

Una promesa que no se cumple: Expectativas, Desafíos y
Tensiones de Docentes en el Plan Nacional de
Alfabetización “Contigo Aprendo”

Matías Ignacio Ibarra Cabrapán

Seminario para optar al Título de Profesor de Educación Media en
Asignaturas Científico-Humanistas con mención

Profesora guía: Marcela Gaete

Santiago de Chile

30 de julio 2021

Departamento de Estudios Pedagógicos

Facultad de Filosofía y Humanidades

Universidad de Chile

“Se acercan a las masas campesinas o urbanas con proyectos que pueden responder a su visión de mundo, mas no necesariamente a la del pueblo” (Paulo Freire, 1968).

En honor a mi abuelo, que me enseñó a subir y bajar las escaleras cuando niño. Daniel Ibarra Poblete, padre, esposo, abuelo y obrero que vivió su vida sin saber leer ni escribir.

Resumen

Esta investigación se enmarca en el paradigma cualitativo, con un enfoque fenomenológico, para comprender, indagar y analizar las experiencias que tienen los docentes que trabajan en el Plan Nacional de Alfabetización “Contigo Aprendo”. Analiza las relaciones que tienen las expectativas, desafíos y tensiones de los monitores con aspectos curriculares, didáctico-pedagógicos y burocráticos del programa. Los datos recogidos e interpretados confirman distintas brechas, problemáticas y deudas que tiene “Contigo Aprendo” para con las necesidades, características e intereses de los estudiantes y docentes que participan en el plan de alfabetización a lo largo del territorio chileno.

Palabras claves: Alfabetización en Chile; La Palabra Generadora; Brechas Pedagógicas; Brecha Discursiva.

1. Antecedentes del problema

El contexto sobre el cual se enmarca esta investigación es en la estructura institucional del Ministerio de Educación, concretamente en la Coordinación Nacional de Educación de Personas Jóvenes y Adultas (EPJA), que a su vez depende de la división de Educación General del Ministerio de Educación. En este sentido, EPJA es la encargada de coordinar las distintas modalidades de estudios para las personas que requieran comenzar, continuar, validar, reconocer y certificar estudios básicos o medios. Lo planteado, se materializa en la modalidad Regular y Flexible, en el marco de la educación a lo largo de la vida.

a) Modalidad Regular¹: incluye tanto básica como media Científico Humanista y Técnico Profesional. Se imparte en establecimientos educacionales que cuenten con reconocimiento del Ministerio de Educación, entregando certificados que permiten la continuidad de estudios, y se imparte en diferentes tipos de establecimientos que atienden diversas necesidades educativas de la población adulta.

- Terceras jornadas (TJ): “que durante el día funcionan como escuelas y liceos de niños y jóvenes, y en las jornadas vespertinas ofrecen Educación de Adultos. El periodo de clases comprende de marzo a diciembre”.

¹ <https://epja.mineduc.cl/modalidad-regular/informacion-a-estudiantes/quienes-la-imparten/>

- Escuelas penitenciarias: “Centros educativos ubicados en recintos penitenciarios, para personas privadas de libertad”.
 - Centros de Educación Integrada de Adultos (CEIA): “que realizan clases durante el día, en un periodo que va de marzo a diciembre. El CEIA normalmente tiene jornada de clases en la mañana, tarde, y en la mayoría de ellos, también vespertina”.
- b) Modalidad Flexible. O “Validación de estudios”, que está dirigida a todas las personas mayores de edad que se encuentren fuera del sistema escolar regular y que deseen certificar tanto educación básica como media. Esta no requiere la asistencia constante a clases ni ingresar a alguna institución encargada del proceso; por el contrario, es una especie de “examen libre”, en la cual cualquier persona chilena, dentro o fuera del país, puede rendir para demostrar conocimientos que acrediten su nivel educativo.
- c) Campaña de alfabetización “Contigo Aprendo²”: “El Plan Nacional Alfabetización es una iniciativa educativa de inclusión social, llevada a cabo por el Ministerio de Educación. Su objetivo es que las personas adquieran y desarrollen las habilidades de lectura y escritura y matemáticas para lograr aprendizajes que les permitan certificar 4º año básico. Se organiza en grupos pequeños a cargo de un monitor o monitora de alfabetización, que guía y facilita un proceso educativo fundado en el diálogo permanente, incorporando las experiencias y los conocimientos que aportan las y los integrantes del grupo, facilitando así, el desarrollo de nuevas habilidades y la adquisición de nuevos aprendizajes”

Bajo esta lógica, la misión de EPJA es la de proporcionar oportunidades para que personas jóvenes y adultas, que por distintas razones vieron obstruidos o pausados sus procesos educativos en el sistema formal, logren cumplir con los 12 años de escolaridad obligatoria en Chile.

(...) La Coordinación Nacional de Educación para Personas jóvenes y Adultas busca asegurar a todas las personas que se encuentran en esa situación la oportunidad de acceder a un sistema educativo de calidad, adecuado a sus intereses, características y

² <https://epja.mineduc.cl/plan-de-alfabetizacion/estudiantes/plan-alfabetizacion-contigo-aprendo/>

necesidades, a través de procesos educativos de calidad y pertinencia, que promuevan la formación integral y permanente de las personas³.

También, la visión de EPJA consiste en garantizar oportunidades que se adecuen a los intereses, necesidades y características de las personas mediante diferentes servicios educativos y procesos de examinación, con el fin de iniciar o completar la trayectoria educativa y obtener la certificación de estudios de acuerdo con la norma vigente. Por ende, su principal preocupación es aumentar la cobertura y la calidad del servicio educativo para la atención a la población que se encuentra desescolarizada y/o que requiere completar su trayectoria.

Mi labor docente en EPJA se llevó a cabo durante el año 2019, a través de una entidad ejecutora licitada por el MINEDUC, la cual es una Organización No Gubernamental (ONG) financiada principalmente por licitaciones de privados y del Estado. Tiene como misión brindar un acompañamiento adecuado y efectivo para la nivelación de estudios de jóvenes y adultos que no han completado su escolaridad en el sistema regular, a través de un modelo integral que permite el desarrollo de competencias necesarias para la aprobación de los exámenes ministeriales. La visión consiste en disminuir el porcentaje de jóvenes y adultos que no han completado su escolaridad en Chile, generando nuevos proyectos en empresas, abriendo nuevas sedes de nivelación de estudios y promoviendo políticas públicas que permitan incrementar la oferta educativa disponible para ellos.

La entidad forma parte del conjunto de entidades ejecutoras que ganan la licitación del MINEDUC para implementar los programas EPJA, en sus modalidades Regular y Flexible, como también el programa de alfabetización Contigo-Aprendo. Para este último, la entidad en la que trabajé cuenta con el “Taller de Alfabetización: Contigo Aprendo”, el cual es parte del Plan Nacional Contigo Aprendo del Ministerio de Educación. Plan que es necesario porque aún persisten tasas de analfabetismo en Chile.

Según la encuesta Casen (2017), 4.910.889 de adultos no han terminado la escolaridad, es decir que de 100 personas adultas 37 de ellas no habrán terminado la escolaridad formal, como también 2 no sabrían leer ni escribir. De estas 37, el 54,9% son mujeres, 60,5% no completó la educación media y un 38,7% no completó la educación básica. A su vez, 21,1%

³ <https://epja.mineduc.cl/presentacion/mision/>

vive en zonas urbanas y 78,9% en zonas rurales. También, el 76% gana menos de \$350.000 líquidos al mes y 31,6% está en situación de pobreza multidimensional⁴.

Los objetivos del programa es que las personas aprendan a leer y escribir, desarrollen su pensamiento matemático y logren aprendizajes que les permitan certificar de 1° a 4° año básico, tras la rendición de un examen final de Lenguaje y Matemáticas al final del curso. Las clases se realizan en pequeños grupos, de máximo 12 personas, donde las y los estudiantes aprenden de sus pares, de sus propias habilidades, siendo guiados por sus docentes. Las y los estudiantes que quieran formar parte del programa deben ser mayores de 18 años. Actualmente la ONG en que me desempeñé posee dos sedes en las cuales se ejecuta el programa, en las comunas de La Florida y Quilicura de la Región Metropolitana.

El Ministerio de Educación es el que construye el Plan Nacional de alfabetización, iniciativa educativa de inclusión social que viene a hacerse cargo de una deuda histórica de los distintos gobiernos que han tenido el poder a lo largo de la historia en Chile. Contigo Aprendo es totalmente gratuito, el Mineduc entrega los textos y materiales a las y los estudiantes, otorgando el certificado de primer nivel básico (equivalente a 4° año básico) a quienes aprueben el curso. Certificación válida para todos los efectos legales requeridos.

Sin embargo, si bien es una iniciativa ministerial, no es precisamente el Estado quien se hace cargo de impartir dicho programa, sino a través de “Entidades Ejecutoras”. La ejecución del programa se lleva a cabo por “instituciones autorizadas por el Ministerio de Educación, a través de las respectivas Secretarías Regionales Ministeriales. Estas entidades se encuentran acreditadas en el Registro Regional de Libre Entrada de Entidades Ejecutoras del MINEDUC”⁵. Dichas entidades pueden ser establecimientos educacionales reconocidos por el Estado (escuelas y liceos municipales, particulares subvencionados o particulares pagas) y otras entidades con personería jurídica que desarrollen actividades educativas, de capacitación o de formación, contando con el personal docente *idóneo* (centros de formación técnica, institutos profesionales, universidades, organizaciones no gubernamentales, organismos técnicos de capacitación, etc.).

⁴ Encuesta CASEN 2017

⁵ <https://www.ayudamineduc.cl/ficha/entidades-ejecutoras-modalidad-flexible-5>

Dentro de los requisitos para postular al Registro, las entidades deben acreditar al menos tres años de experiencia en programas educativos destinados principalmente a personas adultas, o contar con docentes que posean al menos tres años de experiencia en el área. Como también acreditar, mediante declaración jurada notarial, que no tiene, en los últimos cinco años, observaciones negativas de parte de algún organismo del Estado. Cumpliendo estos requisitos de base, cualquier entidad puede participar de la licitación pública, difundida en diarios de circulación nacional y regional. De esta forma, la entidad ejecutora seleccionada suscribirá un convenio de prestación de servicios con la Secretaría Ministerial de Educación (SECREDOC).

