). Para el caso presentado en este estudio, el abordaje de las trayectorias formativas de la comunidad de facilitadores de INFOCAP en cuanto a sus narrativas personales se complementa con aspectos contextuales, históricos y relacionales. Para incorporar este aspecto enriquecedor de la narrativa personal, se incorpora la noción de problematización compleja de Alhadeff-Jones (2013). Bajo esta orientación teórico-metodológica, se comprenden los fenómenos educativos en consideración de su historicidad, su carácter imbricado (*nested*), procesal, co-construido, emergente y auto-organizado. Davis y Sumara (2006) constatan la necesidad de utilizar abordajes investigativos capaces de dar cuenta del aspecto eminentemente dinámico y relacional de la práctica educativa, contrastando con las directrices lineales respecto de sus temas de estudio tradicionales. Para la particularidad de las trayectorias formativas, las distinciones del pensamiento complejo son igualmente relevantes. De esta manera, las trayectorias formativas del aprendiz adulto se entienden como un proceso en constante cambio, que se desarrolla desde una significación histórica particular y compartida en la comunidad, relacionada a su vez con distintos niveles de complejidad (individual, colectivo, institucional, cultural).

4. MÉTODO

Como se señaló anteriormente, se realizó un abordaje empírico para el fenómeno de las trayectorias formativas del equipo de facilitadores de Desarrollo Humano de INFOCAP. Bajo la comprensión de la importancia de la narrativa personal para generar una comprensión más acabada de las vivencias educativas del equipo, se seleccionó un abordaje cualitativo con miras a producir información valiosa por un criterio de profundidad y detalle. A partir de la indagación en las distintas experiencias, se pasa a formular un modelo integrativo que aborde la intersubjetividad de la comunidad, dando cuenta en una perspectiva temporal de aspectos relevantes en cada etapa vivida vinculada a lo educativo.

Respecto del diseño de investigación, se concibe el problema de investigación como procesal (Flick, 2015), ligado a aspectos de significación histórica en torno a lo educativo. En concreto, el carácter procesal se aborda desde un direccionamiento histórico, el cual, a través de las categorías relevantes para cada entrevistada o entrevistado, será reconstruido resaltando las principales prácticas y acontecimientos de cada etapa. Las fases de campo y análisis se perfilan de forma acorde a la teoría fundamentada, particularmente desde

los lineamientos de Charmaz (2006) y la Teoría Fundamentada Constructivista. Esto tiene implicancias para el proceso de codificación abierta (codificación párrafo a párrafo) y para la codificación axial, optando por seguir complementariamente la línea de Strauss y Corbin (2002). Se realiza una codificación axial para cada uno de los momentos abordados como ejes en la entrevista, finalizando con la codificación selectiva y el modelo integrativo en torno a las trayectorias formativas del equipo de facilitadores de desarrollo humano.

En cuanto a la selección de participantes, se realiza un muestreo intencionado, desde la lógica de máxima variación en relación con la edad de los facilitadores y su tiempo de experiencia. A partir de ello, se considera la participación de la totalidad del equipo activo, compuesto por 8 personas, finalizando el proceso desde el criterio de saturación de información desde lo producido en las entrevistas. Se siguen los lineamientos del muestreo teórico de Strauss y Corbin (2002), en tanto la selección de casos durante el proceso se realiza desde la posibilidad de profundizar y probar las suposiciones de la teoría, respondiendo así a la contingencia de la comunidad de educadores.

Tabla 1. Caracterización de participantes

<i>Facilitador</i>	<i>Edad</i>	<i>Tiempo de experiencia como facilitador/a</i>
M1	49	3 años
M2	28	3 meses
M3	38	1 año
M4	26	6 meses
M5	52	3 meses
M6	48	2 años
M7	43	2 años
M8	32	1 año

Sobre las técnicas de producción de información, se realizan entrevistas semi-estructuradas a partir de 3 ejes episódicos seleccionados por su relevancia en relación con las trayectorias educativas de la comunidad:

- Educación escolar,
- Capacitación en INFOCAP desde el rol de estudiante
- Capacitación en INFOCAP desde el rol de facilitador/a de desarrollo humano.

Se realiza también un grupo focal estructurado desde los mismos ejes, con el fin de contar con una instancia de desarrollo colectivo de las propias vivencias educativas de la comunidad.

5. RESULTADOS

5.1. UNA SÍNTESIS CONTEXTUAL: INFOCAP Y LA ESCUELA DE FORMACIÓN DE MONITORES

El abordaje de las trayectorias formativas pretendido en la sección empírica de la presente investigación se sustenta en las experiencias vividas por las personas participantes en la capacitación de INFOCAP y el tránsito de la ocupación de un rol de estudiante a uno de relator. Al respecto, la fase de resultados comienza con una descripción general del proceso vivido por los y las integrantes de la comunidad de facilitadores de Desarrollo Humano a partir de la revisión de documentos asociados a la fundación.

