



**UNIVERSIDAD DE CHILE**

---

**Facultad de Ciencias Sociales  
Departamento de Antropología  
Magíster en Antropología y Desarrollo**



**MAD**  
Universidad de Chile

**Estudio de Caso:**

**“Impactos de un Taller de Alfabetización de Adultos en la  
Vida Cotidiana de sus Participantes”**

**Tesis Presentada para Obtener el Grado de Magíster en Antropología y Desarrollo**

**Por: Gísela Hernández Latorre  
Profesor Guía: Juan Lebert Montaldo**

Santiago, Septiembre de 2009.

## RESUMEN

La presente investigación aborda la temática de la educación y el desarrollo desde la perspectiva de un grupo de adultos participantes de un taller de alfabetización en la comuna de Peñalolén, en el marco de la campaña Contigo Aprendo del Ministerio de Educación y el programa Chile Califica. Se buscó determinar si la experiencia formativa en la que participaron los sujetos, resultó ser significativa y si provocó impactos en sus vidas cotidianas. Para localizar dichos impactos, se seleccionaron seis ámbitos de la rutina diaria: identidad del yo, familia, redes sociales, trabajo, tiempo libre y uso del espacio público.

**Palabras Clave:** analfabetismo, alfabetización de adultos, mundo de la vida cotidiana, significatividad e impacto.

## INTRODUCCIÓN

En un contexto en que priman la medición permanente de las mayorías, de los grandes conflictos y acontecimientos, de los temas globales y emergentes, pierde importancia el saldo, lo residual, que sin embargo coexiste. A los discursos de instituciones nacionales y organismos internacionales, a los porcentajes y cifras marginales, sumamos algunos relatos de personas. La temática que se aborda, educación y desarrollo, será tomada de manera micro, desde los sujetos, a través del estudio de un caso. La relevancia de la presente investigación radica en la profundidad y cercanía con que se trata la superación del analfabetismo en un grupo de personas adultas.

Debido a la complejidad del tema abordado, es necesario señalar algunas acotaciones que permitan comprender mejor la perspectiva desde la cual se contribuye al conocimiento. En primer lugar, se trata de un estudio de caso, una investigación exploratoria descriptiva que no permite generalizaciones más allá de su contexto y sujetos. El contexto es la comuna de Peñalolén, Región Metropolitana y sus sujetos, adultos analfabetos que residen en ella y han participado en el Taller Encuentro durante los años 2007 y 2008, cuya única lengua es el español<sup>1</sup>. Considerando lo anterior, se pretende que este sea un documento de significativo valor para el país en cuanto a contribuir a la escasa investigación que sobre el tema se realiza y porque sabemos que lo que aquí se invierte en profundidad puede constituir la base de investigaciones más amplias en comunas y regiones con características similares, donde se ejecutan acciones por parte de la Campaña de Alfabetización de Adultos Contigo Aprendo.

### **Desde la Práctica Alfabetizadora**

El viaje hasta esta estación del estudio ha sido largo, pero a cada paso se va haciendo más clara la inquietud difusa del comienzo. Cuando leo el diario, estoy frente al computador, navegando en Internet, cuando veo una película subtitulada, converso con mis amigos sobre un libro, escribo un correo a mi familia, preparo un informe para mi trabajo, me voy de viaje y reviso el mapa en el camino, cuando tengo una duda y voy al diccionario, cuando saco mis cuentas a fin de mes, leo un recado de mi hermano en el refrigerador, en fin, todo el tiempo viene a mi mente este grupo, cada una de estas personas, sus rostros, sus gestos, nuestras charlas, las clases. Y me impresiono nuevamente, cómo han llegado hasta aquí sin saber leer ni escribir. Cuánto de lo que se puede conocer no lo han conocido, cuánto de lo que se puede decir no lo han dicho, cuánto de lo que se puede guardar no han podido retenerlo; cuántas ideas, opiniones, relatos e informaciones que se transmiten no han podido comprenderlas.

Me siento cada vez más afortunada de poder hacer algo tan mecánico (al parecer) como decodificar mensajes escritos, de comprender el código escrito, de poder expresarme mediante la escritura. Me siento también impactada al ponerme en el lugar de millones de personas que no tienen mi misma fortuna. Pero ese golpe de realidad no ha servido más que para movilizarme.

---

<sup>1</sup> La situación puntual de personas analfabetas que habitan zonas rurales y/o pertenecen a etnias con lenguas propias, no ha sido considerada dentro de este estudio salvo en términos generales dentro de los Antecedentes. La diversidad de realidades vinculadas con la materia obliga a acotar e indicar las limitaciones del estudio.

El interés por este tema surge hace dos años, cuando partí enseñando a leer y escribir a adultos de Peñalolén. Desde ese momento nació, frente a la alfabetización y la educación de adultos, una inquietud difusa que me daba vueltas; pasé por muchas preguntas y tomé varios caminos; ante dicha diversidad de opciones, todas interesantes, debía abordar un aspecto del problema que fuera posible de estudiar utilizando mis conocimientos y mi práctica. Creo haber llegado a puerto, donde la aventura comienza nuevamente pero ya en tierra firme.

He optado por adentrarme en un punto clave de la historia de vida de las personas analfabetas: en el sujeto y las razones que lo llevan a decir en un momento de su vida adulta “Quiero aprender a leer y a escribir”. Desde ese lugar miro también la acción alfabetizadora, mi propia práctica y el contexto en que ésta tiene lugar, es una reinterpretación desde las expectativas que las personas traen al llegar al taller y lo que luego evalúan como significativo de la experiencia. Puntualmente, interesa determinar en qué aspectos de sus vidas han visto que es más importante para ellos adquirir estos conocimientos y si perciben, luego del proceso de alfabetización, que este tuvo una resonancia en sus biografías, que causó en alguno de esos ámbitos o en varios, un remezón que los puso en otro lugar, desde donde ven las cosas de manera nueva.

La problemática es abordada desde la fenomenología, ciencia que pone atención única a esa materia prima casi invisible de lo social que es el mundo del sentido común, la cotidianidad. El relato de los sujetos, de hombres y mujeres, ha sido recogido utilizando las metodologías que parecieron más apropiadas a la realidad y al enfoque teórico que aquí se conjugar; dicha riqueza testimonial ha dialogado primero con el conocimiento científico para luego ser mirada por el enfoque y análisis de su autora, una reflexión que mezcla teoría y práctica, vivencia e inspiración.

La presente investigación no es ni pretende ser más que una de tantas otras miradas, un viaje que deseo compartir de manera que el camino trazado sea un aporte al conocimiento y fundamentalmente al quehacer alfabetizador.

Temas como la alfabetización de adultos, al ser marginales en cifras, pasan a tener nula visibilidad y con ello dejan de ser atendidos desde organismos que conocen en detalle la magnitud del problema. La baja escolaridad de la población pasa a ser un dato a considerar en fichas y registros, en índices e informes, pero que no se atiende decididamente causando estancamiento en una multiplicidad de otros asuntos.

Alfabetizar a personas que por décadas han hecho sus vidas lejos del lenguaje escrito requiere de un inmenso esfuerzo en tiempo y recursos, pero es también una inversión como país. La falta de educación genera importantes dificultades no sólo para las personas que se ven limitadas en el acceso a oportunidades, el ejercicio de sus derechos y la participación efectiva; están sus familias, su entorno, el Estado y sus servicios, la sociedad en su conjunto que se ve impedida de desarrollarse plenamente al estar paliando carencias anexas derivadas de la escasa preparación de las personas para enfrentar la vida moderna.

Destruir habilidades esenciales como la comunicación (oral y escrita), el pensamiento crítico para resolver problemas, el trabajar con otros por un proyecto común, parece ser una apuesta que se considera riesgosa, compleja y desgastante. No así, dar un bono, eximir de deudas, entregar bienes materiales y culturales ya empaquetados, dar

soluciones prefabricadas por expertos. Se requiere de un interés movilizador por generar en las personas herramientas efectivas de superación.

La alfabetización de adultos es una tarea ardua y de la cual como sociedad nos hemos eximido, amparados en nuestra posición por sobre otros países del continente y del mundo en lo relativo a educación y desarrollo. Y una campaña de alfabetización como Contigo Aprendo -si bien cumple con mantener vigente la preocupación del Estado, representa un referente en cuanto a la calidad y magnitud de su intervención y ha logrado resultados cualitativamente importantes en estos cinco años- requiere de otras instancias, necesita de una red de servicios que complemente su labor parcial.

La demanda de ser alfabetizado ya en la edad adulta existe, así lo demuestran las cifras anuales de participación de Contigo Aprendo desde 2003 a la fecha (ver Antecedentes). Sin embargo los resultados finales y las bajas en la participación durante el proceso evidencian en términos generales, que en el camino formativo se enfrentan dificultades que llevan a las personas a abandonar los talleres. Sin embargo, hay quienes permanecen, rinden examen, aprueban y continúan incluso estudiando la enseñanza básica y media hasta terminar.

¿Por qué para estas personas analfabetas es importante que exista una instancia de este tipo, tener la posibilidad de aprender lo que no lograron aprender décadas antes? Es desde aquí que será mirado el problema, desde los sujetos analfabetos y las significaciones que atribuyen a participar de un taller de alfabetización de adultos. Se ha tomado un caso particular, el Taller Encuentro de la comuna de Peñalolén, en la Región Metropolitana, parte de la Campaña Gubernamental Contigo Aprendo, a cargo del Ministerio de Educación y del Sistema de Formación Permanente Chile Califica.

Como en todo asunto que involucre a las personas, tratamos con conflictos, motivaciones, emociones, acciones y proyecciones a las cuales debemos atender considerando para ello el relato de sus actores. Siempre se tratará de una interpretación de la interpretación que ellos dan a sus vidas y desde aquí es que abordaremos la experiencia de participar en un Taller de Alfabetización de Adultos.