Bajo este panorama, mi trabajo en la entidad ejecutora consistía, principalmente, en realizar clases de lecto-escritura a un curso de 10 estudiantes, como también coordinar el trabajo con el docente de matemáticas, revisar las planificaciones, proveer el material para cada clase y cualquier actividad asociada al programa. Las clases se impartían tres días a la semana, en formato vespertino, dos módulos pedagógicos seguidos; de los cuales un día a la semana era de matemáticas. Como coordinador de la sede y representante en el MINEDUC era mi responsabilidad estar presente en todas las clases, aunque no guíe todas las clases de matemáticas, sí participé y apoyé en cada actividad, tanto en el monitoreo de las actividades de aprendizaje como en el reemplazo del docente de matemáticas cuando no podía asistir.

Ahora bien, respecto a los antecedentes del problema que quiero construir en este trabajo, es menester plantear al menos tres situaciones específicas que me llevaron a tensionar mi experiencia docente ligada a este contexto de aprendizaje. Primero, tanto en la entidad ejecutora como en Contigo Aprendo, se plantea un método que nace específicamente del trabajo de Paulo Freire, lo que, para fines prácticos, en cuanto a didáctica y currículum del plan de alfabetización, se traduce en una herramienta para la enseñanza de la lecto-escritura: el método Freireano de La Palabra Generadora.

Desde el punto de vista de la apropiación del lenguaje escrito, Paulo Freire propone comenzar con el análisis de una lámina, que representa la *codificación* de una situación de la vida de las personas interesadas en alfabetizarse. Esta codificación es presentada, luego, a través de *palabra generadora* (por ejemplo, la palabra *pala*, representando las condiciones de trabajo de las personas que trabajan en el campo), esto es, de un sustantivo que expresa

una situación de vida. Los alfabetizandos vinculan, de este modo, el lenguaje escrito con su realidad de vida; **van aprendiendo a escribir su mundo**” (MINEDUC, 2021, p. 8)⁶.

El método que propone el programa Contigo Aprendo supone varias ventajas de aprendizaje, como también desventajas o problemas en el plano de las ideas y en el marco de lo político, específicamente; pero esto lo abordaré más adelante.

Segundo, respecto a las capacitaciones obligatorias a las que como monitor de Contigo Aprendo debí asistir; si bien fueron un gran aporte en mi labor docente también fueron una ventana para poder ser testigo de episodios contraproducentes tanto del sistema institucional del MINEDUC como del gremio de docentes. Específicamente, en cuanto al primero, quiero destacar que comencé a tensionar la visión y episteme de EPJA respecto a la educación, en tanto en las capacitaciones se plantea dicho programa como un servicio y no como un derecho. Dicha tensión se expresó, específicamente, a partir de un extenso debate a partir de las nociones de derecho a la educación estipuladas en la constitución de 1980 y la posición de los monitores, en tanto labor remunerada, lo que establecía una contradicción pedagógica con las postura política y ética de quienes considerábamos la educación como derecho inalienable y no como servicio. Esto, personalmente, supuso un antes y un después en mi trabajo para con el programa.

Además, el programa de alfabetización del Ministerio funciona, como ya mencioné anteriormente, por licitaciones, por lo que no es de extrañar, para las y los docentes que llegan mediante las distintas entidades ejecutoras, que desde la Coordinación Regional de cada territorio hasta la Coordinación de las distintas sedes de cada entidad sea implantado un discurso de servicio para con los estudiantes y la labor docente. Por ende, el mecanismo que tiene el Estado de Chile, gestado en sus agentes institucionales, para tratar de saldar la deuda histórica de la alfabetización es la subcontratación. Lo cual es problemático, ya que se delega la responsabilidad ejecutora que debiese resguardar el derecho a la educación de las personas; pero que es aterrizado mediante un mecanismo propio de una sociedad neoliberal.

En mi experiencia el trabajo en una entidad ejecutora del programa Contigo-Aprendo marcó un antes y un después. Ya que, como docente, entiendo la educación como un derecho, y al

⁶ <https://epja.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/43/2021/02/ALTA.pdf>

Estado como agente que tiene el deber de proveer ese derecho; sin embargo, las lógicas que suponen la subcontratación de un servicio educativo de la mano de entidades externas vienen a tensionar mi propia labor pedagógica ya que no es el Estado quien se hace cargo, pero sí dispone del capital monetario para delegar el deber de educar. Abriendo, así, paso a pequeñas empresas de la educación que buscan esos jugosos ingresos, pero muy lejos de un Estado capaz de fiscalizar y velar por el cumplimiento del derecho educativo.

Tercero, y posiblemente el punto de tensión más importante en mi experiencia docente, la reacción de las y los estudiantes del programa ante el método que se plantea en el libro de clases del programa. El texto lo justifica de la siguiente forma:

El diálogo tiene como referencia la vida de cada persona: sus historias personales, su vida familiar, de trabajo, sus expectativas y sueños. Por esto, el método psicosocial, diseñado por Paulo Freire, busca recoger y mostrar aspectos de la realidad particular de los educandos, para que sean analizados por el grupo, con la ayuda de un educador. Así, las personas jóvenes y adultas observan su realidad y vislumbran posibilidades de cambio (2021, p.7).

Dicho *método* se suma a las metodologías que se deben incluir en la planificación de las clases, tales como ejercicios de lectura, conversación a partir del texto que inicia la unidad, ejercicios de lecto-escritura, ejercicios de escritura, elaboración de tarjetas silábicas y juegos. Estos dos últimos son las actividades más prácticas y/u lúdicas que contempla el método, y las que generan el mayor problema y rechazo por parte de las y los estudiantes. Las que en muchas ocasiones son tomadas de forma negativa por las y los estudiantes; aquí son comentarios como “yo no vine a jugar”, “esto no me construye nada” o “¿podemos pasar la materia mejor?”. Comentarios que tensionaron mi labor docente y me llevaron a un estado más crítico respecto a la propuesta pedagógica que debía desarrollar en el aula.

En ese entonces me preguntaba por el juego en el aula de clases, lo que establecía otra tensión. ¿Es porque son adultos que lo lúdico no les hace sentido? ¿Existirá un problema generacional respecto al juego? o ¿Es que en Chile solo existe una valoración a lo acreditable de la enseñanza en desmedro del proceso de aprendizaje?, ¿Acaso será que, por no poseer formación ni experiencia como docente en alfabetización de adultos, ni en la propuesta de Freire, me encontré con estas barreras en mi experiencia?

En este sentido, la propuesta metodológica de MINEDUC parece desmarcarse de los fundamentos filosóficos y núcleos problemáticos que articulan y constituyen la Pedagogía de la Liberación elaborada por el autor brasilero, y que yacen en el fondo y no solo en la forma de dichas actividades propuestas en el programa. Dicho fondo, en palabras de Ducasse (2016, p.76) estaría constituido por los siguientes temas centrales:

1) la naturaleza ética, política e ideológica de la educación, y la relevancia de la praxis político-pedagógica para la transformación social radical; 2) la identificación de factores alienantes y deshumanizantes en la cultura, por ende la educación entendida como proceso de concientización; 3) la necesidad de constituir espacios de autoeducación popular, “con” y “desde” los oprimidos y explotados; 4) la praxis dialógica como reconocimiento genuino -no instrumental ni formal- de los saberes populares subalternizados del Otro en tanto Otro; 5) la convicción de que la praxis pedagógica debe desarrollar y potenciar todas las facultades humanas, reivindicando las categorías de omnilateralidad e integridad de la educación; 6) el reconocimiento del conflicto Norte-Sur y de los problemas del colonialismo y el eurocentrismo presentes en la pedagogía

A partir de la cita anterior, por ende, aflora una profunda contradicción ya que, en palabras de Daniel Carceglia (2012), “la mayoría de las practicas que se llevan adelante para la alfabetización en este espacio tiene que ver con sostener algo que, erradamente creo yo, se ha bautizado “el método Freire” y que se toma de la descripción de las acciones didácticas llevadas adelante en las practicas descriptas en los textos más tradicionales de este educador”.

(p. 101)

Tanto en mis distintas experiencias laborales docentes, como en mi proceso de formación pedagógica en la universidad, mi objetivo ha sido siempre ser un profesor crítico, con claras convicciones políticas respecto al derecho a la educación, los derechos humanos y el combate de la desigualdad, por lo que estos momentos de tensión en mi labor suponen un constante repensarme a mí mismo en tanto docente y en tanto agente activo en el aprendizaje de mis estudiantes.

Trabajar directamente para los fines de EPJA teniendo en cuenta, por ejemplo, que después de todo el enriquecedor proceso de aprendizaje que mis estudiantes puedan tener habrá una instancia evaluativa que no esté enfocada en el proceso que construimos, para mí supone una profunda contradicción. Como también, me lleva a cuestionarme las razones por las cuales Contigo Aprendo no tiene un proceso de selección de monitores, que dé cuenta de etapas para filtrar a quienes puedan ingresar; como también la construcción de perfiles

profesionales, porque creo necesario tener bases, capacitación o formación previa en el enfoque Freireano y en su propuesta pedagógica o, de lo contrario, hacer del proceso de selección que incluya la capacitación previa en dicho paradigma, porque si bien el programa justifica su propuesta en prácticas desarrolladas de Paulo Freire, me pregunto: ¿Sigue vinculándose a sus bases filosóficas y pedagógicas de la Pedagogía de la Liberación? ¿Qué objetivos y expectativas traen las y los docentes que participan del programa y cómo inciden en el aula? ¿Hay una correspondencia entre la expectativa de los y las monitores y su real experiencia laboral y formación al momento de impartir la propuesta curricular?