INFOCAP es una fundación que, desde el rol de OTEC ofrece cursos de capacitación tanto en la comuna de San Joaquín como en Concepción. Los cursos de capacitación de INFOCAP tienen un componente de formación técnica, donde se aprende del oficio, y otros componentes transversales donde los y las estudiantes desarrollan herramientas para su vida e inserción laboral. Siendo parte del ámbito transversal, la asignatura de Desarrollo Humano busca una formación integral de los estudiantes a partir del tratamiento de temáticas personales y colectivas como los afectos, la familia, la ciudadanía, participación social y el mundo laboral, siempre bajo la reflexión, el autoconocimiento y la generación de nuevas perspectivas frente a las problemáticas personales y el entorno. Este espacio formativo se orienta por los lineamientos generales de Desarrollo Humano del PNUD y los Objetivos de Desarrollo Sostenible 2030 de la ONU, los cuales se desglosan en temas puntuales que resultan relevantes para los grupos de estudiantes. El rol docente para estas clases es desempeñado por estudiantes egresados/as de la institución, quienes en conjunto forman la comunidad de facilitadores de Desarrollo Humano de INFOCAP. Ellos/as deciden formarse como facilitadores luego de haber sido estudiantes de la asignatura para luego, al terminar la capacitación, realizar clases de forma voluntaria en la misma temática. El perfil de ingreso a este espacio requiere que los o las egresados tengan habilidades comunicacionales, sociales, motivación personal y sentido social, entre otros antecedentes, además que para formarse como facilitadores deben pasar por un proceso de aproximadamente cuatro meses en la Escuela de Formación de Monitores (EFM), con clases dos veces a la semana. Las clases de la EFM son realizadas por personas del área de Formación Transversal de la institución, además de invitados con formación en temáticas como aprendizaje de adultos, educación popular, entre otras. Esta cuenta con ejes temáticos orientados a desarrollar herramientas pedagógicas, con módulos de teoría de la educación, además de módulos más prácticos orientados a la estructura de clases, construcción de objetivos y recursos pedagógicos. Además, la escuela cuenta con sesiones que apuntan a desarrollar herramientas y habilidades que faciliten el desarrollo de la clase, como comunicación, escucha activa, asertividad, expresión corporal o resolución de conflictos. Por último, se profundiza en temáticas propias de la asignatura, como un análisis de la cultura actual, incluyendo temáticas de género, inclusión y sustentabilidad.

5.2. CATEGORÍAS ARTICULADAS EN RELACIÓN CON LAS TRAYECTORIAS FORMATIVAS DE FACILITADORES DE DESARROLLO HUMANO

En lo siguiente, se pasan a exponer las principales categorías formuladas desde el proceso de codificación abierta. Bajo la lógica de categorías, sub-categorías y propiedades y

dimensiones, los temas que resaltaron en cada una de las tres fases históricas del relato de las facilitadoras y facilitadores de desarrollo humano fueron organizados en relación con su relevancia y conexión recíproca una vez llegado el punto de saturación teórica. Para el desarrollo de este apartado, fueron elegidas citas especialmente gráficas en cuanto a la relación de su contenido con la categoría propuesta, siendo cada una analizada sintéticamente.

Tabla 2. Categorías, sub-categorías y propiedades en torno a las trayectorias formativas de facilitadores de desarrollo humano

<i>Categoría</i>	<i>Sub-categorías</i>	<i>Propiedades/Dimensiones</i>
Recuerdos en torno a formación escolar	Rol de profesor	<ul style="list-style-type: none"> • Rol disciplinar • Estatus y verticalidad
	Disciplina y castigo durante escolaridad formal	<ul style="list-style-type: none"> • Físico • Verbal
Identidad y formación académica	Formación académica y valoración social	<ul style="list-style-type: none"> • Sentimientos pasados negativos • Marginación social
	Nuevas significaciones personales	<ul style="list-style-type: none"> • Re-descubrirse • Autoafirmación
Formación personal durante la capacitación	Apoyo docente percibido	<ul style="list-style-type: none"> • Vinculación con estudiantes • Disposición positiva hacia el propio curso
	Enseñanza y aprendizaje recíproco	<ul style="list-style-type: none"> • Noción de horizontalidad • Intercambio de roles • Uso de conocimientos previos de estudiantes
Ejecución del rol de facilitador/a	Práctica docente	<ul style="list-style-type: none"> • Herramientas metodológicas • Uso de espacio educativo
	Valores docentes	<ul style="list-style-type: none"> • Visión de educación • Responsabilidad como facilitador

5.3. RECUERDOS EN TORNO A FORMACIÓN ESCOLAR

Para esta primera categoría a revisar, se pueden desprender ciertos elementos comunes en el proceso de los/as entrevistados/as de su paso por la educación formal, abordando de forma general tanto temas del rol docente y su carácter de relación vertical, como de prácticas concretas vinculadas a la corrección disciplinar.

Respecto a su paso por la educación formal, una entrevistada menciona:

El antiguo me daba órdenes, y toda mi vida ha sido así, pensado desde chica, o sea, mi papá me enseñó que al profesor había que obedecerle, que el profesor era como una autoridad y que tenías que hacer las tareas porque era obligación hacer las tareas, que era tu obligación ir a clases. (M1, edad: 49 años).