El foco de la investigación no contempló indagar en si las personas adquieren los conocimientos esperados de acuerdo a la planificación pedagógica de la campaña de alfabetización de adultos Contigo Aprendo. Tuvo que ver con las percepciones acerca de ellos mismos, de sus compañeros, de su monitora, de su entorno más cercano. Cuáles fueron las barreras que impidieron su incorporación o mantenimiento en el proceso educativo formal durante la infancia y adolescencia y cuáles son las motivaciones que los llevaron a tomar el taller y a mantenerse participando durante seis o doce meses. Finalmente y relacionado con lo anterior, cuáles son las significaciones e impactos que atribuyen a alfabetizarse.

## **OBJETIVO GENERAL**

Determinar los impactos de un taller de alfabetización de adultos en la vida cotidiana de sus participantes.

## **OBJETIVOS ESPECÍFICOS**

- Establecer, luego del proceso de aprendizaje, la significación que los participantes del taller de Alfabetización de Adultos del Encuentro en Peñalolén, atribuyen al aprender a leer y escribir para la vida cotidiana en seis aspectos específicos de la rutina diaria: Identidad del Yo, Familia, Redes Sociales, Trabajo, Tiempo Libre y Usos del Espacio Público.

- Evaluar desde los participantes del taller de Alfabetización de Adultos Encuentro en Peñalolén, el proceso y el contexto de aprendizaje en el cual participaron durante los años 2007 y/o 2008.

- Identificar los impactos en la vida cotidiana que los participantes del taller de Alfabetización de Adultos Encuentro en Peñalolén, reconocen en seis aspectos específicos de la rutina diaria: Identidad del Yo, Familia, Redes Sociales, Trabajo, Tiempo Libre y Usos del Espacio Público.

# CAPÍTULO I: LA INVESTIGACIÓN

## 1.1 ANTECEDENTES

### 1.1.1 Analfabetismo en Chile

En Chile según indican las cifras del último Censo de población (2002) , unas 480 mil 865 personas mayores de quince años declaran no saber leer ni escribir, son analfabetas absolutas, población que representa un 4,3% de los chilenos. Esta cifra corresponde, como se indica, a la declaración que hace el/la censado/censada ante la pregunta *¿Sabe leer y escribir?* Lo anterior constituye el único mecanismo disponible en nuestro país para obtener el dato. Estos analfabetos absolutos o por desuso, algunos de los cuales nunca asistieron a un establecimiento educacional, forman parte al mismo tiempo, del millón 171 mil 924 personas mayores de 15 años que tienen 3 años o menos de escolaridad.

Más de la mitad de la población analfabeta, 250 mil 113 personas, tiene entre 15 y 59 años de edad, concentrándose en la población adulta y adulta mayor, los porcentajes más elevados de analfabetismo, unas 185 mil 695 personas que tiene entre 60 y 79 años de edad.

Dentro de la población con 3 años o menos de escolaridad, podemos observar (Tabla 1) que en los intervalos 40-49, 50-59 y 60-69 las cifras son significativas en cuanto personas que no leen /no escriben, es decir, no manejan el código escrito, mientras que entre los más jóvenes si bien existe falta de escolarización, ésta no es proporcional al analfabetismo absoluto. Por ejemplo, en el segmento 15-19 de las 36 mil 305 personas con menos de 3 años de escolaridad, sólo 12 mil 188 reconoce ser analfabeta.

**Tabla 1:**  
Población con 3 años o menos de escolaridad, por tramo de edad

Tramo de edad	Población total en el tramo de edad	Población con 3 años o menos de escolaridad			
		Total	No lee/ No escribe	Lee y escribe	Distribución por edades
15-19	1.280.089	36.305	12.188	24.117	3,1%
20-29	2.394.150	71.247	28.019	43.228	6,1%
30-39	2.435.191	136.858	57.251	79.607	11,7%
40-49	2.036.424	172.370	67.716	104.654	14,7%
50-59	1.362.977	223.866	84.939	138.927	19,1%
60-69	899.189	240.854	101.395	139.459	20,6%
70-79	567.449	192.721	84.300	108.421	16,4%
80 y más	250.840	97.703	45.057	52.646	8,3%
<b>Total mayor de 15 años</b>	<b>11.226.309</b>	<b>1.171.924</b>	<b>480.865</b>	<b>691.059</b>	<b>100,0%</b>
<b>% respecto de población total mayor de 15 años</b>	<b>100,0%</b>	<b>10,4%</b>	<b>4,3%</b>	<b>6,2%</b>	

Fuente: INE, datos censales 2002.

Con respecto a la distribución geográfica de la población analfabeta en nuestro país, considerando el tramo etáreo de entre 15 y 59 años de edad (Tabla 2), resultan ser las regiones del centro y sur las que superan el porcentaje nacional. En la región Metropolitana reside el 27% de ella, unas 67.495 personas, le sigue la región del Bío-Bío con 45.546 -un 18,3% del total nacional- mientras que en tercer lugar se ubica región del Maule en donde habitan 28 mil 960 analfabetos, correspondiente al 11, 6%. Las regiones extremas presentan cifras menores vinculadas entre otros factores, a su menor población.

**Tabla 2:**

Población de 15 a 59 años con escolaridad de 3 años o menos, por Región

Región	Población 15-59 años Total 2002	Población de 15 a 59 años con escolaridad de 3 años o menos					
		Total por Región	% respecto población en la Región	% de población respecto total país	Analfabetos (as)		
					Total por Región	% población analfabeta respecto total analfabetos país	% población analfabeta respecto población regional con 3 años o menos
TARAPACÁ	274.597	11.654	4,2%	1,8%	3.249	1,3%	27,9%
ANTOFAGASTA	318.556	11.996	3,8%	1,9%	3.300	1,3%	27,5%
ATACAMA	156.947	9.767	6,2%	1,5%	3.269	1,3%	33,5%
COQUIMBO	367.869	25.107	6,8%	3,9%	9.361	3,7%	37,3%
VALPARAÍSO	958.059	49.529	5,2%	7,7%	17.489	7,0%	35,3%
L. B. O'HIGGINS	483.723	40.689	8,4%	6,4%	19.641	7,9%	48,3%
MAULE	562.040	61.559	11,0%	9,6%	28.960	11,6%	47,0%
BÍO-BÍO	1.161.860	97.215	8,4%	15,2%	45.546	18,2%	46,9%
LA ARAUCANÍA	524.991	55.322	10,5%	8,6%	22.756	9,1%	41,1%
LOS LAGOS	661.814	68.324	10,3%	10,7%	25.852	10,3%	37,8%
AYSÉN	57.562	5.721	9,9%	0,9%	1.926	0,8%	33,7%
MAGALLANES	98.389	4.520	4,6%	0,7%	1.269	0,5%	28,1%
METROPOLITANA	3.882.424	199.243	5,1%	31,1%	67.495	27,0%	33,9%
TOTAL PAÍS	9.508.831	640.646	6,7%	100,0%	250.113	100,0%	39,0%

Fuente: INE, datos censales 2002

Las cifras revisadas son un primer acercamiento a la temática, sin embargo, no resultan suficientes para contextualizar la problemática que nos convoca. Pasamos a revisar entonces, las principales y más actuales acciones, civiles y públicas, referentes a la erradicación del analfabetismo en Chile. Luego de presentar dicho marco, nos referiremos más profundamente a la campaña que observamos, Contigo Aprendo.

### 1.1.2 Acciones Alfabetizadoras

Si bien el porcentaje es bajo y el país está en muy buen pie en relación a otros, estamos frente a una población no menor que no al no poder decodificar ni comprender la información que entrega la lectura, al no poder comunicarse mediante la escritura, está impedida de conocer lo que a través de la cultura escrita es posible transmitir. Se trata de



lo que organismos internacionales como la UNESCO (2008)<sup>2</sup> denominan, *población residual*. Un grupo de personas que resultan como saldo de un gran esfuerzo de los estados por erradicar un fenómeno, sin embargo quedan ellas y ellos, no se alcanza a cubrir por completo la demanda, quedando este residuo. A gran escala el porcentaje es insignificante, a nivel de prioridades no está presente. Sin embargo, estos sujetos viven en silencio una ignorancia que los paraliza en diversos ámbitos de su vida.

En Chile, el abandono de esta *población residual* por parte del estado, fue asumido como tarea, durante las décadas del 80` y 90`, por educadores populares y ONG que asumen un rol alfabetizador importante en los sectores urbano-poblacionales. El segmento más joven de estos grupos, logró posteriormente su reincorporación al proceso formativo debido al aumento en cobertura y oferta de la educación de adultos.

Si bien durante el periodo 90-93 existió una significativa participación estatal en la atención a la población analfabeta, el cuadro (Tabla 3) muestra cómo dicha orientación decae drásticamente desde 1994. Entre los años 91 y 93 existió una modalidad destinada a reincorporar a los profesores exonerados a acciones educativas, a ellos se encomendó la labor de alfabetizar a población adulta analfabeta de distintos puntos del país, de acuerdo a su lugar de residencia. Para poner en marcha esta modalidad, el Ministerio de Educación dispuso una cantidad muy limitada de recursos didácticos (los que debían ser reproducidos en fotocopias porque no existía la relación de un texto por alumno ni mucho menos) y se estableció un sistema de compensaciones económicas para los docentes, las que eran enviadas a las regiones para su administración y distribución<sup>3</sup>. Posterior a ello y antes del año 2000, lo que se hizo fue financiar proyectos puntuales que eran diseñados desde las comunas o instituciones de acuerdo a sus respectivas necesidades y la demanda que ellas hacían al Ministerio, la intervención tuvo un carácter indirecto lo cual se refleja en la ausencia de datos de atención hasta 2003.