Parecieran indiscutibles las ventajas que supone enseñar lecto-escritura con la palabra generadora por contraste no el clásico “Silabario Hispano” con el que mi generación tuvo que aprender a leer y escribir en la educación formal. Sin embargo, el hecho de convertir la palabra generadora en un método, y sacarlo de su contexto liberador, autogestionado y revolucionario en el cual se gesta, trae consecuencias en la práctica pedagógica y en el sentido de alfabetizar, por lo que me pregunto ¿Cuáles son las expectativas, desafíos y tensiones que experimentan las y los docentes que se desempeñan en fundaciones, acerca de las prácticas de alfabetización propuestas en el programa Contigo Aprendo?

Por tanto, esta investigación está orientada hacia las y los monitores que trabajan en el Programa Contigo Aprendo, en sus experiencias, expectativas, motivaciones y tensiones. Ya que, dadas las circunstancias y la propuesta curricular del programa, es necesario hacer un análisis de dichas vivencias y, así, distanciarme de una investigación acotada y dirigida a estudiar el Programa de Alfabetización desde los textos que usa para exponer e interpretar un trabajo que plantee otras respuestas, como también nuevas dudas, bajo los siguientes objetivos de investigación

Objetivo General: Comprender las expectativas, desafíos y tensiones de las y los docentes que se desempeñan en fundaciones, acerca de las prácticas de alfabetización propuestas en el programa Contigo Aprendo.

Objetivos Específicos:

- 1) Identificar las expectativas de desempeñarse en alfabetización en el programa contigo Aprendo

- 2) Indagar en sus perspectivas y consideraciones sobre las prácticas de alfabetización (currículum, metodología, propuesta pedagógica/didáctica) que propone el programa
- 3) Analizar los desafíos y tensiones que puedan aflorar en la experiencia de alfabetización en el programa Contigo Aprendo

2. Diseño Metodológico

2.1 Método

La investigación se emprende desde un paradigma cualitativo. Según Strauss y Corbin (2002) existen muchas razones válidas para elegir este tipo de enfoque, una de ellas es la preferencia por parte de las investigadoras, mientras otra indica que esta metodología podría ser más o menos adecuada segunda la naturaleza del problema que se desee investigar; las autoras plantean que la metodología cualitativa es apropiada para indagar detalles de fenómenos complejos como sentimientos, procesos de pensamiento y emociones, etc.

Específicamente, el enfoque de investigación fenomenológico, desde Edmund Husserl (1859-1938), está orientado al abordaje de la realidad, que tiene como marco de referencia el individuo. Por su parte, Rogers (1959/1978) comprende el mundo interior subjetivo del individuo, que se conforma por el campo de experiencias, recuerdos y percepciones que el mismo puede tener acceso en un momento específico. Posibilitando conocer en profundidad la experiencia de los monitores en el programa de alfabetización Contigo Aprendo, respecto a sus motivaciones, expectativas, perspectivas, tensiones y reflexiones en dicho contexto. Esta opción metodológica es particularmente útil para ahondar en las diversas experiencias de los individuos, lo que perciben, con el fin de identificar significados de dichas vivencias, que integran las percepciones que poseen quienes participan directamente en el contexto específico; esto como único modo de poder lograr el objetivo de investigación.

2.2 Diseño de la investigación y procedimiento

El diseño de investigación cualitativo utilizado en este estudio es de tipo comprensivo, con el fin de identificar aspectos específicos de la experiencia de trabajar como monitor en el Programa de alfabetización Contigo Aprendo, para comprender cómo los docentes viven el programa a partir de aspectos curriculares, de gestión, pedagógicos y contextuales.

Se hizo un llamado mediante redes sociales, a través de Instagram y Whatsapp, como también Gmail. Luego de encontrar a los participantes, se coordinó y se realizaron entrevistas remotas, sincrónicas y virtuales mediante Google Meet, en formato videoconferencia, teniendo en cuenta un guión de preguntas preparado, consentimiento explícito para grabar en audio las entrevistas y aseguramiento del anonimato para los participantes del estudio.

2.3 Muestra

Los sujetos de estudio corresponden a monitores (3 mujeres y 1 hombre), de entre 25 y 49 años, que se encargan de impartir y organizar las clases presenciales de los grupos de alfabetización en el programa Contigo Aprendo, en distintas Entidades Ejecutoras. Cuentan con muy diversos niveles de experiencia, respecto a años y contextos educativos. Los sujetos corresponden a profesores titulados, de las áreas de Psicopedagogía, de Historia, geografía y Ciencias sociales y Pedagogía General Básica. Todos comparten experiencia trabajando con adultos, al igual que la región Metropolitana donde se imparten los programa, con excepción del participante que trabaja en el programa en la Región de Los Lagos, específicamente en Chiloé. El trabajo en el programa es remunerado.

Cuadro 1. Caracterización de la muestra

	edad	sexo	Años experiencia docente	Años experiencia programa	Especialidad
Participante 1	33	Femenino	9	3	Historia, Geografía, y Ciencias Sociales
Participante 2	49	Femenino	23	4	Pedagogía General Básica y Psicopedagogía
Participante 3	30	Masculino	8	1	Historia, Geografía y Ciencias Sociales
Participante 4	26	Femenino	3	3	Historia, Geografía y Ciencias Sociales

2.4 Instrumento de recolección de información

Entendiendo que los métodos de recolección de datos en la investigación de paradigma cualitativo se sitúan desde una gama de técnicas como proyectivas o las entrevistas, aquí se buscó aplicar entrevistas semiestructuradas, de respuesta abierta, para también aceptar sugerencias o comentarios que no estuvieran prescritos en el guion de preguntas, lo que posibilita acercarnos mejor al logro de los objetivos de la investigación. La entrevista

semiestructurada corresponde a un instrumento capaz de adaptarse a las distintas personalidades de cada sujeto y con sus sentires, la cual no conduce a recolectar datos sobre una persona, sino que hablar sobre esa persona para entenderlo desde adentro. (Corbetta, 2003, pp. 72-73)

La idea, por tanto, es que mediante el empleo de entrevistas ser capaz de ahondar, incursionar e indagar en la experiencia docente de los monitores que fueron parte de la investigación, para dar a conocer sus perspectivas, tensiones, motivaciones y reflexiones sobre lo que se vive en los contextos de alfabetización nacional, ligados al programa Contigo Aprendo. Las preguntas de las entrevistas concentran temas como: experiencias previas, formación para alfabetizar, perspectivas pedagógicas propias, metodologías efectivas, propuesta pedagógica/didáctica del programa, desafíos y tensiones, mejores y proyecciones, entre otros.

2.5. Plan de análisis y triangulación

Para la fase de análisis se identificaron núcleos de significado por participante, se partió de categorías a priori con las cuales se construyó la entrevista y luego se levantaron categorías emergentes. Para lo cual se reunieron las respuestas por cada participante entrevistado, agrupándolas según pregunta y tipo de respuesta obtenida, luego se reunieron en núcleos de significado más amplios, formando así las categorías que se presentan en el análisis de resultados y para establecer las diferencias entre cada entrevistado. Después, se trianguló teóricamente los núcleos de significado con bibliografía crítica respecto a alfabetización con adultas y adultos, como también se triangularon con análisis de documentos del programa, específicamente Las Letras Hablan (Texto cuaderno de Alfabetización tanto para estudiantes y monitores) y Cartilla de Matemáticas (Material educativo para Monitores y Monitoras).

3. Marco conceptual

Amplia es la literatura disponible respecto al gran tema de la alfabetización de adultos, por lo que en este apartado se concentran conceptualizaciones que, más que servir como una base para comprender el fenómeno, sirven para entrar en contexto hacia las consideraciones y la problemática específica que abordaré durante el trabajo. En este sentido, reuní y vinculé conceptualizaciones que abordan la alfabetización para adultos desde las definiciones y estipulaciones de instituciones internacionales, pasando por teorizaciones muy precisas de

autoras especialistas sobre el fenómeno en América Latina, como también algunas consideraciones y lineamientos a partir del modelo de trabajo Freireano y las necesidades actuales de la educación para jóvenes y adultos.

3.1. Pedagogías críticas

Cabaluz (2016), aborda el diálogo entre la Filosofía de la Liberación y las Pedagogías Críticas Latinoamericanas, lo que de manera general se justifica en tanto en el encuentro dialógico permite superar concepciones que reducen la pedagogía a aspectos mecanizados y banales, lo que en el caso particular de Chile han profundizado procesos de des-intelectualización. El autor explica que este proceso contribuye al refinamiento epistemológico, teórico y conceptual del campo pedagógico como, también, al proceso dialógico de ambos campos puede aportar a robustecer “pedagogías otras”, no elitizadas, infecundas ni ajenas a los sujetos, las comunidades y los pueblos oprimidos; “pedagogías otras” que reivindicuen la praxis liberadora, no contemplativa, sino crítico-práctica, que sean capaces de poner al servicio de los movimientos sociales todo su caudal analítico, crítico y propositivo; “pedagogías otras” que, ancladas a las inquietudes y esperanzas de sus territorios, colmen de sentido popular y liberador sus horizontes de acción” (p.70).

En dicho sentido, se propone que el conjunto de planteamientos teóricos, ético-políticos y metodológicos que permiten problematizar posiciones eurocéntricas, colonialistas, capitalistas, patriarcales, racistas, etc., son posibles de entretrejer con las Pedagogías Críticas Latinoamericanas.

Por ende, los postulados de Freire, específicamente la Pedagogía del Oprimido, se alinean con aspectos ético-políticos y teóricos de las “pedagogías otras”, ya que esta plantea que la pedagogía elaborada con el oprimido y no para él, en singular, en tanto sean hombres o pueblos en una lucha permanente por recuperar su humanidad; una pedagogía que haga de la opresión y sus causas el objeto de reflexión de los oprimidos, lo que destilará en un compromiso necesario para la lucha por su liberación, en la cual la pedagogía se hará y rehará (Caballuz, 2016, p.26). Es decir, la pedagogía de Freire comprende aspectos políticos y éticos intransables para la construcción de la liberación de las personas ante la opresión, en este caso; puesto que, para el autor brasilero, existe una comprensión crítica de la sociedad por parte de los oprimidos que provoca una lucha por la libertad, y la pedagogía debe estar al

servicio de las comunidades para dichos fines. En dicha lucha la lectura política del mundo es clave, por lo tanto, alfabetizar va más allá que leer textos, sino que implica leer realidad para transformarla.