La cita muestra, desde la vivencia de la entrevistada, una concepción de lo educativo a partir del ejercicio de la autoridad desde el docente. A través de su relato, se señala dicha apreciación como una constante, siendo traspasada desde la mirada de su familia, como un mandato necesario para afrontar su propia formación. Complementariamente, la justificación de las acciones que ella debía realizar en este contexto tiene que ver con un sentido de imposición más que por una motivación personal. Desde este punto de vista, el sentido otorgado a la educación parece responder a cierto deber propio del estudiante, más que a un proceso al que se le pudiera encontrar un sentido claro. Con relación a este mismo tema, otro participante menciona:

Luego, esa es la infancia, donde claro, los profesores te golpeaban, se te enseñaba a golpes, los castigos todo era castigo, por todo se te castigaba, desde niño decían que todo era malo, que era un chico desordenado, que era un niño malo, claro. (M3, edad: 38 años).

Aquí se muestra que la concepción de autoridad docente, y la obligatoriedad de la educación, se acompañaban de una idea de disciplina/castigo, donde el docente tenía la posibilidad de castigar -incluso físicamente- a aquellos/as niños/as que no cumplieran con lo esperado. Además, destaca dentro de lo precisado en la cita la idea de que las personas adultas transmitían, a quienes no cumplían con estos estándares de disciplina, mensajes en el código de etiquetas como “chico desordenado” y “niño malo”. Como se explicitará más adelante, el uso de estas etiquetas durante el paso por la educación formal resultó algo común dentro de las entrevistas, lo que lleva a realizar algunas relaciones iniciales con las repercusiones de estos tratos a nivel identitario.

5.4. IDENTIDAD Y FORMACIÓN ACADÉMICA

Como elemento vinculado a las descripciones anteriores se encuentra la verbalización de aspectos identitarios. Dichos atributos relativos a la identidad se evocan según un contexto determinado y los participantes y acciones involucrados. En esta línea, otra entrevistada comenta:

Entonces imagínate que una vez, un profesor nos dijo “ustedes van a ser unas simples cajeras”. Entonces pa’ qué se esfuerzan más si van a ser unas simples cajeras. (M4, edad: 26 años).

Como suma al comentario anterior, esta cita da cuenta de cómo los mensajes transmitidos en la educación formal por docentes pueden generar un impacto en las proyecciones futuras y trayectorias del estudiantado. Esto, en tanto la entrevistada destaca

la idea de que la expresión de su profesor marcó un límite - “simple cajera”- ante lo cual cualquier esfuerzo sería infructuoso.

Relativo a esta idea del impacto de las acciones docentes dentro de las propias definiciones personales y las proyecciones a futuro, se aborda el tópico de la identidad también, a forma de contraste, con las sensaciones expresadas relacionadas al ingreso a la capacitación en el rol de estudiante de INFOCAP. Al dar cuenta de su proceso formativo en INFOCAP, las personas entrevistadas señalan elementos relevantes a considerar que, como se expone, se diferencian de las experiencias relatadas de su paso por educación formal. En primer lugar, respecto a sus motivaciones iniciales y al momento del ingreso a la capacitación, una entrevistada menciona:

Caótico, te prometo que fue caótico porque llegar a una sala, es como volver 30 años atrás, 30 años atrás que significa que tenía que empezar nuevamente (...) Qué estoy haciendo aquí y dije yo, voy a probar la primera semana a ver cómo me va. Y cómo me siento po'. Porque lo primero para mí fue la acogida que yo tuve en los días, los primeros días que yo llegué. Y por eso me quedé. (M1, edad: 49 años).

Esta cita da cuenta de una primera instancia de nerviosismo, en la cual aparece la idea de lo difícil de tomar la decisión de volver a estudiar. La entrevistada asocia este proceso al hecho de empezar nuevamente, comparando este proceso formativo a aquellos que tuvo en la educación formal. Destaca aquí que el factor que le permitió continuar este proceso de capacitación se asocia a la acogida que tuvo los primeros días, refiriendo de cierto modo al establecimiento de un vínculo inicial que la hizo decidir continuar en la capacitación.

De forma complementaria a lo anterior, los aspectos de identidad y formación también se concretizan repetidamente en el aspecto de tener o no un título que acredite mayores aprendizajes.

Y que pasó, que igual dentro de mí, yo siempre en el fondo quise y hasta el día de hoy es como, es por querer tener a lo mejor no un gran título, pero algo para poder afirmarse. Y porque esta sociedad te lo ha impartido así, de que si tú no tienes un título, si tú no tienes un cartón tú prácticamente no eres nada. Y qué pasó, yo dejé de trabajar y estaba súper mal los primeros meses, y... me daba pena, me daba rabia, me daba todo. (...). Y encontré a un, me avisaron de INFOCAP. Y yo dije, qué tan cierto irá a ser, porque a veces mucha maravilla es poco creíble. Y yo dije ya, vamos a intentarlo. (M4, edad: 26 años).

Como puede observarse, el comentario de la entrevistada hace alusión a un direccionamiento social que relaciona la valía personal con la posesión de un título. De lo anterior, una inferencia posible es que, de cierta manera, el no haber obtenido algún tipo de acreditación puede interpretarse personalmente como una carencia grave a tanto a nivel formativo como en lo personal. Así también, se desprende de la cita que la posibilidad de obtener acceso a un proceso de formación y así también a una certificación es algo lejano o fuera del alcance dadas ciertas condiciones previas. En otro ejemplo:

Estaba cagado de miedo. Estaba cagado. Y qué digo, ¿soy carpintero? mi nombre es (...). Entonces fue, fue extraño. Me chupé entero, eh, porque todos se paraban, se presentaban, mostraban todos sus títulos, ponían todo en la mesa. (M5, 52 años).