---

<sup>2</sup>Diario La Tercera. Unesco sostiene que el analfabetismo en Latinoamérica es ya "residual". Educación. 08 de septiembre de 2008.

En: [http://www.latercera.cl/contenido/28\\_48842\\_9.shtml](http://www.latercera.cl/contenido/28_48842_9.shtml) Visitada en diciembre de 2008.

<sup>3</sup> En el marco de esta tesis es entrevistada en calidad de experta, una integrante del equipo coordinador de la Campaña de Alfabetización de Adultos Contigo Aprendo.

Judith Reyes, antropóloga de la Universidad de Chile, ingresa el año 2000 al Ministerio de Educación, antes se desempeña en los Talleres de Acción Cultural, TAC, como monitora y coordinadora de acciones de alfabetización principalmente destinadas a sectores urbano-poblacionales de la Región Metropolitana. Los TAC, desarrollan una labor importante en el ámbito de la educación popular teniendo un sello fuertemente político.

Al igual que muchas otras personas que hoy forman parte de la institucionalidad educativa, Judith Reyes, proviene del mundo de las ONG y posee una experiencia directa con la temática que hoy conduce. Además del TAC, el PIIE y SIDE, constituyen referentes en estos asuntos y muchos de sus colaboradores hoy ejercen cargos públicos.

La entrevista fue realizada el día viernes 24 de octubre de 2008, en las oficinas de Chile Califica ubicadas en Teatinos 20, Santiago.

**Tabla 3:**

Población Analfabeta Atendida y Alfabetizada por el Ministerio de Educación periodo 1990 -2001

<b>Año</b>	<b>Población de 15 años y más</b>	<b>Analfabetos</b>	<b>Atendidos</b>	<b>Alfabetizados</b>	<b>Índice de Analfabetismo</b>
1990	9.140.050	572.879	29.907	22.507	6.27
1991	9.292.471	563.301	36.302	30.302	6.06
1992	9.418.933	532.999	28.890	20.890	5.66
1993	9.776.852	512.109	15.798	9.789	5.24
1994	10.148.372	502.320	6.620	5.213	4.95
1995	10.180.984	497.107	3.351	2.858	4.88
1996	10.203.815	494.249	3.344	2.437	4.84
1997	10.378.249	491.812	s/d	2.781	4.74
1998	10.549.142	489.031	s/d	1.786	4.64
1999	10.717.193	487.245	s/d	3.012	4.55
2000	10.960.570	484.233	s/d	2.397	4.42
2001	11.153.690	422.540	s/d	1.976	3.79

Fuente: División de Educación General y División de Planificación del MINEDUC.

Hasta el año 2.000, la tendencia en Chile en torno al mejoramiento de la educación, fue fortalecer y ampliar en cobertura y calidad la modalidad regular, que atiende a población infantil y adolescente. Si bien la Reforma Educacional partió en los años 90', recién una década más tarde, en el 2000, es incorporada la modalidad para adultos al proceso. Loreto Egaña (2003) señala que en ese momento "(...) se empieza a hablar de un proceso de reforma que genere una nueva propuesta educativa, la que va a consistir en reemplazar el enfoque de la EDJA (Educación de Jóvenes y Adultos), pasando de uno tradicional que la concibe como una respuesta a las carencias en educación básica y media, a uno que la concibe como parte de una educación permanente". (Pág. 3)

Egaña (2003), indica que actualmente la EDJA es estructurada en base a tres líneas de formación, de acuerdo a la población a la que se dirige, los tiempos disponibles y los requerimientos formativos, estos factores determinan el currículo de cada una de ellas. (Pág. 4)

Las líneas de educación de adultos son:

a) Modalidad Regular

b) Modalidad Flexible: Dentro de la cual se desarrollan,

- El Programa de Nivelación Básica y Media para Adultos (PNBM)
- El Programa de Nivelación de Competencias Laborales (PNCL)
- El Programa de Nivelación de estudios básicos y medios con financiamiento vía franquicia tributaria.

c) Atención a poblaciones específicas: Aquí se contemplan,

- Alfabetización
- Educación de Jóvenes y Adultos en recintos penales.
- Adultos Mayores.
- La propuesta educativa de la EDJA para pueblos originarios.

Dentro de las poblaciones específicas, atendidas por la División de Educación de Jóvenes y Adultos del Ministerio de Educación, encontramos a los analfabetos, personas de 15 años de edad en adelante que declaran no saber leer ni escribir. El área de alfabetización contempla también a aquellas personas con 3 o menos años de escolaridad que aún siendo alfabetizadas no poseen certificación de sus estudios o no han asistido nunca a la escuela y desean hacerlo.

### 1.1.3 Campaña de Alfabetización de Adultos Contigo Aprendo

La campaña de alfabetización de adultos Contigo Aprendo nace el año 2003 en el marco del programa interministerial Chile Califica y representa el esfuerzo más maduro de alfabetizar a la población adulta por parte del Estado, tanto por la cobertura que alcanza, como por la calidad de la formación que busca entregar a las personas que atiende.

Según el Ministerio de Educación, la iniciativa surge “producto de la necesidad de generar oportunidades educativas específicas para la población analfabeta y de baja escolaridad, insertas en los lugares de vida y trabajo de las personas y para ofrecer una alternativa educativa que les abra posibilidades de aprender de manera flexible y pertinente a sus condiciones de vida”. (Manual del Monitor, 2008, Pág.13)

El Ministerio de Educación, identifica los siguientes componentes de la campaña:

- a) Monitor y Monitora de Alfabetización
- b) Grupo de Alfabetización
- c) Formación del Monitor
- d) Desarrollo del Procesos Educativo
- e) Seguimiento del Proceso
- f) Cierre de la Campaña
- g) Materiales Educativos

En términos generales, la campaña consiste en ofrecer a personas de quince años de edad en adelante, con menos de cuatro años de permanencia en el sistema educativo formal, la posibilidad de obtener en un plazo de seis meses, una base de conocimientos como son leer, escribir y manejar las cuatro operaciones matemáticas simples.

Al final de dicho periodo, las y los participantes rinden un examen que, de ser aprobado, les brindará una certificación equivalente a haber cursado hasta el cuarto año básico, posteriormente podrán optar a la nivelación de estudios o las escuelas y liceos de modalidad nocturna para adultos. De reprobado dicha evaluación, los estudiantes obtendrán un certificado de asistencia y podrán volver a participar en una nueva convocatoria de la campaña, siempre gratuitamente, recibiendo además los materiales sin costo y en recintos cercanos al lugar donde habitan.

Toda estas facilidades consideran que quienes mantienen hasta la edad adulta la condición de analfabetos, han postergado o abandonado su proceso de educación por factores como la pobreza material, la cual a la vez es acrecentada por la falta de competencias básicas para la interpretación de la realidad y la intervención en la misma.

La propuesta educativa de Contigo Aprendo está elaborada sobre la base de una relectura del método psicosocial de Paulo Freire, educador brasileño que se desempeñó como colaborador en materia de educación popular y alfabetización durante el gobierno de Eduardo Frei Montalva, en pleno proceso de Reforma Agraria. Freire, además lideró

procesos de alfabetización en su natal Brasil así como en otras naciones de América y África.

La propuesta del educador plasmada en sus textos, Pedagogía del Oprimido, Acción Cultural para la Liberación, entre otros, constituyen una materia prima que ha sido replanteada desde tiempos menos politizados y más complejos, como los que vive Chile hoy.

Lo que se rescata de este método consiste en la importancia de valorizar y utilizar las experiencias y los saberes previos con que los adultos llegan al momento de alfabetizarse, tomar de su contexto más próximo elementos significativos puesto que de esa forma se establece una relación virtuosa entre lo que son, lo que viven, el lugar dónde viven y lo que aquí aprenden. Es así que tanto los materiales didácticos como la formación de los alfabetizadores está orientada a esto, al reciclaje de las vidas de los estudiantes, de su consideración en el proceso de aprendizaje como contenido esencial y punto de partida. Elementos de la vida cotidiana así como de la cultura más representativa de las personas a las que se dirige la campaña, se pueden encontrar al hojear los libros que ésta entrega.

Loreto Egaña (2003), señala que el material pedagógico diseñado por la Coordinación de Adultos del Ministerio de Educación y con el cual se atiende a este grupo actualmente, pone énfasis en el proceso de aprendizaje y en la valoración de los propios saberes en el contexto de vida cotidiana.

Concientes de que la duración del proceso alfabetizador no se condice con los objetivos que se pretende alcanzar, se señala que sería poco sustentable hacer extensible siquiera en un mes más la campaña<sup>4</sup>. Los recursos no alcanzarían y además tiene que ver con el tiempo que toma preparar los contenidos y nuevos materiales, seleccionar y preparar a los alfabetizadores cada año, así también se contempla que muchas veces las personas abandonan el proceso por problemas personales, dificultades para asistir o enfermedades, entre otras causas.

Esto significa que existe una imagen muy clara de este sujeto, del analfabeto. Y así es, en el equipo reconocen que el analfabeto es una persona muy diferente a la que atiende Chile Califica en su modalidad de nivelación de estudios flexible, esta última se encuentra en mejor situación socioeconómica puesto que ha logrado acceder a más oportunidades. En el caso de los analfabetos, se trata de personas que en promedio tiene más años, entre 35 y 70, en su mayoría son mujeres: jefas de hogar o que se desempeñan en el servicio doméstico o en labores informales como vendedoras de ferias libres; los hombres además de desarrollar este trabajo como feriantes, son en su mayoría obreros no calificados o cesantes. Tienen una situación socioeconómica más desfavorecida, que varía principalmente entre la extrema pobreza y la pobreza. Poseen menos motivación y mayor número de dificultades para iniciar su proceso de aprendizaje, debido a la vergüenza o la dificultad para acceder a información, no suelen demandar ser alfabetizados si no más bien, responder a la invitación de aprender a leer y escribir.