3.2. Alfabetización. Necesidad y Perspectivas

La UNESCO (2018) define la alfabetización como la adquisición y el perfeccionamiento de las competencias de lectoescritura a lo largo de la vida como parte intrínseca del derecho a la educación, teniendo un “efecto multiplicador” al empoderar a los pueblos, permitiéndoles participar plenamente en la sociedad y contribuir a mejorar la calidad de los medios de subsistencia; es decir, un se entiende la alfabetización bajo un paradigma de progreso y modernidad (Kalman, 2018, p. 29).

Judith Kalman, María Lorenzatti, Gloria Hernández, Ana Méndez y Gladys Blazich (2018), en su texto *Le relevancia de la alfabetización en personas jóvenes y adultas en América Latina hoy*, explican las evoluciones sobre el concepto de alfabetización a lo largo de la historia, la cual muta convirtiéndose en una constante en perfeccionamiento:

Históricamente la educación básica de jóvenes y adultos está asociada a la visión de una educación compensatoria, remedial, una educación pobre para pobres: • se la asocia con la adquisición y el dominio de las destrezas culturales básicas, donde se apoyan los restantes aprendizajes escolares; • lo que hoy se conoce como educación básica para adultos corresponde a la obligatoriedad escolar y se acredita según la normativa de cada país; • muchos de los programas de alfabetización en América Latina y el Caribe, contemplan la post-alfabetización, la formación laboral y otros aspectos que involucran las necesidades de la vida cotidiana (fundamentalmente la salud); • en varios casos analizados, los modos de enseñanza y materiales didácticos distan de ser los adecuados al siglo XXI (...)” (p. 8).

Por consiguiente, el proceso de alfabetización no es lineal, ni mucho menos produce los cambios estructurales que la UNESCO plantea en un paradigma de progreso, ya que esas grandes variantes dependen también, y en mayor medida, de otros aspectos como políticas públicas, aspectos económicos y de derecho. De hecho, las cifras que se manejan, aún con los niveles de progreso que se viven en las distintas sociedades, indican que todavía hay alrededor de 758 millones de personas adultas en el mundo, de las cuales 115 millones de entre 15 y 24 años de edad no leen y escriben (Informe Mundial sobre Aprendizaje y Educación de Adultos, 2016).

En el caso de Chile la alfabetización, desde el siglo XX se despliegan esfuerzos para terminar con el analfabetismo, en 1927 se decreta la creación de las escuelas complementarias nocturnas para analfabetos, en 1946 nace el “cuerpo Cívico de Alfabetización Popular”, orientada a campañas masivas en el contexto rural, paralelamente aparecen Escuelas Especiales de Adultos de Prisiones, Centros de Educación Fundamental y el Instituto de Educación Rural (Rodríguez y otros, 1990, pp. 48-49). En la década del 60 se desarrollan campañas masivas con recursos del Ministerio de Educación. Para 1982, las estimaciones del Ministerio son de un 8,87% respecto a la tasa de analfabetismo en Chile, siendo de 5,75 para 1988; hoy, en Chile existen 4.910.889 personas que no han terminado su educación formal, de las cuales el 3,6% no estaría alfabetizado (CASEN, 2017).

El modo de abordar la alfabetización en Chile según Espinoza, Castillo, González y Santa Cruz (2014), “en las últimas décadas (...) van desde la educación a lo largo de la vida, la educación continua, o educación compensatoria para la tercera edad, entre otras (Sarrate, 1997). Sin embargo, todas ellas se basan en la definición, ampliamente aceptada, de educación de adultos que desarrolló la UNESCO en la Conferencia de Nairobi de 1976 (p. 72).

Lo anterior, se establece como una definición instaurada en la democratización educativa y cultural, una “segunda oportunidad” para aquellos que por distintos motivos vieron interrumpidos sus procesos de aprendizaje formal. Así, en Chile los programas buscan incluir a los adultos, aunque siempre teniendo en cuenta la menor disponibilidad de tiempo; por esto, los programas de re-escolarización enfocan el currículo en reforzar las asignaturas de base (lenguaje, matemáticas y ciencias), teniendo como fin aumentar la empleabilidad de los adultos (Espinoza, Castillo, González y Santa Cruz, 2014, p. 73).

No obstante, como plantean Kalman y otros, 2018 es necesaria una definición más completa de alfabetización:

Definimos a la alfabetización, en un sentido amplio y múltiple, como un proceso que va más allá del aprendizaje de las letras, y que ser alfabetizado significa: • leer y escribir para establecer y mantener relaciones sociales, y • participar en actividades culturales valoradas en distintos dominios de la vida social y cultural; • conocer prácticas múltiples y complejas vinculadas con lo escrito; • producir textos en diferentes soportes, formatos y modalidades;

- manejar las distintas tecnologías de la escritura y representaciones culturales (Kalman y otros, 2018. p.7).

Lo anterior, bajo la idea ineludible e indisoluble de que la alfabetización es una ideología, al mismo tiempo que practica social, “(...) incrustada en principios epistemológicos construidos socialmente. Se trata del conocimiento: las formas en que las personas abordan la lectura y la escritura están enraizadas en las concepciones del conocimiento, la identidad y el ser” (Street, 2003, en Kalman y otros, 2018, p. 23).

Si bien, la alfabetización es un tema particularmente vigente en América Latina, esto por múltiples variables tanto económicas como políticas, específicas de nuestro continente y su historia, también se explica su importancia debido a una fuerte presencia del imaginario respecto a lo letrado, y a los serios problemas de retención de estudiantes en la educación formal (Kalman y otros, 2018, p. 10). En el continente es común pensar que el reconocimiento de las letras, trazos y decodificación son todo el mundo de la alfabetización, pero como señalan Kalman y otros, 2018 “alfabetizarse va más allá de las destrezas que los programas de alfabetización promueven en la enseñanza de la lectura y escritura (p. 11), a la vez que, proponen superar una visión delimitante y restrictiva de la alfabetización como la mera decodificación de letras y sonidos, para llegar a entenderla como un practica social englobada en otras prácticas más amplias que desarrollen las personas en su vida cotidiana (Kalman y otros, p.9). En este sentido, se hace necesario la inclusión de nuevas alfabetizaciones que escapen a dicho paradigma restrictivo, alfabetizaciones digitales que le permitan a las personas moverse en un mundo hipervinculado:

Aunque este tipo de textos complejos siempre han existido (escritura con gráficos, ilustraciones, mapas, etc.), las tecnologías actuales propician su producción y permiten articular sonido y representaciones dinámicas, algo que no ocurre en papel. Aquellas prácticas que nacen y evolucionan en los entornos digitales (Lankshear y Knobel, 2011), y que difícilmente se podrían realizar en entornos puramente impresos, es a lo que alude la noción de nuevas alfabetizaciones (Kalman y otros p. 21).

3..3 La Palabra Generadora

Una perspectiva difundida respecto a la alfabetización es la propuesta de Paulo Freire, que se enmarca en las pedagogías críticas y que desarrolló una metodología específica que obedece a un interés por la emancipación y que ha servido de referente en diversos programas a nivel latinoamericano como el que se promueve actualmente el MINEDUC en el programa Contigo aprendo, por lo que me referiré en forma más específica a dicha propuesta.

En el texto *La educación como práctica de la libertad*, específicamente en el capítulo iii, Freire plantea un conjunto de fases de elaboración y de acción práctica del método de la palabra generadora. En el cual, primero, se establece la fase de obtención del universo vocabular de los grupos con los cuales se trabajará, ya que estos deben salir de la misma comunidad de educandos y no de una selección hecha por los educadores, por más técnicamente bien escogidas que sean. Segundo, se establece la segunda fase que constituye la selección del universo vocabular a estudiar; la cual, se construye bajo criterios de riqueza y dificultades fonéticas, y tenor pragmático. Por lo que “la mejor palabra generadora es aquella que reúne en sí el mayor “porcentaje” posible de criterios sintácticos (...) semántico (...), mayor o menor adecuación entre la palabra y el ser designado y pragmático, mayor o menor potencial de concienciación, o conjunto de reacciones socioculturales que la palabra genera en la persona o grupo que la utiliza” (Freire, 1965, p. 112).

Tercero, se indica la fase que consiste en la creación de situación existenciales típicas del grupo con que se va a trabajar, las que deben desafiar al grupo, situaciones problemáticas, codificadas, que incluyan elementos que deban ser decodificados en colaboración con el educando. La cuarta fase consiste en la elaboración de fichas que ayuden a los educandos en su trabajo pedagógico. La quinta fase consiste en la preparación de las fichas con la descomposición de las familias fonéticas que corresponden a los vocales generadores.

Bajo esta lógica, Freire establece una ejecución práctica, en donde se proyecta la situación y el grupo debate hasta agotar el análisis o decodificación de ella; luego el educador abrirá paso a la visualización de la palabra generadora, no para su memorización:

Luego de visualizarla, establecido el vínculo semántico entre ella y el objeto a que se refiere y que se representa en la situación, se ofrece al educando en otro cartel la palabra, sin el objeto nombrado. Después se presenta la misma palabra separada en sílabas, que

generalmente el analfabeto identificado como “trozos”. Reconocidos los “trozos” en la etapa de análisis, se pasa a la visualización de las familias fonémicas que componen la palabra en estudio (Freire, 1965, p. 114).

Luego de separar la palabra en “trozos” se construyen silabas con cada vocal (a, e, i, o, u), para luego compararla con otro conjunto de silabas también desglosadas y poder construir o conformar nuevas palabras a partir de estas. Este estudio de vocablos creados, o palabras nuevas, debe ser realizado por el grupo con la ayuda del educador y no solo por él con la asistencia del grupo.