Finalmente, a modo de ejemplo, la siguiente cita revela la percepción de cambio vivenciada a nivel personal durante y después de la formación en INFOCAP.

Fue... fue el creerme, el creerme yo misma que era capaz y que podía lograrlo, que podía salir adelante, que podía formarme mi propio futuro como yo lo quiero, y eso es lo que más me motivó. (M2, edad: 28 años).

Esta cita evidencia un proceso de cambio personal durante el proceso de la capacitación, en el cual progresivamente la participante comienza a sentirse capaz de hacer cosas en una perspectiva más amplia que solo el ámbito técnico, asociado a ideas como “lograrlo” y “salir adelante”. Esto da cuenta de un impacto a nivel personal que se refleja en la posibilidad de poder tomar decisiones respecto a su propio futuro en una base de mayor confianza sobre sí misma.

5.5. FORMACIÓN PERSONAL DURANTE LA CAPACITACIÓN

Dentro de esta categoría, los contenidos producidos en las entrevistas dan cuenta de dos temas fundamentales al valorar la formación personal dentro de INFOCAP: El apoyo docente percibido y el proceso de enseñanza y aprendizaje recíproco. Ambos temas son tan recurrentes que esta categoría pasa a tomar un lugar central en el análisis posterior.

La siguiente cita hace énfasis en la relevancia que puede tener la cercanía docente percibida por el estudiante. Acá un ejemplo de profesores del ámbito técnico:

(...) el profe Hugo y el profe Eduardo que fueron los que me acompañaron en mi periodo, el otro curso hubo muchos cambios entonces... eh, han estado siempre ahí, entonces a partir de ese hecho y los hechos de ahí en adelante han sido... marcan una tremenda diferencia, una tremenda diferencia con la educación formal donde tus profes no los puedes llamar para preguntar por una información, no los puedes llamar para que te ayuden, acá sí, o sea ni siquiera los llamé, me llamó “cómo estay, qué estay haciendo, cómo te ha ido, espérame un rato yo te voy a ayudar” súper involucrados con el estudiante. (M6, edad: 48 años).

El entrevistado muestra aquí como la cercanía y el vínculo con los docentes en INFOCAP generó para él un contraste con su experiencia previa en educación formal. Se destaca la sensación de disponibilidad de los docentes, además de una cercanía y un vínculo diferente con los estudiantes que el construido con docentes en la etapa escolar. Adicionalmente, aquí se menciona que son los docentes quienes buscan activamente ese vínculo con el estudiantado, manifestando interés en los procesos laborales y personales de sus estudiantes. Aquí se presenta otra cita que refuerza el mismo contenido:

Los profesores son todos súper cercanos a los alumnos, en general, los de talleres, los profesores voluntarios, la profesora que nos tocó a nosotros, la profesora Maribel que era nuestra profesora de Desarrollo Humano igual era un siete. (M2, edad: 28 años).

La siguiente sub-categoría es la de enseñanza y aprendizaje recíproco. Como se mencionó, es uno de los aspectos más destacados dentro del proceso de INFOCAP. A continuación, se presentan dos testimonios relacionados a ello:

No hay que olvidar aquí que (...), está enseñando, pero también está aprendiendo... eh, se amalgaman eh, todo lo, lo que traen los maestros de afuera con lo que es el conocimiento que se adquiere acá dentro de un taller, en matemáticas (...). Eso se da en la discusión porque en la discusión de una u otra manera se llega eh... se ve involucrado lo que se aprende en taller. (M5, edad: 52 años).

(...) esos profesores que me hicieron clases a mí cuando yo estuve en INFOCAP yo considero que ellos depositaron en mí algo, depositaron en mí un conocimiento, aunque ellos también aprendieron de lo que yo llevaba, lo que yo traía, ellos depositaron en mí, y eso que ellos depositan en mí y yo se lo estoy transmitiendo para mis estudiantes y creo que ese es el ciclo de todo ser humano, lo que yo deposito en alguien ese alguien después tiene que empezar andar. (M6, edad: 48 años).

Para la primera cita, la imagen de “amalgama” en relación con cómo se genera el conocimiento dentro del espacio de taller da cuenta de un proceso de interacciones complejo, en el cual los docentes ponen a disposición conocimientos desarrollados externamente, pero donde también hay espacios de discusión. Una vez más, la contrastación se hace explícita con los testimonios previos en torno a la verticalidad de la comunicación docente en la educación formal. En el segundo caso, resalta también la posibilidad de tanto recibir conocimiento como entregarlo. Adicionalmente, se hace alusión a un ciclo que perdura de forma posterior a la capacitación, donde aquello generado en un espacio educativo en el rol de estudiante es también transmisible desde el posterior uso de un rol docente en favor de nuevos estudiantes.