Para alfabetizar, la campaña requiere del concurso de monitores, personas que asumen el trabajo en terreno. Son ellas y ellos finalmente, quienes asumen el rol de capacitadores, se vinculan directamente con la población objetivo de Contigo Aprendo. Durante los seis

---

<sup>4</sup> Judith Reyes, 24 de octubre 2008.

meses, deberán cumplir con un programa educativo especialmente diseñado para el perfil de los participantes.

Las características de los monitores son diversas, se trata de profesionales de distintas áreas, estudiantes universitarios, personas que por su labor habitual o el lugar donde habitan se sienten especialmente cercanos a la población analfabeta, educadores populares, además de otras personas con voluntad y motivación para el trabajo social. Esto último, porque la función del monitor no es remunerada con un salario correspondiente a la dedicación que demanda alfabetizar. La jornada total a la semana es de seis horas de clases en promedio, las que pueden ser fraccionadas en una, dos o tres sesiones. Por su labor, los monitores reciben un aporte mensual destinado a apoyar su movilización y otros gastos.

Además de impartir el taller, los monitores deben comprometerse con asistir periódicamente a jornadas de formación a cargo de los encargados territoriales de cada zona o del equipo de coordinación de la Campaña.

Por ello es que en el equipo nacional de Contigo Aprendo tienen muy claro también cual es el perfil del alfabetizador que se requiere. Según Judith Reyes nos indica, son dos los atributos principales, “experiencia en la labor comunitaria” y “conocimiento de lo educativo”. En palabras de la antropóloga, “A un estudiante de pedagogía o una persona calificada en temas de educación, que desconozca la particularidad del trabajo comunitario, lo fundamental que es respetar esas dinámicas propias de lo local, que no conozca el tipo de personas con las que va a trabajar, el lugar, no le irá bien. Lo más probable es que o no consiga conformar o no consiga mantener al grupo. Y esto es uno de los puntos débiles que debemos trabajar con los monitores porque es muy difícil para algunos mantener sus grupos, las personas se van, hay que potenciar que desarrollen estrategias para que esto no les suceda, tienen que seducirlos<sup>5</sup>”. Además de estos atributos, la monitora o monitor debe tener Cuarto Medio y ser él o ella misma quien gestione en su comuna, barrio o sector, el taller, consiguiendo un espacio físico adecuado, las y los participantes.

La campaña asume el costo de todos los materiales que se ocuparán durante los seis meses: papelería, lápices, útiles en general y los textos. Para cada monitor se considera un aporte mensual (de acuerdo a la experiencia como monitora se puede indicar que los montos en los últimos tres años han sido de \$60.000 en 2007, \$67.000 en 2008 y \$72.000 en 2009). Para la organización de estos monitores, cada zona de las regiones cuenta con coordinadores territoriales, encargados de acompañar y fiscalizar la efectiva labor de los monitores, de distribuir los materiales y de coordinar capacitaciones permanentes de su equipo.

Contigo Aprendo no se desarrolla en todo Chile, su presencia abarca las regiones de Coquimbo, Valparaíso, O’Higgins, Maule, Bío - Bío, La Araucanía, Los Ríos, Los Lagos, Aysén y Metropolitana. El criterio es que la mayor cantidad de personas que requieren ser atendidas habitan estas zonas. La campaña se rige por el marco curricular del D.S. N° 239/2004, los Programas de Estudio de Primer Nivel de Educación Básica DEX N° 584/2007 y el DEX N° 2272/2007 de Examinación<sup>6</sup>.

---

<sup>5</sup> 24 de octubre de 2008.

<sup>6</sup> Chile Califica. Campaña Contigo Aprendo.

## Evaluaciones y Resultados

Entre los resultados obtenidos a la fecha en cuanto a cobertura y logros, el Ministerio de Educación, expone luego del primer año de Campaña el siguiente balance:

*“En el año 2003, (...) 15.888 personas participaron en la Campaña de Alfabetización “Contigo Aprendo”.*

*“La Campaña, que duró 5 meses y que se aplicó en 6 regiones, llegó a personas más pobres, de sectores urbano marginales y rurales. El proceso educativo contó con la participación de 1.500 monitores voluntarios. En la Campaña Contigo Aprendo terminaron el proceso 11.324 personas, lo que representa un 71% del total de participantes. Este porcentaje es menor al propuesto en la meta del programa que se proponía un 93% de participantes que terminaban el proceso. En una Campaña de alfabetización nunca termina la misma cantidad de personas adultas que empiezan, debido a razones laborales, económicas o familiares. En las campañas de otros países, la deserción es alrededor del 40%. En Chile, la deserción fue menor, alcanzó sólo a un 31.35%. Muchas personas no se presentaron a examen para dar 4º básico (lo que produjo un no cumplimiento de la meta) debido al temor de examen y a problemas laborales”.*

*“La deserción fue de un 31.35%. Se presentaron al examen 7.774 personas, de las cuales, 6.649 aprobaron y certificaron su 4º año de educación básica (85.53% de las examinadas)”<sup>7</sup>.*

Se hace evidente la necesidad de datos o fuentes que respalden las afirmaciones que aquí se presentan. Una evaluación más detallada de la gestión de los equipos, de los recursos pedagógicos y su uso por parte de los monitores, de los contextos de aprendizaje, de la relación de los participantes con la campaña, por ejemplo, complementarían los supuestos de que el adulto deja de asistir, solamente o principalmente, por problemáticas laborales o temor a la prueba final.

**Tabla 4:**  
Resultados Obtenidos por Contigo Aprendo 2003 - 2007

Resumen	Inscritos iniciales	Inscritos mes anterior examen	Asistentes examen	Aprobados
<b>2003</b>	15.863	11.464	7.789	6.684
	100,0%	72,3%	67,9%	85,8%
<b>2004</b>	21.811	16.217	10.609	8.265
	100,0%	74,4%	65,4%	77,9%
<b>2005</b>	17.356	12.928	8.081	5.762
	100,0%	74,5%	62,5%	71,3%
<b>2006</b>	17.000	12.500	8.000	5.000
	100,0%	73,5%	64,0%	62,5%
<b>2007</b>	16.600	12.553	6.685	4.640
	100,0%	75,6%	53,3%	69,4%
<b>Totales 03-07</b>	<b>88.630</b>	<b>65.662</b>	<b>41.164</b>	<b>30.351</b>
	<b>100,0%</b>	<b>74,1%</b>	<b>62,7%</b>	<b>73,7%</b>

Fuente: Coordinación Nacional Contigo Aprendo, MINEDUC

En: <http://www.chilecalifica.cl/califica/showNoti.do?noticia=2873&barra=2&pagina=bajada-noticia-frame.jsp> Visitada en octubre de 2008.

<sup>7</sup>Ministerio de Educación. Programa de Educación de Adultos modalidad tercera jornada, educación básica y media. Planificación y Control de Gestión.

En: <http://subvenciones.mineduc.cl/intranet/Resultados.html> Visitada en septiembre de 2008.

Según la tabla anterior, que resume los logros alcanzados por la Campaña desde 2003 a 2007, unas 88.630 personas analfabetas adultas que habitan en las regiones donde se ejecuta Contigo Aprendo, se habrían inscrito en sus talleres para aprender a leer y escribir. A un mes de finalizar su proceso de alfabetización, se calcula que 22.968 de ellas, habrían abandonado el proceso, quedando 65.662 participantes, quienes asistieron durante 5 meses a clases. De éstas 65.662 personas, 24.498 no asistieron a la examinación final. Y finalmente, de los 41.164 adultos que rindieron la prueba de cierre, 10.813 no superaron el mínimo de puntaje requerido para obtener la licencia de Primer Ciclo Básico.

Entre la etapa inicial, que es la conformación del grupo de alfabetización hasta la última etapa del proceso, que es el cierre de Campaña o examinación de los participantes, el porcentaje de deserción alcanza en total un 54%. Más de la mitad de los inscritos iniciales, 47.466 personas, abandonan los talleres antes de cumplir con todas las actividades que la Campaña contempla. Del total de personas que se ha inscrito, el 34,2%, logró culminar el periodo formativo, rendir y aprobar el examen de cierre. Ellas y ellos han accedido a la posibilidad de continuar su proceso formativo, y también, de acreditar que cuentan con 4 años de escolaridad.

A sus seis años de puesta en marcha, la campaña carece de dos importantes elementos, tanto para su propia gestión y administración interna, como para el conocimiento público de la misma: un documento que la defina, la explique en cuanto a su origen y antecedentes, la visión del tema que atiende, objetivos, metas, proyecciones, estrategias, equipo y sus respectivas funciones. Por otro lado, falta una sistematización de los logros alcanzados a la fecha. Si bien existen algunos datos cuantitativos e informes cualitativos de carácter interno, la información disponible no constituye un documento o cuenta oficial de manejo público, ni una presentación ordenada de lo que es, hace y ha conseguido Contigo Aprendo, en el marco de qué política pública vigente se enmarca y cuáles son sus proyecciones.

Finalmente, y referido a las proyecciones de las acciones alfabetizadoras en nuestro país, no referimos al Plan Iberoamericano de Alfabetización, instancia en la que el Estado de Chile se encuentra oficialmente involucrada y ante la cual ha asumido compromisos que ratifican la necesidad de, no sólo estudiar sino que de, atender con mayor fuerza a la educación de adultos y en ella al analfabetismo.