4. Resultados y Análisis

Este apartado se organiza a partir de categorías construidas en base a los núcleos de significado que, a su vez, se relacionan directamente con cada objetivo específico de esta investigación. Bajo esta lógica, se presenta un análisis de resultados integrado, el cual desglosa un análisis guiado entre los núcleos de significado, haciendo contrastes entre las respuestas de los integrantes e incluyendo conceptualizaciones y ejemplificaciones propias de la triangulación teórica y de los textos del programa.

4.1. Categoría 1: Una promesa que no se cumple

La primera categoría contempla los resultados de las entrevistas que, agrupados, se relacionan directamente con el primer objetivo específico de esta investigación cualitativa: identificar las expectativas de desempeñarse en alfabetización en el programa Contigo Aprendo. Por consiguiente, los resultados que arrojan las cuatro entrevistas presentan una serie de aspectos sobre la experiencia de ser monitor en el programa.

A partir de lo conversado, los monitores entrevistados presentan aspectos y cualidades comunes respecto a las vías por las cuales llegan a trabajar en el programa y sus motivaciones. Como momento previo al ingreso al programa, los monitores coinciden en que la vinculación con el programa es una “Búsqueda laboral” (sujeto 1, 2, 3 y 4) y también como una oportunidad de aprendizaje (sujeto 4).

Asimismo, respecto a las motivaciones para trabajar en el programa Contigo Aprendo, los monitores señalan que estarían movidos por un fuerte sentido de justicia y de retribución a la

sociedad. “Hacer ejercicio de justicia” (sujeto 1, 2 y 4) y “retribución a la sociedad” (sujeto 3 y 4), respectivamente.

“Siento una deuda social con mi entorno y con mis padres, quienes no completaron su educación formal. Soy consciente de que hay una alta cantidad de la población que no ha completado sus estudios formales, por lo que siento el llamado a trabajar para solventar la necesidad de esas personas” (Sujeto 2).

Ahora bien, los resultados de las entrevistas también permiten interpretar las experiencias que se dan mientras se es parte del programa, los monitores ven tensionada su experiencia en el programa a partir de la relación del trabajo con su propia expectativa. El núcleo de significado “no se cumple la expectativa” (sujeto 1, 2 y 3), da cuenta de un quiebre entre lo que se espera del programa antes de ingresar y con lo que realmente se encuentran los monitores. Estos comentan que, por ejemplo, si bien el programa otorga niveles de libertad en cuanto al contenido y la forma de abordarlo, los monitores se enfrentan a una matrícula considerablemente inferior, como también de un bajo interés en el programa por parte del gremio docente; de igual forma, los monitores afirman que el programa carece de herramientas para incluir los diferentes ritmos de aprendizaje que existen en el aula de alfabetización, como también de mecanismos para retener a los estudiantes (aspectos que abordaré en la siguiente categoría).

No obstante, cabe mencionar que solo un monitor aseguró que “Se cumple expectativa” (sujeto 4), puesto que su expectativa personal sobre el programa va alineada con la obtención de resultados aprobatorios por parte de sus estudiantes; punto importante, que ahondaré más adelante, ya que hay aspectos que son propios de la experiencia personal de los monitores en el programa que, también, por ejemplo, se ligan a la experiencia previa que posee cada uno en el área y en sus propios territorios. Como en el caso de uno de los monitores, que comenta que

“Las culturas locales están en estrecha relación con sus orígenes, lo que supone resistencia por parte de los estudiantes de esos contextos hacia los aspectos más modernos del programa de alfabetización” (sujeto 3).

Por otro lado, respecto a la relación entre las propias perspectivas didáctico-pedagógicas de los monitores y la propuesta del programa, los monitores también comentan un quiebre entre

ambos en tanto se presenta un único método de alfabetización (en este caso, La Palabra Generadora), sometiendo las distintas experiencias de aprendizaje a un único sistema de enseñanza. Además, los monitores mencionan que si bien la propuesta puede funcionar para esferas de la sociedad en donde exista un mayor nivel de ruralidad, la propuesta carece de elementos contextuales propios de nuestros tiempos, como la inclusión de una propuesta de alfabetización digital; por lo que las perspectivas de los monitores y la del programa “No logran relacionarse porque el programa no está actualizado” (sujeto 3) y “No logran relacionarse porque hay un solo método de alfabetización en el programa” (sujeto 4).

Asimismo, los monitores describen la experiencia de trabajar en Contigo Aprendo como “Programa abusivo para monitores” (sujeto 3), “Programa desmotivante para monitores” (sujeto 4) y “Una promesa que no se cumple”. Estos núcleos de significado conforman la categoría de análisis de esta parte de la investigación, y se posicionan como una crítica contundente hacia el programa.

Los monitores plantean que Contigo Aprendo es un programa cruel, que establece barreras y dificultades para los monitores que trabajan en él en cuanto a labores y aspectos burocráticos que escapan a la sala de clases, como serían el reclutamiento de estudiantes y la gestión del material, planificaciones, entre otros. También comentan que el Ministerio ha abusado de la condición de voluntariado del programa, ya que, si bien, existe una remuneración al trabajo de los monitores, este está muy lejos de lo que debería ser considerando el nivel de trabajo que se requiere, por ejemplo.

Contigo Aprendo es descrito por los monitores como “una promesa que no se cumple”, en tanto plantea un programa “para que las personas puedan aprender a leer y escribir en siete meses, con personal no capacitado, invirtiendo el mínimo posible, (...) las condiciones donde se implementa no permiten que las personas cumplan el objetivo, el tiempo es insuficiente” (sujeto 1).

Personalmente, creo que la situación comentada por los monitores que participaron de las entrevistas no es menor, ya que hay factores considerables de fondo. Primero, respecto al gasto que hace el Estado en educación, específicamente en el programa nacional de alfabetización que, por ejemplo, para el rango de años 2012-2015 es el siguiente:

Componentes	2012	2013	2014	2015	Variación 2012-2015
Modalidad Regular	\$440.077	\$434.178	\$437.168	\$451.380	3%
Modalidad Flexible	\$154.212	\$252.523	\$192.327	\$206.110	34%
Plan de Alfabetización	\$0	\$0	\$0	\$139.701	N.A

Fuente: Información entregada por el Programa EPJA, bases de datos Mineduc.⁷

Es decir, como suele pasar en un país en el cual la educación no es un derecho, sino más bien un servicio, y en el cual se invierte lo mínimo posible, el Estado tan solo invierte por alumno anualmente \$139.701 para el año 2015 en el Plan de Alfabetización; planteando una brecha más de tres veces lo que se invierte en la Modalidad regular. De hecho, a partir de la Ley de Presupuestos 2020 del Ministerio de Educación (Partida 9), se estableció sobre los recursos dirigidos a financiar la Modalidad Flexible de Educación de Adultos, el Plan de Alfabetización y el sistema Nacional de Evaluación y Certificación de Estudios que “al 31 de agosto, la ejecución de estos recursos es de 45% respecto al presupuesto vigente de 2019, lo que podría explicar la reducción para 2020”⁸.

En cuanto al pago a monitores por el “servicio educativo” proporcionado, es de aproximadamente 3UTM, muy por lo bajo de lo que cuesta pagarle a un docente titulado de cualquier área de especialización, en donde el promedio nacional está en \$15.000 pesos la hora, sin incluir Subvención Adicional Especial (SAE), el cual representa un cargo de recursos del Estado a las remuneraciones de los profesores del sistema escolar formal.

Análogamente, la situación también podría explicarse a partir del posicionamiento que tienen las y los monitores que participan en el programa; ya que tienen diferentes años de experiencia en el sistema, algunos muy pocos, también las mismas motivaciones que presentan, tales como justicia social o retribución a la sociedad, que terminan por conformar una expectativa que no encuentra sentido en la experiencia en el programa. Además, hay diferencias considerables en las expectativas que poseen los monitores que ingresan por primera vez al programa, ya que varían desde convicciones éticas pedagógicas ligadas a sus motivaciones personas, pero también ligadas a cumplir las expectativas del programa

⁷ https://www.dipres.gob.cl/597/articles-149527_informe_final.pdf

⁸ https://lyd.org/wp-content/uploads/2019/10/lp2020_partida-09_mineduc.pdf

respecto al rendimiento que esperan lograr en los estudiantes del programa en las pruebas estandarizadas al final del proceso.

Todo lo anterior, tiene como resultado un programa desmotivante y abusivo de las lógicas de voluntariado que se esperan y se depositan en el grupo de monitoras y monitores, ya que este es el perfil de personas que se sienten convocadas o simplemente llegan al programa contigo Aprendo.

4.2. Categoría 2: Brechas Pedagógicas

La presente categoría reúne un conjunto de aspectos desfavorables para el programa, tensionando la experiencia de alfabetización de todos los actantes de este contexto educativo; por lo que se alinea con el segundo objetivo específico de esta investigación. En este sentido, desglosaré los núcleos de significado, nuevamente, en grupos respecto a los niveles de brecha que conforman esta categoría; narrativamente, hilaré las subcategorías de manera que se identifiquen tres grandes brechas: primero, entre el monitor y el estudiante; segundo, una brecha de realidad entre el programa Contigo Aprendo y el estudiante; y tercero, una brecha entre el discurso y la acción del programa.

Los resultados de las entrevistas proponen resultados alarmantes respecto a una serie de aspectos críticos en cuanto a la experiencia formal de la alfabetización del programa, tanto para monitores como estudiantes. Bajo esta lógica, los monitores comentan que si bien, algunos, tienen experiencia previa trabajando en contextos educativos con adultos y adultas, ninguno tiene formación oficial en alfabetización con adultos. Los monitores comentan, incluso, que al momento de ingresar al programa Contigo Aprendo se sienten “medianamente preparado” (sujeto 3) o “no se sienten preparado” (sujeto 4). Por lo tanto, cabe preguntarse ¿por qué el Ministerio implementa un programa de alfabetización nacional mediante monitores no capacitados? Anteriormente, expuse que los monitores afirmaban que el Ministerio abusaba de la calidad de voluntariado del programa respecto a los monitores que ingresaban a trabajar en él. Y si bien programa Contigo Aprendo, tiene en su itinerario, al menos, dos instancias formativas cortas para los y las monitores son insuficientes para lo que se enfrentan en las salas de clases el centenar de monitores.