5.6. EJECUCIÓN DEL ROL DE FACILITADOR

Luego de su paso por la capacitación en INFOCAP y, con ello, la experimentación de procesos significativos de cambio personal, los estudiantes toman la decisión de ingresar a la Escuela de Formación de Monitores para luego poder desempeñarse como facilitadores/as de Desarrollo Humano. Dentro de la ejecución del rol, se rescatan los valores docentes y las prácticas docentes ligadas a los lineamientos de desarrollo humano. Las siguientes citas muestran cómo los/as participantes se apropian de la filosofía docente de Desarrollo Humano y a la vez construyen una valoración educativa propia:

Como que siempre ser el mejor, el mejor, el mejor. Y está bien ser el mejor, pero ¿cómo voy siendo el mejor? ¿A raíz de qué? ¿de pisotear al resto? Y aquí no po'. Aquí uno, bueno, siempre uno puede ser el mejor, pero puede ser el mejor ayudando al otro, y así uno va creciendo. (M4, edad: 26 años).

La entrevistada muestra en este fragmento cómo interioriza uno de los principales ejes de la asignatura de Desarrollo Humano, que, como se mencionó anteriormente, tiene que ver con enfatizar lo colectivo y el desarrollo de potencialidades por sobre los énfasis individualistas que pudiera presentar otro tipo de formación. En esa línea, para esta participante se hace relevante comprender, desde su rol docente, la posibilidad de desarrollar sus propias potencialidades al hacer clases, y a la vez ser motor para procesos de cambio personal de otros/as. A modo de sintonía con testimonios previos, se observa cómo el proceso de valorización y confianza personal que se relataba previamente desde

el proceso de estudiar en INFOCAP, se nutre luego con la posibilidad de apoyar a otras personas en ese mismo proceso. En esta línea, las siguientes citas reflejan de forma explícita la promoción de valores de tolerancia en el intercambio de opiniones tanto durante la clase, como a nivel personal:

Sí, sí, las opiniones diversas, al aprender a aceptar que el otro pensaba distinto, aprender a aceptar que a otro no le interesara cosas que a mi eran totalmente importantes y súper trascendentales para la vida de una persona. (M8, edad: 32 años).

Cariño, el abrazarse. Eh, no dejo a ninguno que entre a la sala sin el saludo con el abrazo. Eh, que más me parece importante... eh, el debate, la discusión, eh, el respeto, el respeto en la misma discusión que se vayan respetando y que la, que la discusión es necesaria. Que no es menor. Sacar este mito quien no se debe discutir ni de política, ni de fútbol ni de religión. Que esas discusiones son importantes, que es parte de nuestra vida. Que discutir no es malo, que discutir no es agarrarse a combos. Que más he dejado... con los chicos...la confianza. Yo creo que la confianza la trabajo hartito con ellos. (M3, edad: 38 años).

Lo anterior también se refuerza con prácticas educativas concretas, en las que el valor de la tolerancia también se transmite en el uso del espacio. La siguiente cita profundiza en esta resignificación del rol docente plasmada en interacciones concretas:

Entonces tú no eres el centro de atracción, no es estar delante de la sala, como en la educación formal que es eso. El centro de atracción es el profe y el iluminado es el profe. Es el que ilumina a todos pa abajo. En esta sala, en esta forma, en círculo, nadie es el iluminado, nadie es el centro y por lo tanto alguien habla y la visión se centra en esa persona, porque todos nos miramos a la cara. (M7, edad: 43 años).

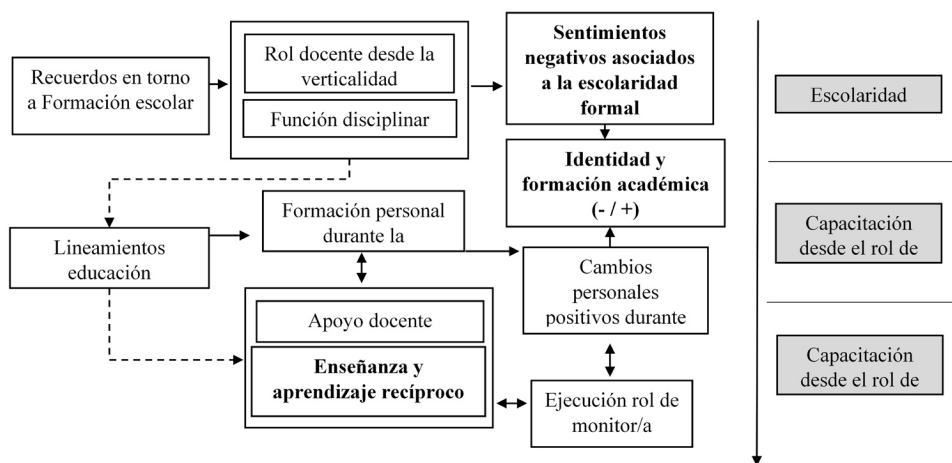
La cita muestra de manera concreta cómo cambia el rol de quien realiza la clase: desde una lógica de docente como centro de atención, y como iluminado, a una lógica en la que el docente pasa a ser un facilitador, y que el centro de atención varía según quién tiene la palabra en ese momento. Este cambio es relevante, ya que se le da un protagonismo a los/as estudiantes, que tienen la posibilidad de ser parte activa de los procesos formativos. Además, la reorganización de la sala en círculo facilitaría esta redistribución del protagonismo, dando énfasis a la posibilidad de que todos/as quienes estén en la sala puedan verse las caras, y que no haya un foco único de atención.