#### Plan Iberoamericano de Alfabetización (PIA): Los Deberes de Chile

Existe un único acuerdo vigente, que impone obligaciones concretas de gestión y cumplimiento de metas, respecto a la erradicación o disminución de la población analfabeta adulta dentro del territorio nacional. A pesar de que en la actualidad coexisten una serie de acciones y planes globales referidos a la materia, los demás acuerdos internacionales donde Chile participa, son sólo declarativos<sup>8</sup>.

Se trata del compromiso suscrito por Gobierno de Chile con la OEI, Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura en el marco del PIA, Plan Interamericano de Alfabetización y Educación Básica de Personas Jóvenes y

---

<sup>8</sup> Judith Reyes, 24 octubre 2008.

Adultas. La meta es lograr entre 2007 y 2015 reducir a lo menos a un 3% la tasa de analfabetismo nacional. Esfuerzo que debe garantizar además de la educación elemental, caminos para la continuidad de estudios, es decir que, la persona que inicia un tránsito hacia la alfabetización, una vez superada dicha etapa, cuente con una oferta disponible de continuidad de la Enseñanza Básica y Media.

En el marco de este acuerdo, se están consiguiendo importantes logros. Chile es el único país de América Latina donde un proceso de alfabetización para adultos finaliza con una prueba que mide los aprendizajes adquiridos por los estudiantes y que ofrece canales concretos de continuidad hacia niveles más altos de educación, a aquellas personas que logran superar esta primera etapa<sup>9</sup>. Tanto Chile Califica como la División de Educación de Adultos del Ministerio de Educación ofrecen alternativas en modalidad regular y flexible para que estas personas puedan, en tiempos más reducidos que en la educación formal, pasar por un periodo formativo en aula, ser evaluados y promovidos hasta terminar la Enseñanza Media. La certificación que obtienen al final del proceso de alfabetización y nivelación de estudios, el cual es posible completar en un mínimo de 5 años, es equivalente a la que hubiesen obtenido en 12 años de escolaridad durante su niñez, y legalmente, es válida en los mismos términos para acceder por ejemplo a la Educación Superior, Técnica o Universitaria.

---

<sup>9</sup> Ídem



#### 1.1.4 Localización del Estudio

Por una parte, se presentan datos generales de la comuna de **Peñalolén** principalmente enfocados en lo educativo, esto porque, como se ha señalado, la investigación se centra en un grupo de estudiantes que en su totalidad son residentes de dicha comuna. En segundo lugar, se expone un relato etnográfico que pretende ahondar en las circunstancias que llevaron a trabajar con estos adultos analfabetos en el **Taller Encuentro** de Peñalolén.

##### 1.1.4.1 Peñalolén

La totalidad de las y los participantes del taller Encuentro reside en Peñalolén, por lo cual pasamos a revisar una breve descripción de la comuna que nos servirá para presentar de manera más completa el contexto del estudio y el entorno de los estudiantes.

Peñalolén está ubicada en el sector Oriente de la Provincia de Santiago, Región Metropolitana. Su nombre proviene de la lengua mapuche y significa *Reunión de Hermanos*. El 15 de noviembre de 1984 es creada administrativamente la comuna, previo a ello, esta zona era parte de Ñuñoa, y ya estaba dividida en cuatro sectores que hasta hoy se mantienen: La Faena, Lo Hermida, Peñalolén Alto y San Luis, a estos sectores actualmente se suma Nuevo Peñalolén Alto, habitado por población de nivel socioeconómico alto, quienes se distribuyen en residencias exclusivas y condominios privados<sup>10</sup>.

Hoy es una comuna totalmente urbana, heterogénea en cuanto a su composición socio – económica, 10,9% de las familias son de clase alta y al otro extremo un 16,7% de ellas, son de escasos recursos. Su superficie territorial es de 54,9 km<sup>2</sup> y según el Ministerio de Planificación, ya en 2006 su población bordea las 237.837 personas (4,3 Hab. / Km<sup>2</sup>), de ellas el 51% son mujeres y 49% hombres<sup>11</sup>.

En la última medición nacional de 2002, Peñalolén registra 216.060 residentes. Con respecto al Censo de 1992 donde se registró 179.781 habitantes, el crecimiento entre periodos alcanza el 20,2%. Entre las comunas más pobladas del país, Peñalolén se ubica en el lugar 12 y dentro de la región Metropolitana se adjudica el sexto puesto de entre treinta y cuatro municipios que la conforman. Existe un predominio del segmento joven, el 31% de la población tiene menos de 15 años, y sólo el 4% tiene más de 64. Respecto a su composición étnica, el 4,9% de sus habitantes se identifica como indígena.

De acuerdo al Censo de 2002, en Peñalolén se registran 6.086 personas de 10 años y más que no leen ni escriben, un 3,4% de la población de la comuna. El mayor número de casos reside en los distritos censales de Peñalolén, Villa Los Lagos y Simón Bolívar (Tabla 5).

---

<sup>10</sup> Peñalolén: Antecedentes Comunales.

En: [http://www.urbalvalparaiso.cl/p4\\_urbalred14/site/artic/20030714/asocfile/antecedentes.pdf](http://www.urbalvalparaiso.cl/p4_urbalred14/site/artic/20030714/asocfile/antecedentes.pdf)

Visitada en septiembre de 2008.

<sup>11</sup> CASEN 2006.

**Tabla 5:**  
Población que No Lee/ No Escribe por Distrito Censal

DISTRITO CENSAL	POBL. TOTAL	LEE/ ESCRIBE	NO LEE/ NO ESCRIBE
JOSE ARRIETA	16,061	13,174	504
PENALOLEN	21,030	16,332	716
LO HERMIDA	31,649	24,357	343
TORRES DE MACUL	17,737	14,695	391
VINA MACUL	14,607	11,743	276
VILLA LOS LAGOS	20,112	16,120	809
AVENIDA PARQUE	17,710	14,246	586
QUEBRADA CAMARONES	17,617	14,480	426
DIAGONAL LAS TORRES	15,067	11,788	588
GABRIELA MISTRAL	16,119	12,845	562
SIMON BOLIVAR	28,351	22,384	885
	<b>216,060</b>	<b>172,164</b>	<b>6,086</b>

Fuente: CENSO 2002.

En cuanto a la distribución por edad y género de la población analfabeta dentro de la comuna (Tabla 6), se puede apreciar una alta concentración de los casos en las edades más adultas, a partir de los 50 años en adelante, 3.295 personas, y dentro de ese segmento vemos a las mujeres como mayoría, con 2.015 casos. Lo contrario sucede en el grupo más joven, de entre 15 y 49 años, donde son los hombres quienes presentan en mayor cantidad esta carencia formativa, 1.104 personas de un total de 2033.

**Tabla 6:**  
Tasa de Analfabetismo Comunal por Sexo y Grupo Etáreo

Grupo Etáreo	Hombres		Mujeres		Total	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%
10 a 14 años	386	3,62	361	3,47	747	3,54
15 a 19 años	93	1,06	77	0,86	170	0,96
20 a 24 años	90	1,02	59	0,66	149	0,84
25 a 29 años	121	1,36	75	0,81	196	1,08
30 a 39 años	445	2,48	343	1,78	788	2,11
40 a 49 años	355	2,60	375	2,58	730	2,59
50 a 64 años	647	5,24	921	6,69	1568	6,01
65 años y más	633	12,80	1094	15,43	1727	14,35
<b>Total</b>	<b>2770</b>	<b>3,22</b>	<b>3305</b>	<b>3,59</b>	<b>6.075</b>	<b>3,41</b>

Fuente: CENSO 2002.

### Peñalolén

Total hombre y mujeres analfabetas mayores de 15 años: **5.328**

En cuánto al nivel de escolaridad de la población de Peñalolén (Tabla 7), podemos ver que de los 157.141 habitantes con 15 y más años de edad, existen 3.389 que "Nunca Asistió" a la escuela, concentrándose nuevamente la mayoría de los casos en las edades más avanzadas, 2.479 personas de 50 años en adelante, dentro de las cuales 632 tiene 75 y más años. Otras 2.090 personas no superaron el cuarto año de Educación Básica. Dentro de ambos grupos es donde se concentra principalmente la población analfabeta, la

cual presenta dicha condición ya sea por su nula participación en el sistema escolar formal o por desuso de los contenidos aprendidos durante la formación primaria, que luego fue suspendida.

Finalmente, 47.846 personas no han culminado sus 12 años de escolaridad formal, requisito actualmente obligatorio para la mayor parte de los oficios y empleos, incluso no calificados.

**Tabla 7:**

Población de 15 años y más según último nivel de enseñanza formal y tramos de edad quinquenal, censo 2002

Ultimo Nivel Aprobado Enseñanza Formal	Tramos de edad quinquenal													TOTAL
	15-19	20-24	25-29	30-34	35-39	40-44	45-49	50-54	55-59	60-64	65-69	70-74	75 y más	
Nunca Asistió	52	52	82	105	229	211	179	279	359	409	407	393	632	3,389
Pre-Básica	90	109	137	173	167	185	165	222	222	204	152	106	158	2,090
Básica	2,781	2,552	3,366	4,153	4,802	4,719	4,527	5,243	4,693	3,849	2,774	2,053	2,334	47,846
Media	13,377	9,937	9,574	9,151	7,704	6,028	4,566	3,445	2,329	1,559	912	712	741	70,035
Superior	1,417	5,066	4,979	5,222	5,552	4,636	2,984	1,820	970	505	279	206	175	33,811
<b>Total</b>	<b>17,717</b>	<b>17,716</b>	<b>18,138</b>	<b>18,804</b>	<b>18,454</b>	<b>15,779</b>	<b>12,421</b>	<b>11,009</b>	<b>8,573</b>	<b>6,526</b>	<b>4,524</b>	<b>3,470</b>	<b>4,040</b>	<b>157,171</b>

Fuente: CENSO 2002

#### 1.1.4.2 Taller Encuentro

No había sala, ni estudiantes, ni información, solo un recorte de diario que invitaba a ser alfabetizadores de adultos. Era domingo y ahí apareció, luego del almuerzo, en medio de un vistazo general a la contingencia. Lo primero fue enviar datos personales y esperar una llamada telefónica, si pasábamos el primer filtro, vendría la entrevista personal.