Por tanto, la brecha formativa que poseen los monitores respecto a los estudiantes que ingresan al programa de alfabetización no es algo que se pueda subestimar. De hecho, entre algunas situaciones de tensión que fueron comentadas en las diferentes entrevistas de esta investigación, los monitores concuerdan en que la deserción de estudiantes es un caso que se repite en todas las experiencias; en tanto los monitores no están capacitados para “retener a los estudiantes cuando deciden abandonar el programa” (sujeto 2 y 4).

Ahora bien, respecto a la brecha de realidad que se establece en el programa respecto a los estudiantes que ingresan al programa de alfabetización, los resultados arrojan distintas respuestas y en distintos niveles de referirse a la realidad de los estudiantes; esto puede ser en cuanto al contexto en el que viven a lo largo del territorio, o sobre aspectos sistemáticos del programa (currículum, didáctica y metodología), como también del mismo contexto de emergencia global en el que nos encontramos. De manera alterna, también aflora una brecha de discurso y acción en las bases éticas y pedagógicas del programa.

Más aún, los resultados reflejan la necesidad de actualizar distintos aspectos de las actividades, específicamente en el texto de *Las letras hablan*. Los monitores comentan que, si bien, aparentemente el texto puede verse efectivamente contextualizado respecto a las situaciones que se abordan, que engloban de manera general una diversidad propia del territorio nacional, en tanto los estudiantes mayores pueden verse interpelados con actividades como escribir una carta o narraciones sobre contexto más rurales; esto es pura casualidad en algunas situaciones. Por ejemplo, el sujeto 3 es un monitor de la región de Los Lagos, en Chiloé, que realiza clases de alfabetización con el programa Contigo Aprendo, mediante una entidad ejecutora, y en la entrevista afirma que su grupo de estudiantes encuentra sentido generalmente en los textos porque comparten, por casualidad, experiencia biográfica en el contexto rural del sur, por lo que “No hay brecha con estudiantes rurales” (sujeto 3). No obstante, los monitores concuerdan en que hay una “Brecha con los estudiantes urbanos” (sujeto 1 y 3), planteando así la necesidad de “Actualizar los textos” (sujeto 2 y 4).

Por consiguiente, hay una necesidad profunda de actualización de los textos del programa, para que se vinculen con la realidad de las y los estudiantes de manera efectiva. Hoy es de fundamental importancia derribar estereotipos territoriales sobre lo que es realmente la ruralidad en nuestro país, ya que a partir de los resultados de las entrevistas, que patente que

dichos contextos están alejados de los que se plantea en los textos, porque en la ruralidad también hay internet, radio, televisión y otros medios de comunicación que hacen circular textos de diversos tipos; en este sentido, el programa Contigo Aprendo debe actualizarse hacia nuevas alfabetizaciones, en este caso, digitales:

“Dado el rápido desarrollo de las tecnologías de información y comunicación (TIC), hablar hoy en día de la lectura y la escritura, y propuestas educativas, exige considerar a los entornos digitales en cualquier propuesta educativa. No hay que perder de vista que las posiciones acerca del uso de las tecnologías también se vinculan con ideologías implícitas acerca de sus alcances. (Street, 1995; Ferreiro, 2010, en Kalman, Lorenzatti, Hernández, Méndez y Blazich, p. 42)

Por otro lado, la brecha de realidad también abarca aspectos de tensión que se reflejan en las decisiones curriculares del programa, respecto a la didáctica, metodología y las evaluaciones. Esto, comprende las subcategorías que guardan relación con problemas sistemáticos del programa Contigo Aprendo; los resultados de este apartado corresponden que 3 de los entrevistados están de acuerdo con el modelo, “pero no con el tiempo en que se desarrolla” (sujeto 1); “, pero no con el texto que se implementa” (sujeto 2); “pero no con las actividades” (sujeto 3 y 4). Las razones de los acuerdos y desacuerdos en este apartado se deben a principalmente los años de experiencia docente, su formación y qué tanto desafío supuso realizar las clases en cada contexto particular en donde, por ejemplo, sujeto 2 percibió diferencias en la resistencia de los estudiantes que pertenecían a una u otra comuna de la región.

Los resultados de esta parte de la muestra aluden, por tanto, a aspectos didáctico-pedagógicos del programa; ya que, como bien comentan los monitores, en general estaría de acuerdo con el modelo de alfabetización que se plantea, pero los reparos guardan relación con el tiempo y las actividades del texto. Dicho acuerdo guardar estrecha relación con la falta de referentes en alfabetización con jóvenes y adultos, para tener una mirada más profunda y crítica con el programa, pasando, por tanto, por alto aspectos estructurales que merman tanto la experiencia para los monitores como para las y los estudiantes del programa Contigo Aprendo.

Los monitores comentan estar en desacuerdo con las actividades, específicamente en la forma en que se plantean, las cuales son o muy simples o complejas de resolver respecto a las instrucciones que se plantean. A partir del siguiente ejemplo extraído del texto Las Letras

Hablan, se puede apreciar cómo, las indicaciones de la unidad de repaso son demasiado sencillas y no suponen ningún reto para las y los estudiantes que ya han pasado a la unidad 9 el texto.

Cuadro 2 Extracto texto Unidad 9

“2. Lea, conteste y escriba. (Aparece una imagen con una micro (tipo de bus de transporte) que en su letrero dice “Lautaro”, junto a una señal de tránsito que marca la dirección y también dice “Lautaro”, la pregunta es): ¿a dónde va la micro? (Luego aparece una imagen de una mujer con una torta (pastel) en la mano), y la pregunta es): ¿qué tiene María en la mano? (Finalmente, aparece un bebé con una mamadera en sus manos, y la pregunta es:) ¿qué toma Laurita?”⁹

En suma, al no contar con formación específica en alfabetización de adultos, ni en el enfoque pedagógico de Paulo Freire de la Pedagogía de la Liberación, el estar o no de acuerdo con aspectos didáctico-pedagógicos del programa Contigo Aprendo solo obedece a las expectativas que puedan tener del programa en tanto la clase resulte o no, o si los estudiantes hayan sentido en las actividades, o si oponen resistencia al método o no, por ejemplo.

Respecto al tiempo, los monitores comentan, por ejemplo, la necesidad de extender el proceso de alfabetización en al menos dos años, uno para alfabetización y otro para post-alfabetización; es decir, un primer año para construir las bases y herramientas para la codificación y decodificación de la lengua, como también generar habilidades cognitivas tanto en matemáticas y lenguaje, que sean nuevamente abordadas con mayor nivel de complejidad en un proceso de post-alfabetización. Permitiendo así, un tránsito con mayor nivel de logro hacia el segundo ciclo de educación básica (que son los fines de validación de estudios del programa).

La brecha curricular se extiende a aspectos fuera del aula, a partir de los comentarios del sujeto 1 se establece una incoherencia curricular respecto a la promoción de los estudiantes de alfabetización, y por ello se insiste en la necesidad de un segundo proceso de post-alfabetización, considerando dos años. Ya que, como comenta el sujeto 1, existe una “brecha

⁹ Las Letras Hablan: texto cuaderno de Alfabetización para Estudiantes, p. 99.

curricular en la convalidación de estudios entre alfabetización y el primer ciclo básico, en tanto las habilidades que se requieren en el segundo no son las que se trabajan en el primero”.

Es decir que, las habilidades de decodificación, por ejemplo, que se desarrollan en el proceso de alfabetización no son suficientes para promoverse al segundo ciclo básico, ya que cuando estos estudiantes llegan a los niveles posteriores a alfabetización, que, recordemos, se convalida con todo el primer ciclo básico (de primero a cuarto básico), no logran seguir avanzando a los siguientes niveles porque las habilidades cognitivas, por ejemplo, que se exigen para salir de segundo ciclo básico son muy diferentes y no guardan relación con las que se desarrollan en el nivel de alfabetización.

Asimismo, se critica la manera en que se plantean las actividades en el texto Las palabras hablan, en donde las instrucciones son muy simples o complejos, es decir, una incapacidad de establecer un punto medio o diversificar los casos; por su parte, también comentan la larga extensión de los textos que se leen en lenguaje, los que deberían ser más precisos y enfocados a una habilidad específica.

En el caso de matemáticas, se comenta una brecha con la asignatura: “Hay resistencia en matemáticas, y cuando no hayan sentido en la metodología” (sujeto 1); esto, en tanto la metodología es demasiado seria y estructurada. Lo que tiene el resultado opuesto cuando se calza la asignatura en las dinámicas del juego, tiendo así menos resistencia por parte de los estudiantes, ya que al no tener una experiencia de sanción respecto al error también tienen mayor libertad. Como en el siguiente ejemplo, en donde la actividad es poco dinámica, tratándose de un ejercicio de diseño de tablas de valores, situándolo muy lejos de las lógicas del juego haciendo, probablemente, menos interesante y sencillo de comprender para monitores y estudiantes.

Cuadro 3 Extracto Texto Matemáticas

<p>“Construcción de tablas de valores Para comenzar la unidad se puede realizar una pregunta a las personas a modo de encuesta. Por ejemplo: ¿en qué lugar le gustaría más vivir: el lago o la playa? (...) Supongamos que las respuestas obtenidas son las siguientes: Lago: 4 Playa: 5 Otros: 3</p>

Puede realizar el ejercicio de pedirles a las personas de su grupo que creen una tabla con los datos de la encuesta en el Cuaderno del Estudiante. Luego comente las tablas dibujadas por sus estudiantes y realice una, usted, en un lugar visible (...).