5.7. MODELO INTEGRATIVO PARA LAS TRAYECTORIAS FORMATIVAS DE FACILITADORES DE DESARROLLO HUMANO

A partir de la presentación previa de categorías, se exponen a continuación los resultados integrativos del estudio basados en el proceso de codificación selectiva. Para la formulación del modelo, se establecieron dos criterios de ordenamiento. En primer lugar, se utiliza de manera general la esquematización de Strauss y Corbin (2002), considerando una lógica inicial de antecedentes causales, contextuales e intervinientes, fenómenos centrales con sus respectivas propiedades, elementos de acción/interacción y consecuencias. En segundo término, la ordenación episódica de la mayor parte de las categorías, en un eje transversal

descendente indicado por la flecha al costado derecho (ver figura 1). Tal como se evidencia en el esquema presentado, se agruparon las principales categorías formuladas en base a un sistema de relaciones que avanza temporalmente. A nivel central, los elementos relativos a la identidad y la formación académica se encuentran en constante interacción tanto con la cadena de elementos formada a partir de los recuerdos en torno a la formación escolar, como con las experiencias relatadas en torno a la capacitación laboral y la ejecución del rol de monitor de desarrollo humano.

Figura 1. Trayectorias formativas de facilitadores de desarrollo humano de INFOCAP.



A partir de los antecedentes expuestos anteriormente, la conceptualización de la identidad en relación con la formación académica puede presentar valías tanto negativas como positivas dependiendo del ciclo temporal de referencia desde el que se habla. De esta manera, las personas entrevistadas tienden a expresar valoraciones negativas de sí mismas a partir de sus vivencias y recuerdos en el contexto escolar, asociadas fuertemente a las prácticas educativas concretas que allí se realizaban (en forma de propiedad, las características del rol docente y su verticalidad, y el fuerte énfasis disciplinar de la formación). Por el contrario, la mayor parte de los comentarios realizados desde el contexto de la capacitación toman una valía positiva, expresada también en elementos identitarios (tanto desde el desarrollo de nuevos atributos personales positivos, como de proyecciones futuras más auspiciosas).

En relación con las valías negativas asociadas a la propia identidad, se manifestó también una influencia de dichos aspectos tanto al momento de informarse de la posibilidad de capacitación, como al postular y al comenzar al proceso. En este punto, la promoción de la formación personal desde lo institucional se menciona como algo relevante, señalando que el apoyo personal percibido en los momentos iniciales de la capacitación resulta clave para afrontar las inseguridades previas. Así, las narraciones de las personas entrevistadas muestran una constante recursividad en torno a la apreciación de sí mismos, considerando aspectos del pasado relevantes para su situación actual, pero

así también los nuevos elementos e interacciones que permiten resignificaciones de los procesos formativos y también de aspectos personales. Dos propiedades nutren la idea de formación personal, siendo conceptualizadas como apoyo docente percibido y enseñanza y aprendizaje recíproco. Por un lado, el apoyo docente dentro de la capacitación laboral marca un fuerte contraste con las vivencias previas en torno a las interacciones de profesor-estudiante, enfrentando nociones de trato empático y cercanía, con las de autoridad y verticalidad respectivamente. En segundo término, la propiedad inicial se refuerza con la reciprocidad en el aprendizaje. Como señalan las entrevistas, las personas perciben progresivamente un enfoque educativo distinto al experimentado en la escuela, manifestado en la posibilidad de sumar sus propias experiencias al espacio de clases. Así, elementos como la ayuda recíproca entre pares o la apertura de los docentes a las opiniones de los estudiantes se constituyen como elementos que, mediante la acción directa, facilitan la generación de un espacio de aprendizaje técnico y personal valorado positivamente por los estudiantes.

En la figura, los lineamientos de la educación popular y la educación de adultos se consideran como una condición contextual relevante para la puesta en marcha de prácticas educativas concretas que posibiliten un proceso formativo satisfactorio. A través del relato del equipo de facilitadores, se observa una comprensión de estas líneas teóricas, en tanto se establecen diferencias explícitas con la educación escolar. Una parte relevante dentro de los relatos de los facilitadores tiene que ver con la aplicación de estos principios, elemento útil en tanto tiene una mirada de respuesta a las posibles aprehensiones de los nuevos estudiantes de INFOCAP, como también propositiva con relación a las prácticas docentes y valores de fondo para realizar una clase. Bajo esta influencia, la promoción de una formación personal dentro del proceso de capacitación adquiere forma, incentivando una serie de prácticas virtuosas para el contexto de trabajo de la fundación.