Algo de sentido me hace hoy que la cita fuera en el subterráneo de la Secretaría Ministerial de Educación. Es donde está la formación de adultos, muy por debajo de las demás líneas de acción educativa, escondida y silenciosa. En el encuentro con los coordinadores territoriales de la campaña, nos hicieron varias preguntas relativas a nuestra experiencia en labores formativas y comunitarias. Recibimos algunos datos para captar estudiantes, pero muy generales, y si los encontrábamos podríamos ser parte del equipo. Como monitores debíamos conformar un grupo de 20 personas, de la zona oriente de la ciudad, Peñalolén fue la sugerencia.

Como no conocíamos la comuna, partimos llamando a la municipalidad. Inmediatamente nos dieron un dato que sería clave, al otro día ya estábamos conociendo lo que sería la sala de clases de uno de los grupos en la Corporación Encuentro. Un segundo grupo, a cargo de Andrés, también Monitor de la Campaña, se establecería en la casa de una de sus estudiantes, María Figueroa de Peñalolén Alto, así cubriríamos otra zona de la comuna y facilitaríamos a las personas que ahí residen el acceso al taller puesto que no tenían que moverse demasiado ni gastar dinero en locomoción. María, contribuye además con la conformación de este segundo grupo, convocando a sus vecinas y vecinos, quienes terminaron aprendiendo a leer y escribir en una improvisada sala de clases que antes fuera un dormitorio.

La segunda etapa consistió en conformar el grupo del Encuentro, confeccionamos volantes con información de los talleres y salimos a las ferias libres. Este espacio, la feria, existe todos los días de la semana, en diversos puntos de la comuna, y además de ser una instancia de comercio, es la plaza, el centro y el lugar de convivencia más concurrido por los Peñalolinos. Las ferias más grandes y masivas tienen lugar los fines de semana, el sábado en Calle Ictinos y el domingo en Calle José Arrieta. Entonces elegimos un sábado, cuando los feriantes se instalan frente a la Corporación y cientos de vecinos del sector salen a comprar o pasear.

En el mes de junio de 2007 se inició el taller Encuentro, con diez inscritos pero llegaron ocho estudiantes a la primera clase, una integrante más se sumó luego y mantuvo en el curso. En total conformaban el grupo dos hombres y siete mujeres; de ellas y ellos dos eran jóvenes, cinco adultos y dos adultos mayores. Cuatro integrantes del curso pude constatar, eran analfabetos absolutos y ninguno de los nueve había ido más de un año a la escuela durante su niñez. Luego de seis meses de sesiones, dos veces a la semana, tres de las nueve personas, lograron obtener su certificado de cuarto básico, los restantes seis continuarían intentándolo el año siguiente.

Para 2008 ya teníamos seis participantes pero solo cinco pudieron seguir, T., por motivos de salud debió abandonar definitivamente su proceso de aprendizaje. Las clases partieron a fines de marzo debido a la insistencia de quienes venían de 2007,

entonces no nos quedó otra alternativa y accedimos a iniciar anticipadamente el año escolar. María Figueroa había obtenido su certificado a final del 2007 por lo que este año trabajaríamos los dos monitores en el Taller Encuentro. Nuevamente fueron ocho personas con las que partimos, sin embargo un total de diecisiete pasaron por el taller. El grupo finalmente quedó conformado por doce estudiantes: dos hombres y diez mujeres que según sus edades se dividían en tres jóvenes, seis adultos y tres adultos mayores. Todos rindieron su examen a final de año y la mitad aprobó.

Respecto a las cifras, las acciones anteriores y vigentes, la localización del estudio y la historia del grupo, es que se ha profundizado en las páginas anteriores. Damos paso ahora a la revisión de algunas de las investigaciones relativas al tema de la alfabetización de adultos, las que, desde nuestra perspectiva, cierran de manera consistente, la sección de Antecedentes. Esperamos que el lector pueda extraer de él, la imagen más clara de lo que aquí se estudia y al lo que se pretende contribuir.

### **1.1.5 Investigaciones Anteriores**

A nivel nacional, la investigación en torno a la educación de adultos es escasa, sin embargo en otros países latinoamericanos como Brasil y México, entre otros, podemos encontrar importantes contribuciones. Se trata de miradas actuales, principalmente desde la praxis pedagógica y la lingüística, que entre otros temas: abordan la ruptura de la infantilización en los procesos educativos destinados a jóvenes y adultos (Seda, I. 2000; Da Cunha, C. et Al. UNESCO 2008), identifican las condiciones críticas necesarias para la verdadera apropiación de la cultura escrita (Kalman, J. 2003), reflexionan en torno a los significados de la alfabetización en el mundo de hoy (Muniz, E. 2004), identifican los usos que las personas adultas dan a los aprendizajes que adquieren en los procesos de alfabetización (Tolshinsky 1990; Kalman, J. 2004); y destacan la utilización de los saberes individuales, la cultura local y las experiencias de vida como recursos para gatillar y favorecer el proceso educativo (Oliveira, M. 2003; Kalman, J. 2003 y 2004).

Ilena Seda (2000), denuncia el escaso conocimiento disponible a nivel regional, reconociendo de paso, que han sido las acciones alfabetizadoras las que mayormente han introducido innovaciones y contenidos, en la práctica e investigación educativa. “Aunque se han logrado avances en el campo de la investigación educativa, el terreno está aún fértil tanto para investigaciones como para proyectos de desarrollo. Entre las demandas educativas y los escenarios fértiles para la investigación y desarrollo por igual, resaltan las de alfabetización universal, en la cual los programas de educación alternativa han ofrecido escenarios y actividades interesantes para los profesionales de la educación en general y para los investigadores en lo particular”. (Seda - Santana, I. Pág. 10)

Las autoras que pasamos a revisar, contribuyen con nuevos elementos, a ampliar y complejizar el análisis de la educación de adultos, principalmente, la alfabetización.

### 1.1.5.1 Disponibilidad + Acceso = Apropiación

¿Es suficiente, para erradicar el analfabetismo, una campaña de alfabetización? La investigadora Judith Kalman (2003), postula que no se trata solamente de disponer recursos e infraestructura, ni siquiera son suficientes varios talleres abiertos a la comunidad que lo requiera. La comprensión del lenguaje escrito como una cultura, le permite proponer que, es mucho mayor el esfuerzo que como sociedad se debe hacer para integrar a quienes no participan de la cultura escrita. Plantea que la apropiación del lenguaje escrito por parte de las personas, requiere de contextos e interacciones que por sí mismos justifiquen y evidencien la necesidad del uso de sus códigos, e inviten a apropiarse de ellos para su vinculación con los otros y con el mundo.

Kalman, J (2003), identifica dos condiciones necesarias para la práctica de la lectura y la escritura, *la disponibilidad y el acceso*. Como *disponibilidad* comprende la disposición y distribución de materiales propios de la lengua (libros, bibliotecas, librerías). “Denota la presencia física de materiales impresos, la infraestructura para su distribución” (Pág. 39) El *acceso* a la cultura escrita, por su parte, se refiere a las condiciones que posibilitan el uso y la apropiación de la misma por parte de las personas, quienes se vivencian como lectoras, se validan como tales frente a otros lectores y participan a través de la escritura; se trata de “las oportunidades tanto para participar en eventos de la lengua escrita como para aprender a leer y a escribir”. (Pág. 39) Desde esta perspectiva, la interacción entre las personas se torna fundamental para aprender a leer y escribir, para acceder a la cultura escrita entendida ésta como proceso social.

La autora reflexiona en torno a que la disposición aislada de una de las dos condiciones, disponibilidad o acceso, no genera una participación efectiva en la cultura escrita, por ello advierte: “Que un programa de alfabetización esté disponible para la comunidad, al alcance de quienes quieren inscribirse, sólo señala su presencia física; el acceso a la lectura y la escritura se refiere a lo que ocurre en las sesiones de estudio, a lo que significan las actividades, a las formas de relación entre los participantes, a las opciones interpretativas de los textos y a las modalidades de apropiación de la lengua escrita”. (Pág. 40) La diseminación de la cultura escrita no se logra por la sola apertura de un taller de alfabetización o la disposición de textos gratuitos, serán las dinámicas que en estos y otros contextos se generen, las personas que en ellas participan, las que determinarán la significación del lenguaje escrito y el uso que se le dé a los materiales e infraestructura de que disponen (bibliotecas, libros, periódicos, librerías, quioscos). La comunidad es también un entorno en donde se puede propiciar la lectura y la escritura. Kalman (2004), recomienda hacer un sondeo de los contextos relevantes para el uso del código escrito dentro del entorno próximo de los sujetos, así prácticas alfabetizadoras o de fomento de la cultura escrita, pueden levantar estrategias más locales, a partir de los usos y contextos que en esa comunidad particular, se otorgan a la cultura escrita, de acuerdo a la disponibilidad y acceso a la misma.