Realice algunas preguntas finales relacionadas con la información de la tabla creada: ¿cuál es la preferencia mayor para vivir?, ¿a qué lugares podría corresponder otros?, etc. Para construir un gráfico de barras puede utilizar la misma tabla anterior. Veamos los pasos que debe seguir: a) dibuje los ejes del gráfico (vertical y horizontal), b) ponga nombre al eje vertical y horizontal de acuerdo con las columnas de la tabla de valores. En este punto es importante que usted recuerde que el eje vertical se utiliza para poner información numérica (...).¹⁰

Por su parte, en las clases de lenguaje también presentan una brecha, específicamente respecto al método de La Palabra Generadora: “Aspectos prácticos de la palabra generadora (recortar fichas de sílabas) (sujeto 3); “la palabra generadora” (sujeto 4). En otras palabras, los monitores comentan que el ejercicio de recortar las sílabas para agruparlas luego en palabras supone, por un lado, un desorden ya que al ser demasiadas al avanzar las clases es complejo organizarlas y seguir el ritmo de trabajo. Y, por otro lado, si bien muchos estudiantes están familiarizados con métodos de alfabetización más tradicionales, los estudiantes se sienten infantilizados con el ejercicio de recortar sílabas y conformar palabras que son muy breves o simples. Por consiguiente, presento el siguiente ejemplo para analizar:

Cuadro 4 Extracto Texto Lenguaje

“Unidad 2: Yo era muy tímida

Yo antes era muy tímida. Porque cuando uno no sale, está con los de la casa no más, y cuando se junta con otras personas, no halla de qué hablar. Pero el aprender cosas nuevas, uno tiene tema de conversación con otras personas (...)

3. Lea las sílabas.

ta	te	ti	to	tu
ma	me	mi	mo	mu
da	de	di	do	du

7. Haga tarjetas con las sílabas:

8. Escriba las palabras que formó:¹¹

¹⁰ Cartilla de Matemática: material educativo para Monitores y Monitoras. Pp. 85-89.

¹¹ Las Letras Hablan: texto cuaderno de alfabetización para Estudiantes, pp. 19-24.

Como bien se explica en el Marco Conceptual de esta investigación, la Palabra Generadora es una secuencia de trabajo que consta de varios pasos, entre los cuales hay coincidencias con cómo lo plantea el programa en el ejemplo anterior, sin embargo, cabe mencionar algunos puntos de discrepancias. Primero, que la Palabra Generadora de Paulo Freire se inserta en el paradigma Freireano de la Pedagogía del Oprimido, en tanto es la pedagogía por y para los oprimidos la que se convierte en una herramienta anti-opresión de los pueblos, por tanto, es inseparable de su connotación política. Segundo, que, si bien Freire establece una serie de fases para el método de La Palabra Generadora, la propuesta didáctica del programa las sintetiza y descontextualiza, en tanto:

- (a) Las palabras son seleccionadas y establecidas en el texto *Las Letras Hablan*, y no mediante una fase de obtención del universo vocabular, del cual salen palabras de la misma comunidad que no son seleccionadas por el docente ni, en este caso, el programa.
- (b) La selección del universo vocabular responde a riquezas y dificultades fonéticas, y no un simple ejercicio narrativo como el que se muestra en el ejemplo, que responde a pre-concepciones y estereotipos que *Contigo Aprendo* tiene y construye sobre el universo de estudiantes del programa.
- (c) Elide la creación de situaciones existenciales que supongan un reto para las y los estudiantes, incluyendo elementos integrados por el mismo grupo y no, insisto, por una narración aleatoria.
- (d) En la secuencia de ejercicios en este apartado se le pide al estudiante pasar por todo el método, en la fase previa a la creación de palabras nuevas (expresado en el punto 8 del ejemplo), sin agotar un debate necesario respecto a la situación bajo la cual se trabaja todo el método. Constituyéndose, así, una abstracción mal elaborada e implementada de lo que realmente era el método de La Palabra Generadora de Paulo Freire.

Además, este mal uso del método Freireano tiene otras implicancias, específicamente respecto a una brecha de discurso que promueve el programa; en tanto toman un método de alfabetización, lo vacían de significado político (ligado a la Pedagogía del Oprimido de Freire) y lo convierten en una mera serie de pasos a seguir para “aprender a leer y escribir”. Lo que se alinea tanto a la falta de expertiz y capacitación que tienen las y los monitores del

programa, puesto que no tienen en sus conocimientos ni en el ejercicio docente las perspectivas políticas de Freire, como al sentido de promoción en el reconocimiento de quienes pasan a segundo ciclo básico mediante la aprobación de pruebas estandarizadas, lo cual es insoslayablemente distinto a la finalidad de la Palabra Generadora de Paulo Freire.

Por lo tanto, la manera en que Contigo Aprendo aterriza La Palabra Generadora, se vincula a una visión básica sobre lo que realmente significa aprender a leer y escribir. En relación con esto, Kalman y otros (2018) plantean que:

“Todavía, en muchos espacios, la noción de alfabetizado se relaciona con lo más rudimentario de la lectura y la escritura, con el aprendizaje de las letras y los sonidos, y con la codificación y la decodificación. A esto se le llama conocimiento básico de la alfabetización, en un movimiento de identificación de lo básico con lo mínimo. Esto se refleja en la separación de la lectura de sus contenidos, ya que en la educación de adultos durante décadas se habló de una primera etapa de alfabetización para aprender las letras, su correspondencia sonora y su uso en frases cortas; y una segunda, la post-alfabetización, para aprender a leer y a escribir textos más complejos y con sentido” (p. 33).

4.3. Categoría 3: Deudas del programa y tensiones en la experiencia de los monitores

La presente categoría se construye por el conjunto de núcleos de significado que aluden a los desafíos y tensiones que emergen en la experiencia de trabajar en el programa Contigo Aprendo, por lo que se alinean con el tercer objetivo específico de esta investigación. Cabe mencionar que estas subcategorías emergen a partir de situaciones específicas de tensión en la experiencia docente, principalmente en relación con las y los estudiantes del programa, metodologías que no producen sentido y tensiones respecto a aspectos sistemáticos del programa y los monitores.

Los resultados de las entrevistas identifican diversos momentos de tensión en la experiencia de los monitores. Bajo esta lógica, los que tienen mayor coincidencia entre los monitores entrevistados son las “Deudas sistemáticas del programa” (sujeto 1, 2, 3 y 4), que se relaciona también con aspectos burocráticos como reclutar y retener a los estudiantes, como también gestionar el material para cada clase, construir las planificaciones para la clase de alfabetización y la de matemáticas, enviar informes mensuales sobre cada estudiante, incluyendo la asistencia y registro de cada sesión, asistir a las pocas capacitaciones y tener una clase observada. Todas, actividades que escapan al hecho mismo de realizar las clases,

aspectos más bien administrativos que suponen una carga considerable y se abusa de la buena fe y las buenas intenciones que los monitores ven respecto al programa, y si bien existe un contrato con una remuneración, esta es muy baja puesto que las personas contratadas no son profesionales ni mucho menos personas especializadas en alfabetización con jóvenes y adultos; la remuneración pactada pareciera tener como finalidad que los monitores sientan un deber de responder a las exigencias del ministerio, sin apoyo interdisciplinario ni co-docencia.

Asimismo, los monitores comentan situaciones más específicas respecto roces y situaciones ligadas al vínculo pedagógico, que se daban en el espacio de clase con las y los estudiantes del programa. Los monitores concuerdan en identificar como un momento de tensión común cuando un estudiante decide abandonar el programa, por distintos motivos; para uno de los monitores es importante relevar la experiencia de tensión que surge a partir de hostilidades y roces que se puedan dar en el aula de clases entre los estudiantes ya que, al ser un programa que incorpora a estudiantes de muy diversos rangos etarios, es muy normal que existan disputar de diferentes indoles entre los mismos.

Lo complejo de ello, no es que suceda, ya que estos roces suceden en todo contexto educativo, no obstante, el programa no propone ningún tipo de apoyo ni capacitación para este tipo de hechos, por lo que a los monitores solo les queda abordarlo de la mejor manera posible, desde la experiencia previa, por ejemplo, y que a fin de cuentas supone un reto para el monitor. Esto, en tanto hay que priorizar a los estudiantes que quedan en el espacio de alfabetización y también respetar la decisión del estudiante que decide partir; los monitores deben “aprender a soltar” (sujeto 2).

Hay tensiones que se originan producto del roce humano, como también otras que las origina el mismo programa de estudio, ya que como comentan los monitores el mismo programa deja varios aspectos a la suerte de los monitores y estudiantes. Basados en el hecho de que el Ministerio deposita la labor de su programa de alfabetización para jóvenes y adultos en personas que no cuentan con capacitación ni formación en esa área específica, el problema fundamental es que reducen la propuesta de Freire y la convierten en una *lista* de pasos a seguir para alcanzar la alfabetización, despojándolo de todo contenido político, negando el acompañamiento, ofreciendo una remuneración baja, con tiempos reducidos con el fin de

demostrar resultados rápidos y sobrecargando a los monitores de labores burocráticas que escapan a la labor propia de alfabetizar.

Como relevé anteriormente, el hecho de que el programa establezca un único método de aprendizaje de alfabetización, y que encima presente las falencias ya expuestas, también deja terreno para que estudiantes que están familiarizados, o tienen experiencia previa con otros métodos, vean mermada su experiencia de alfabetización; en este sentido, los monitores comentan que hay momentos de tensión entre los estudiantes, por ejemplo, cuando alguno de ellos es capaz de ir a ritmo más apresurado o, por el contrario, no va al mismo ritmo de aprendizaje que el resto, por lo que existe una “Tensión ante los diferentes ritmos de aprendizaje” (sujeto 2). Lo que se vincula a la necesidad de rendir pruebas estandarizadas, en fechas determinadas y fijas, mermando así los distintos ritmos de aprendizaje de los estudiantes. También supone contradicciones tensionales cuando, a la inversa, los estudiantes no cuestionan ni critican el programa, ni las actividades ni metodologías; los monitores comentan que muchas veces “no hay resistencia por parte de los estudiantes a la propuesta del programa” (sujeto 2 y 3).