En concreto, el modelo aborda un encadenamiento de relaciones virtuosas en las que se conectan las propiedades de apoyo docente y enseñanza y aprendizaje recíproco, los cambios personales positivos dentro de la capacitación, y la posibilidad de ejecución del rol de facilitador. En tanto la experiencia desde el rol de estudiante es positiva (como se describió previamente, teniendo influencia en elementos identitarios propios del participante), la posibilidad de desarrollar un sentido de pertenencia con la institución crece. Derivado de esta resignificación positiva de sí mismo en un espacio educativo, la participación desde un rol docente toma sentido en tanto refuerza los nuevos atributos percibidos del estudiante y permite la continuación del trabajo de forma acorde a esos valores para poder ejercer influencia en nuevas generaciones de estudiantes. Con lo anterior, la promoción del desarrollo personal desde el proceso formativo es también la promoción de la sostenibilidad del proyecto educativo en un foco institucional.

En síntesis, el modelo explicita que, en la medida de que se quiera influir en un cambio efectivo a nivel de valoración personal del estudiante (en especial relevancia dado el perfil socioeconómico de la mayor parte de los estudiantes del registro especial de capacitación), es necesario promover una comprensión del espacio educativo distinta a la concepción tradicional, la cual viene ya asumida desde el estudiante como una experiencia mayormente negativa. En tanto pueda asumirse esta complejidad inicial con modelos educativos especializados en la adultez, será posible promover un proceso formativo grato para el estudiante, capaz de influir tanto en su aprendizaje técnico como en sus propias definiciones respecto a sí mismo y sus capacidades.

6. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Como ha podido revisarse tanto en los apartados teóricos como en los de resultados, la problematización en torno al rol de las narrativas personales en los espacios de capacitación laboral puede abarcarse desde distintos niveles de complejidad, dependiendo de los ámbitos de interés definidos y las características de los grupos a estudiar. En el caso de los programas ligados al Registro Especial de capacitación del SENCE, el hecho de trabajar con los grupos de mayor vulnerabilidad socioeconómica amplía aún más el cuestionamiento, obligando a considerar elementos propios del contexto de los participantes y las implicancias que tanto su situación pasada como actual tienen en el inicio de un proceso educativo. A este respecto, el desarrollo de este trabajo levanta temas ligados concretamente a la experiencia personal de un grupo de ex-estudiantes de INFOCAP que, al presente, desarrollan labores de relatoría como facilitadores de Desarrollo Humano. En este sentido, los testimonios aquí revisados son relatos de éxito, en tanto provienen de personas que lograron cursar estas instancias de formación de manera destacada. A modo de discusión, queda abierta la pregunta en torno a las experiencias de aquellas personas que, por distintos motivos, no logran permanecer ni en este proceso formativo ni en otros similares. Volviendo al punto central de este trabajo, es posible también hipotetizar que dichos obstáculos contingentes propios de la experiencia de capacitación se encuentran entrelazados con distintas autodefiniciones negativas muchas veces ancladas desde la infancia. Si bien algunas razones de la deserción son abordadas en algunos documentos (Servicio nacional de capacitación y empleo, 2014), falta mucho aún en cuanto a un desarrollo sistemático en torno a las experiencias adversas que atraviesa una persona adulta que toma la opción de volver a estudiar, tanto desde los aspectos ambientales y situacionales ligados a la vulnerabilidad social, como la propia narración personal respecto a su desenvolvimiento en un espacio formativo.

En cuanto a los elementos que sí se consideran de alta relevancia desde lo que se ha presentado aquí, uno de los principales hallazgos tiene que ver con la propiedad dinámica que asumen las definiciones personales respecto de lo educativo. Como se señaló en el apartado teórico de trayectorias formativas, los fenómenos educativos deben ser considerados en su naturaleza imbricada (*nested*) (Alhadef-Jones, 2013). Vale decir, los significados asociados a las propias experiencias tendrán que ver con las categorías disponibles en el entorno a partir de las interacciones existentes. De esta manera, los procesos de resignificación tanto en lo personal como en lo educativo serán traducciones y formalizaciones particulares de la promoción de valores y prácticas que se haga a nivel institucional en tanto marquen un quiebre con experiencias pasadas generalmente negativas. Como valor agregado, la efectividad en dicho direccionamiento podrá encausar la sostenibilidad de las propias prácticas educativas, en tanto se apunta a componentes esenciales para las significaciones personales de cada estudiante, siendo esto un fuerte movilizador de la conducta.

Mucho puede discutirse en términos de cómo mejorar los programas de capacitación en la consideración de los cambios que están tomando parte en diversos sectores productivos. En ese contexto, las habilidades personales e interpersonales de las trabajadoras y trabajadores han tomado un rol protagónico dentro de lo que debiera priorizarse curricularmente en la formación de jóvenes y adultos. Sin embargo, la proposición a realizar desde el modelo aquí presentado consta en poner especial énfasis en las condiciones previas de las personas que participan de la capacitación, en tanto son dichas condiciones las que forman la base desde donde se debe proponer una formación orientada al logro de un desarrollo integral.

Si a esto se suma una concepción dinámica de la propia valoración que hacen las personas de sus capacidades, resulta clara la necesidad de brindar cada vez más espacios educativos participativos que logren promover (mediante el acompañamiento y el desafío) cambios significativos en las personas -y sus narrativas-.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acero Pereira, C., Hidalgo, M. y Jiménez, L. (2018). Procesos de aprendizaje adulto en contextos de educación no formal. *Universitas Psychologica*, 17(2), 1-10. DOI: <https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy.17-2.paac>
- Alhadeff-Jones, M. (2013). Complexity, methodology and method: Crafting a critical process of research. *Complicity: An international journal of complexity and education*, 10(1/2), 19-44. DOI: <https://doi.org/10.29173/cmplt20398>
- Bellei, C. (2014). Diseño de investigación social en educación. En Canales, M. (Eds.), *Investigación social. Lenguajes del diseño* (pp. 113-149). Santiago de Chile: LOM Ediciones.
- Bruner, J. (1986). *Realidad mental y mundos posibles. Los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia*. Barcelona: Gedisa.
- _____. (1987). Life as narrative. *Social Research*, 54(1), 11-32.
- _____. (1997). *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Visor.
- Brito, Z. (2008). Educación popular, cultura e identidad desde la perspectiva de Paulo Freire. En Godotti, M., Gómez, M., Mañra, J. y Fernandes, A. (Ed.), *Paulo Freire. Contribuciones para la pedagogía* (pp. 29-45). Buenos Aires: CLACSO.
- Camargo, U. y Hederich, C. (2010). Jerome Bruner: Dos teorías cognitivas, dos formas de significar, dos enfoques para la enseñanza de la ciencia. *Psicogente*, 13(24), pp. 329-346. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=4975/497552357008>
- Charmaz, K. (2006). *Constructing grounded theory: A practical guide through qualitative analysis*. London: Sage publications.
- Comisión Nacional de Productividad, CNP (2018). *Formación de competencias para el trabajo en Chile* (Informe). Recuperado de https://www.comisiondeproductividad.cl/wp-content/uploads/2018/03/Informe_Formacion-de_Competicencias-para_el_Trabajo.pdf
- Davis, B. & Sumara, D. (2006). *Complexity and education: Inquiries into learning, teaching and research*. Philadelphia: Psychology Press.
- Dirección de Presupuestos de Chile, DIPRES (2017). *Informe final de evaluación. Programa capacitación en oficios*. Recuperado de http://www.dipres.gob.cl/597/articles-163125_informe_final.pdf
- Flick, U. (2015). *El diseño de investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Freire, P. (1992). *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI.
- García, N. (2014). La educación popular y las acciones pedagógicas vinculantes. *Educere*, 18(60), 257-267.
- García Huidobro, J. E. y Martinic, S. (1985). *Las instituciones privadas y la educación popular. El caso chileno*. Santiago de Chile: CIDE.
- García Huidobro, J. E. (1994). Los cambios en las concepciones actuales de la educación de adultos. En UNESCO/UNICEF: *La educación de adultos en América Latina ante el próximo siglo*. Santiago de Chile: UNESCO/UNICEF.
- Guitart, M., Nadal, J. y Vila, I. (2010). La construcción narrativa de la identidad en un contexto educativo intercultural. *Revista de Filosofía y Psicología*, 5(21), 77-94.
- INFOCAP (2020). Formación y capacitación. Santiago de Chile. Recuperado de <https://www.infocap.cl/formacion-para-el-trabajo/>

- Merriam, S. & Bierema, L. (2014). *Adult learning: linking theory and practice*. San Francisco, United States: Jossey-Bass.
- Ministerio de Desarrollo Social (2018). *Situación de pobreza. Síntesis de resultados*. Agosto de 2018. Recuperado de <http://observatorio.ministeriodesarrollosocial.gob.cl>
- Ocampo, J. (2008). Paulo Freire y la pedagogía del oprimido. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, (10), 57-72. Recuperado de https://revistas.uptc.edu.co/index.php/historia_educacion_latinoamericana/article/view/1486
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo, PNUD (2011). *Informe final, comisión revisora del sistema de capacitación e intermediación laboral*. Recuperado de http://www.cl.undp.org/content/dam/chile/docs/pobreza/undp_cl_pobreza_InformeFinal_211011_doc2.pdf
- Román, M. y Álvarez, F. (2011). Educación de adultos: El modelo de formación de Infocap. *Cuadernos de Educación*. Recuperado de http://mailing.uahurtado.cl/cuaderno_educacion_36/pdf/articulo36.pdf
- Servicio Nacional de Capacitación y Empleo, SENCE (2014). *Principales razones de la deserción de alumnos del programa formación para el trabajo año 2013*. Recuperado de http://www.sence.cl/601/articulos-3107_archivo_01.pdf
- Solís, C., Castillo, R. & Undurraga, T. (2013). Un marco de cualificaciones para la capacitación y la certificación de competencias laborales en Chile. *Calidad en la educación*, (39), 237-269. DOI: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-45652013000200009>
- Strauss, A. y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Undurraga, C. (2007). *¿Cómo aprenden los adultos?: Una mirada psicoeducativa*. Santiago de Chile: Ediciones Universidad Católica de Chile.
- Valdés, A. y Castro-Serrano, B. (2017). Experiencias clave de aprendizaje de adultos chilenos en situación de vulnerabilidad: el reconocimiento como motivo de aprendizaje. *Estudios Pedagógicos*, 43(3), 325-339. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052017000300019>
- World Economic Forum (2018). *The future of Jobs report*. Geneva: World Economic Forum.