A pesar de ello, los monitores comentan que, y como ante toda situación de tensión en pedagogía, siempre es deber del docente ver vías para superar dichas situaciones. En ese sentido, ante las deudas que deja el programa respecto a los estudiantes y sus ritmos de aprendizaje, que impactan de forma negativa la experiencia de los monitores, estos responden desarrollando y aplicando herramientas didácticas y metodológicas propias. “Empleo de metodologías alternativas y propias, para el área de lenguaje (proceso de apresto) y matemática (creación de conjuntos)” (sujeto 2); “Empleo de metodologías propias” (sujeto 4).

En contraste, las decisiones metodológicas que propone el programa para llevar a cabo las distintas actividades y problemáticas en el área de matemáticas muchas veces ponen en tensión a los mismos estudiantes que, generalmente, ya tienen experiencias previas, algunas veces, traumáticas con la asignatura; específicamente, los monitores comentan que hay “Tensión para trabar en matemáticas ante conocimientos previos” (Sujeto 3) de los estudiantes.

De forma paralela, también existen otras tensiones y dificultades que son generadas por las condiciones de aprendizaje del programa, o posiblemente por aspectos sociales con los que conviven y se enfrentan sus estudiantes y de las cuales el programa no incluye o simplemente no se hace cargo, por ejemplo, por la falta de contextualización respecto a la realidad que viven las estudiantes mujeres. En consecuencia, el programa supone “Tensión ante la diferencial generacional” (sujeto 4), respecto a la relación entre monitores sin formación en alfabetización y estudiantes, y “Tensión con componente de género” (sujeto 4) respecto a la no inclusión de dichas realidades femeninas subyugadas en el programa de estudio.

5. Consideraciones Finales

Coincidiendo con los diversos autores, esta investigación evidencia que el Plan Nacional de Alfabetización “Contigo Aprendo” es una propuesta insuficiente para que las personas que por distintos motivos vieron interrumpido su proceso de aprendizaje formal puedan acceder a un sistema educativo de calidad, adecuado a sus interés, características y necesidades. Ya que, el programa se posiciona como una promesa que no se cumple, tanto para monitores como para las y los estudiantes; en tanto presenta una serie de características y mecanismos evaluativos y metodológicos que lo hacen incompatible con perspectivas más amplias y actuales sobre lo que realmente debería ser este proceso de alfabetización para adultos.

Esto, a partir de lo comentado y vivenciado por las y los monitores que participaron en este estudio, y que permiten responder a la pregunta de investigación planteada al principio: ¿cuáles son las expectativas, desafíos y tensiones que experimentan las y los docentes que se desempeñan en fundaciones, acerca de las prácticas de alfabetización propuestas en el programa Contigo Aprendo?

Primero, considerando que hay una relación entre las expectativas que poseen quienes ingresar a trabajar en el programa, en tanto se proyecta, por ejemplo, la necesidad de hacer un ejercicio de justicia al trabajar en este contexto educativo. Lo que se entrecruza a la falta de experiencia y capacitación o dominio de la perspectiva pedagógica Freireana, que emplea Contigo Aprendo. Asimismo, es el mismo programa el que perpetúa que se siga reproduciendo esta sensación de expectativa no cumplida, al tener poca capacidad autocrítica para revertir esta situación. Como también la incapacidad de los monitores de producir una visión más crítica respecto al programa y su labor, en tanto estos no poseen referencias para

hacer un juicio previo al ingreso al programa, puesto que ni el reclutamiento exige conocimientos previos ni el modelo educativo chileno es Freireano, mucho menos crítico. Por lo que al llegar con el titular de que se basa en el modelo Freireano, estos lo creen a ciegas y creen estar trabajando en esa vereda.

Segundo, respecto a los desafíos que supone para las y los estudiantes ingresar a un programa desactualizado y que establece una brecha entre la propuesta didáctica-pedagógica con la realidad contextual de los mismos. A saber, un programa que se enfoca en un tipo de estudiante del siglo XX, de contexto rural, con un único método de aprendizaje de alfabetización, desproveyéndolo de herramientas necesarias para su presente, tales como la tan necesaria alfabetización digital. También, provocando que la experiencia de los monitores del programa sea todo un desafío en las salas de clases, ya que al no estar contextualizado ni actualizado el programa, las actividades y didácticas propuestas no encuentran sentido en la recepción de los estudiantes.

Tercero, en cuanto a las tensiones que generan las deudas burocráticas del programa, producto de la falta de inversión, por ejemplo, en proveer a los monitores de más participantes, que acompañen el ejercicio docente desde miradas interdisciplinarias, como también apoyen a los monitores en los distintos conflictos que broten en el espacio educativo, tales como la deserción o roces interpersonales.

Finalmente, las brechas de discurso que construye toda la propuesta de Contigo Aprendo, respecto a la labor docente de monitores que creyeron en un proyecto que se dice incluir el método de La Palabra Generadora de Paulo Freire, pero dejando fuera toda la base política que yace en la Pedagogía del Oprimido del autor. Estableciendo, de esta forma, una brecha discursiva que abusa de las expectativas de transformación que tienen las y los docentes, vacía de significado una perspectiva pedagógica y política trascendental, por un Estado que delega la responsabilidad respecto al derecho a la educación a Entidades Ejecutoras y les da a las personas una promesa que no puede cumplir.

Los alcances y las interpretaciones expuestas a partir de las entrevistas a los monitores permiten tener un panorama más claro respecto a las intencionalidades del programa Contigo Aprendo, como también a sus sombras más oscuras en cuanto a la relación que establece con los monitores y las distintas brechas con las y los estudiantes que, a fin de cuentas, merman

la experiencia pedagógica, con palabras bonitas e imaginarios lejanos, propios de un sistema centralizado, sesgado y clasista que levanta supuestos sobre los sujetos no-alfabetizados que no se vinculan a favor de un ejercicio real y legítimo del derecho a la educación. Lo expuesto por los monitores es un urgente llamado de atención, tanto para todas las personas que trabajamos en educación como para las autoridades que dirigen el país y que, una vez aludidas, tenemos el deber de destruir y reformular un sistema educativo que atienda a las reales necesidades de estas personas a las cuales el Estado les ha fallado por tantas décadas.

Referencias Bibliográficas

Cabaluz, J. (2016). *Pedagogías críticas latinoamericanas y filosofía de la liberación: potencialidades de un diálogo teórico-político*. Educación y Educadores, 19(1), pp.67-88. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=83445564004>

Carceglia, D. (2012). *Educación popular y alfabetización de jóvenes y adultos. Lectura del mundo para construir la escritura*. Paulo freire, Revista de Pedagogía Crítica (11). Recuperado de: file:///C:/Users/Mat%C3%ADas%20Ignacio/Downloads/Educacion_popular_y_alfabetizacion_de_jovenes_y_ad.pdf

Corbetta, P. (2003). *Metodología y técnicas de investigación social*. Madrid: McGrawHill.

Calabuz-Ducasse, J. F. (2016). *Pedagogías críticas latinoamericanas y filosofía de la liberación: potencialidades de un diálogo teórico-político*. Educ. Educ, 19(1). Pp. 67-88.

Espinoza, O; Santa Cruz, J; Castillo, D; González, L. (2014). Educación de adultos e inclusión social en Chile. Psicoperspectivas (13). Pp. 69-81. Programa Interdisciplinario de investigaciones de Educación (PIIE): Chile.

Freire, P. (1977). *Cartas a Guinea-Bissau. Apuntes de una experiencia pedagógica en proceso*. Grupo Editorial Siglo Veintiuno: México. Recuperado de: <file:///C:/Users/Mat%C3%ADas%20Ignacio/Downloads/CARTAS%20A%20GUINEA-BISSAU.pdf>

_____ (1968). *Pedagogía del Oprimido*. Recuperado de: <https://www.servicioskoinonia.org/biblioteca/general/FreirePedagogidelOprimido.pdf>

_____ (1965). *La educación como práctica de libertad*. Recuperado de: https://asslliub.noblogs.org/files/2013/09/freire_educaci%C3%B3n_como_pr%C3%A1ctica_libertad.pdf -1.pdf

Husserl, E. (2006). La idea de la fenomenología (1). Facultad de Cs. Religiosas y Filosóficas, Universidad Católica del Maule: Chile. Teología y Vida. Vol XLVII. Pp. 517-529. Recuperado de: <https://scielo.conicyt.cl/pdf/tv/v47n4/art08.pdf>

Kalman, J. y otros (2018). La relevancia de la alfabetización de personas jóvenes y adultas en América Latina hoy. Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe: México. Recuperado de: https://www.crefal.org/images/publicaciones/libros/la_relevancia_de_la_alfabetizacion.pdf

Rogers, C. (1959/1978). *Terapia, personalidad y relaciones interpersonales*. Buenos Aires: Nueva Visión.

Strauss, A. y | Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Colombia: Editorial Universidad de Antioquia.

Ministerio de Educación (2016). Informe final de evaluación. Programa educación para personas jóvenes y adultas (EPJA). Subsecretaría de Educación: Chile. Recuperado de: https://www.dipres.gob.cl/597/articles-149527_informe_final.pdf

_____ (2020). Ley de Presupuestos. Partida 9. Chile. Recuperado de: https://lyd.org/wp-content/uploads/2019/10/lp2020_partida-09_mineduc.pdf

_____ (2016). Las Letras Hablan. Guía Metodológica para Monitoras y Monitores. Plan de alfabetización Contigo Aprendo: Chile. Recuperado de: <https://epja.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/43/2021/02/ALTA.pdf>

_____ (2016). Cartilla de Matemática. Material Educativo para Monitores y Monitoras. Plan de alfabetización Contigo Aprendo: Chile. Recuperado de: <https://epja.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/43/2016/05/CARTILLA-MATEMATICA-MONITORES.pdf>

_____ (2019). Las Letras Hablan. Texto-cuaderno de alfabetización para estudiantes. Plan de alfabetización Contigo Aprendo: Chile.

UNESCO. (2016). 3er Informe Mundial sobre el aprendizaje y la educación de adultos. Instituto de la UNESCO para el Aprendizaje a lo Largo de Toda la vida: Alemania. Recuperado de: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000247556>