### 1.1.5.2 Los Significados de la Alfabetización

Si bien en un momento la alfabetización fue planteada como una transmisión del código escrito a las masas ignorantes, dicha visión ha debido ser ampliada considerando las exigencias del mundo actual, en donde al lenguaje escrito se suma un lenguaje audiovisual y tecnológico mucho más complejo que obliga a comprender simultáneamente más de un código y más de un mensaje, y donde los contextos locales además son muy diversos y exigen en, también diversos grados, el manejo de unos y otros códigos. Según Explica Ilena Seda – Santana (2000), en su investigación sobre *Alfabetización en América Latina: Contextos, Características y Aplicaciones*: “Durantes los años sesenta un fenómeno mundial en las naciones en desarrollo fue implantar múltiples programas para desarraigar el analfabetismo. Sustentados en la premisa de que los países industrializados tienen altos niveles de alfabetización, determinaron que leer y escribir eran condiciones necesarias para el desarrollo nacional. Al paso del tiempo se ha hecho evidente que leer y escribir son condiciones necesarias pero no suficientes para el avance y el desarrollo socioeconómico de grupos específicos y de naciones”.

Ya no se trata solamente de la transmisión de los códigos sino también de que los sujetos comprendan y se apropien de una cultura de acuerdo además, a sus propios contextos de vida. Dentro de este nuevo escenario global más complejo, los esfuerzos de los países en materia de alfabetizar son muy dispares debido a la definición que cada uno de ellos tiene de qué es alfabetizar. Existe detrás de cada una de estas selecciones y limitaciones de saberes deseables, una definición de “alfabetización” la cual producirá planes distintos de acuerdo a lo que se estime que incluye el concepto: si se pretende que la persona sólo escriba su nombre o si se quiere que sea capaz de comprender textos extensos o que maneje medios de comunicación para buscar información o crear contenidos. Como Liliana Tolchinsky (1990) advierte, “la manera de concebir el significado de ser *alfabeto* influirá decididamente en nuestra concepción de analfabetismo y en nuestras acciones tendientes a la alfabetización”. (Pág. 53)

Cabe preguntar entonces cómo se concibe la alfabetización dentro del equipo de Contigo Aprendo, puesto que de aquí surgen sus respectivas líneas de acción educativa y los materiales que las apoyan. Reyes, J. (2008; Pág. 2) adhiere a la reflexión de Judith Kalman (2004, citada en Reyes, J. 2008) quien señala “entendemos la alfabetización como el desarrollo del conocimiento y uso de la lengua escrita en el mundo social y en actividades culturalmente validadas, por oposición a la concepción tradicional que la asume como el aprendizaje de los aspectos básicos de la lectura y la escritura (la correspondencia entre letras y sonidos)” y precisa, que dentro de la campaña la alfabetización es entendida entonces, “como el proceso a través del cual se adquieren o desarrollan competencias culturales para actuar en un mundo complejo, promoviendo de este modo, un cierto nivel de integración social”. (Pág. 3)

Judith Reyes<sup>12</sup>, profesional de la campaña Contigo Aprendo, explica que las competencias básicas que se pretende desarrollar en las personas que participan de los talleres son: la lectura comprensiva, la escritura comprensiva y la resolución de operaciones matemáticas básicas (suma, resta, división y multiplicación).

---

<sup>12</sup> Judith Reyes, 24 de octubre 2008.



Por su parte, María Isabel Infante (2003), coordinadora nacional de Educación de Adultos del Ministerio de Educación, señala, “la alfabetización o el alfabetismo en sentido estricto incluye el saber *procesar* la información, saber pensar manejándola, establecer relaciones, inferir ideas nuevas a partir de ella. En el fondo, saber pensar a partir de un texto escrito o dentro del código que se escribe”. Y agrega que, “los avances tecnológicos y la globalización de la información, invaden los códigos locales de formas relativamente homogéneas, que se van complejizando progresivamente. Sin embargo, en la medida en que se procesa con mayor rapidez una mayor cantidad de información. El trabajo y la vida diaria afectadas por estos avances requieren de un lector que tenga, en primer lugar, las competencias duras que implica el alfabetismo en sentido estricto”. Ampliando entonces la definición de alfabetización concluye, “el alfabetismo incluiría también el saber manejar otros códigos, como el de los medios de comunicación audiovisual, los códigos de las distintas artes”.

El desafío implica internalizar en los sujetos unos códigos y estructuras, que se apropien de la cultura escrita, y surja con ello, una nueva forma de entender e intervenir el mundo del que forman parte.

Infante. M, (2003) señala: “Mientras más se usa la escritura en un país o en un contexto determinado o mientras menos es el peso de la cultura oral, mayores son las necesidades de las personas adultas de poseer altos niveles de desempeño de la lectoescritura, para poder insertarse adecuadamente, con participación activa, en el campo laboral y social. Por otra parte, el parámetro de medición está condicionado por el alfabetismo requerido actualmente en una sociedad influida por el violento y progresivo aumento de la información, considerando las exigencias de la vida diaria y del contexto laboral”.

A medida que los códigos utilizados por una sociedad determinada se van complejizando, es mayor el desafío que deben enfrentar las iniciativas alfabetizadoras. De no ser así, los resultados serán precarios y los esfuerzos y recursos invertidos no dejarán más huella que las de una buena intención. Esto porque las personas que durante toda una vida han podido desenvolverse sin la necesidad urgente de alfabetizarse, requieren comprender en primera instancia la utilidad y los beneficios de ser alfabetizados, luego dar un uso a lo que aprendan en su vida diaria y ejercitar los conocimientos adquiridos en estos breves procesos educativos.

“En esencia, el alfabetismo, el analfabetismo y la educación, tejen un tapiz complejo que demanda soluciones tanto de carácter general como específicas para las diferentes naciones de la región, tomando en cuenta sus contextos y poblaciones particulares. Las soluciones necesariamente deben considerar los requerimientos culturales, políticos y económicos para poder ser efectivos a la vez que mantienen la unidad nacional y contribuyen al desarrollo económico de cada nación y de la región en su totalidad”. (Seda - Santana, I. 2000; Pág. 4)

Luego de revisar los procesos, tiempos, espacios y el marco de las discusiones vigentes, en que tiene lugar el fenómeno en estudio, pasamos a conocer las definiciones conceptuales que permitirán observar desde una perspectiva particular, los impactos de un taller de alfabetización en la vida cotidiana de sus participantes.

## 1.2 DEFINICIONES CONCEPTUALES

Tomando en cuenta la complejidad de los sujetos y su particular situación de vida, así como también la relevancia de sus relatos para un estudio antropológico aplicado, es que se ha tomado como eje conceptual central, la fenomenología de Alfred Schutz (Schutz y Luckmann 2003; Schutz 2008), a partir de la cual podremos comprender conceptos como los de **mundo de la vida y vida cotidiana**.

Para la delimitación y comprensión de la vida cotidiana de los sujetos seleccionados en el estudio, hemos tomado, además de los planteamientos de Schutz, las propuestas de Erwin Goffman (1986) referidas a la **rutina diaria**, ese espacio que vincula a las personas con variadas situaciones sociales; las **identidades social, personal y del Yo**; para profundizar en la incongruencia que entre ellas genera un atributo considerado socialmente desfavorable, como lo es un **estigma**. Conoceremos en este apartado además, prácticas y estrategias de los individuos, vinculadas a las relaciones sociales donde el estigma se encuentra de un lado y la normalidad de otro.

### 1.2.1 Mundo de la Vida

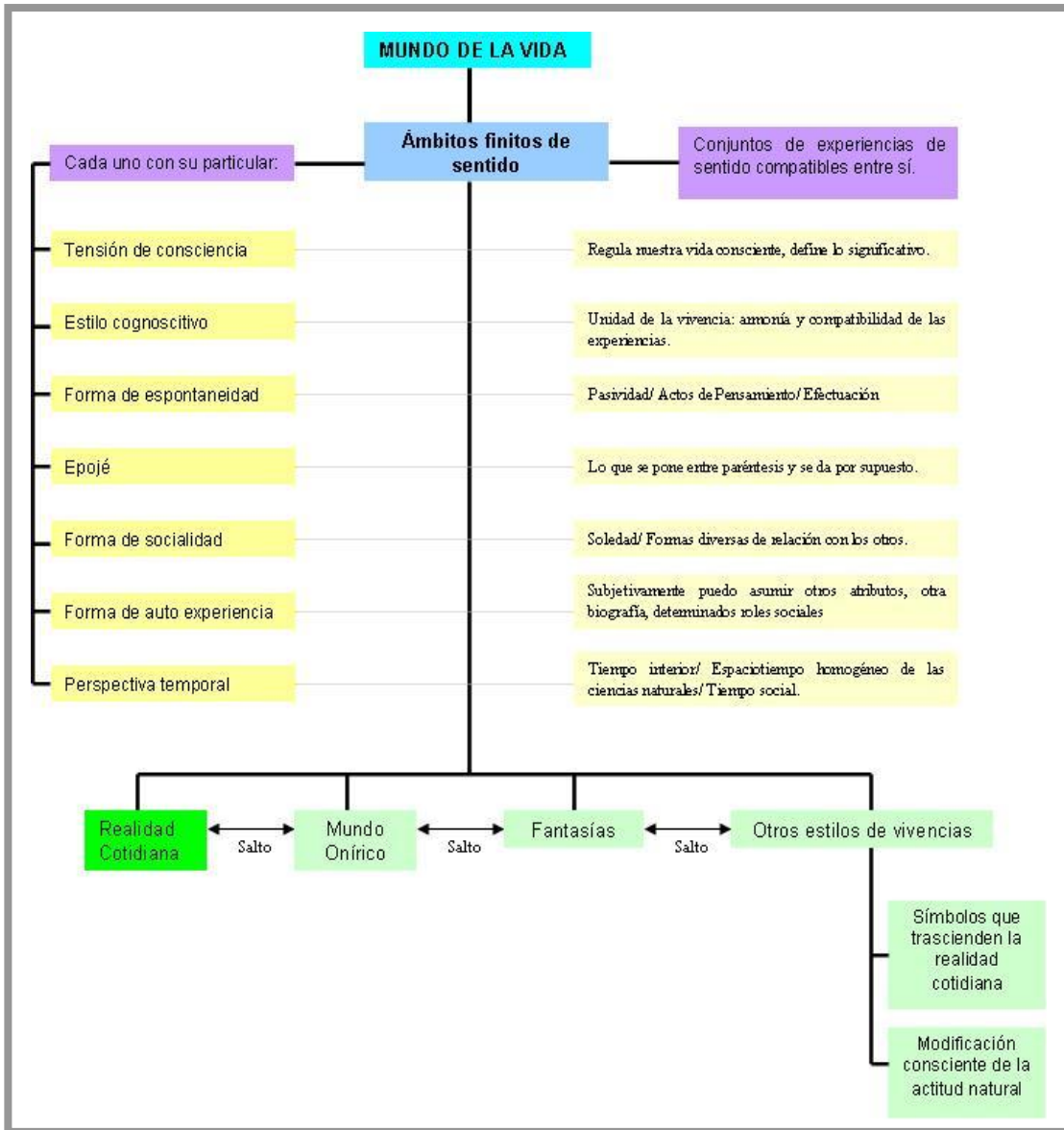
Mundo de la vida, comprendido por Alfred Schutz (2003; 2008) como un concepto amplio, incluye mucho más que la realidad cotidiana que vive la persona adulta alerta dentro de la actitud natural. Además de este ámbito predominante de realidad eminente, conforman el mundo de la vida otros estilos de vivencias. Cada uno de ellos, con su particular estructura de sentido, tensiona la conciencia de los sujetos:

- El mundo onírico al que el hombre accede al dormir.
- Los mundos de fantasía entre los que encontramos los creados por la poesía, el juego o el teatro.
- Determinados símbolos que trascienden la cotidianidad, como los religiosos.
- Y la capacidad de la persona de alterar conscientemente su actitud normal, al entrar por ejemplo al pensar teórico.

Estos constituyen, algunos de los ámbitos de realidad con una estructura finita de sentido, que el autor utiliza a modo de ejemplos.

Cada uno de estos ámbitos limitados o estilos de vivencia, está conformado por un conjunto de experiencias de sentido compatibles entre sí, que apuntan a un estilo cognoscitivo particular y a los cuales les corresponde una tensión específica de conciencia. Mientras la persona se encuentra viviendo en uno de estos ámbitos finitos de sentido, este constituye *lo real* momentáneamente, y sólo se dará paso a un nuevo ámbito finito de sentido a través de lo que Schutz Y Luckmann (2003) denomina *salto* (tomando la acepción kierkegaardiana), entendido como el cambio a otro estilo de vivencia. Este *salto* va unido a una experiencia conmocionante que es la que provoca finalmente la alteración radical de la tensión de la consciencia, hasta la tensión correspondiente con el nuevo ámbito finito de sentido.

**Esquema 1:**  
Ámbitos de Sentido Finito en el Mundo de la Vida



Elaboración Propia a partir de la revisión del texto: "Las Estructuras del Mundo de la Vida". Schutz y Luckmann (2003)

Podemos encontrar ejemplos de este proceso de *salto* en la siguiente secuencia: *Para dejar de soñar debo despertar, esta experiencia conmocionante es la que da paso a la realidad cotidiana y me exige un estado de alerta. Luego, mientras voy en la micro con mi reproductor de música, puedo sumergirme en una fantasía, soñar despierta mientras escucho un canción; pero no podré a través de este estado alterar mi mundo circundante que he puesto entre paréntesis por un momento. Si alguien me habla debo volver a la actitud natural, fijar mi interés e interactuar con la otra persona que está frente a mí preguntándome cómo llegar a una calle. Llego a mi casa a trabajar concentradamente en esta investigación, desconecto el teléfono y apago mi celular para que nadie me interrumpa. Sin embargo, mientras reflexiono y*

*escribo, siento hambre, un retorcijón del estómago me saca del ámbito del pensamiento científico, para retornarme a la realidad cotidiana en la que me preparo un sándwich, termino de comer y luego de un rato de relajo, vuelvo al computador.*

En una hora, en un día, pasamos de un ámbito de sentido a otro y a otro, vivimos en el constante cambio de la tensión de la conciencia, transfiriendo el acento de realidad de un estilo de vivencia a otro. Sin embargo, y como queda de manifiesto en el ejemplo, es notoria la preeminencia del mundo de la vida cotidiana, quedando los otros estilos de vivencias relegados a la categoría de sub-realidades o alteraciones de la realidad. Aunque esto es así sólo en cierta medida, porque es el sentido de nuestra experiencia el que finalmente determina los órdenes de la realidad, un monje o un científico podrían cuestionar la preeminencia de la realidad eminente por sobre otro ámbito finito de sentido.

En palabras de Schutz y Luckmann (2003), “en el transcurso de la vida cotidiana, somos mantenidos continuamente dentro del mundo de la vida y podemos con cierta restricción, concebir los otros ámbitos de sentido como modificaciones de aquella. No se puede olvidar, por cierto, que el acento de realidad puede ser otorgado a cada ámbito de sentido, de modo que desde la perspectiva del mundo de la vida cotidiana, en verdad, los otros ámbitos de sentido pueden aparecer solo como cuasi-realidades, pero, al mismo tiempo, desde la actitud científica, o desde la experiencia religiosa, el mundo de la vida cotidiana puede ser visto como una cuasi-realidad”. (Pág. 44)

Cabe ahora preguntarnos qué entendemos como *tensiones de conciencia*. Según Bergson (citado en Schutz y Luckmann 2003; Pág. 45) éstas “son funciones de nuestra *atención a la vida*”. Alfred S. (2003), explica “la actividad está unida a la mayor tensión de conciencia y manifiesta el más vigoroso interés por el encuentro con la realidad, mientras que el sueño está ligado a la total ausencia de tal interés y presenta el grado más bajo de tensión de conciencia. Este interés es el principio regulador fundamental de nuestra vida consciente. Define el ámbito de mundo que es significativo para nosotros” (Pág. 45). Esta *atención a la vida*, puede motivarnos a actuar en el presente, o invitar a sumergirnos en experiencias pasadas, buscar su sentido; así como también puede motivarnos a proyectar actos que realizaremos en el futuro.

Cada ámbito de sentido finito tendrá además una determinada *forma de espontaneidad*, en el sueño ésta se manifiesta a través de la pasividad del sujeto, mientras en la realidad adquiere el carácter de actuación, y en el mundo científico como reflexión. También la *epojé*, lo que se pone entre paréntesis, que se da por supuesto en cada estilo de vivencia, es diferente, en la fantasía puedo dudar de lo real del mundo, cuestionar lo que en la vida cotidiana acepto como dado. La *forma de socialización* es otro factor que varía según cada ámbito o experiencia, durante una oración, sumergido en la religiosidad me encuentro solo, y en otras situaciones, comunicándome con los seres similares a mí en una diversidad de relaciones e interacciones. Finalmente, Schutz, menciona como aspectos que cambian según el estilo de vivencia, la *forma de auto experiencia*, cómo me percibo a mí mismo, y la *perspectiva temporal*, en qué tiempo me ubico.

Hemos esbozado algunos ámbitos de sentido finito dentro del mundo de la vida: la vida cotidiana como la realidad eminente, el mundo de los sueños, los mundos de

fantasía; y las realidades que se construyen a través de los símbolos que trascienden la cotidianidad, y de la capacidad de las personas de modificar conscientemente la actitud normal. Dentro de estos estilos de vivencia, nos interesa abordar con mayor profundidad el ámbito de la vida cotidiana, su particular estructura de sentido, así como sus características y estructuración, entre otros aspectos.

### 1.2.2 Vida Cotidiana

El mundo de la vida cotidiana corresponde al ámbito de sentido de realidad eminente para el hombre en la actitud natural, y la actitud natural corresponde a la actitud fundamental dentro de este ámbito de sentido. Para referirnos a él utilizaremos expresiones como *mundo del sentido común*, *mundo cotidiano*, *cotidianeidad*, *mundo de la vida diaria*. En palabras de Schutz (2008), dicho estilo de vivencia, “es primordialmente la escena de nuestras acciones y el *locus* de resistencia a la acción; no solo actuamos dentro del mundo sino sobre él. Y nuestro propósito inicial no es tanto interpretarlo o comprenderlo sino efectuar cambios dentro de él; intentamos dominar antes de procurar comprender”. (Pág. 16)

La principal característica del mundo del sentido común es el ser presupuesto por el hombre en la actitud natural, quien da por sentado lo siguiente:

- Existen otros hombres dotados de cuerpos y conciencias parecidas a la mía en lo esencial. Ellas y ellos son mis semejantes, con los que comparto tiempo y espacio en el mundo de la vida.
- El sentido que tienen para mí y para mis semejantes los objetos del mundo externo es fundamentalmente el mismo, y es porque son los mismos objetos aunque estemos cada uno en nuestro respectivo ambiente.
- Yo y mis semejantes podemos relacionarnos recíprocamente y actuar recíprocamente, porque me entienden y los entiendo.
- El mundo de la vida, social y culturalmente estratificado está ya construido, es anterior a mí, está dado históricamente. Constituye entonces un marco de referencia tan establecido para mis semejantes y para mí como lo es el *mundo natural*.
- Por lo anterior, comprendo que mi situación es, solo en parte, creada exclusivamente por mí.

Las personas nacen en un mundo ya construido de pautas y hábitos que deben internalizar y que constituirán el marco dentro del cual pueden actuar, el mundo social es entonces histórico. En él conviven sujetos que de acuerdo a su presencia temporal denominaremos: *predecesores*, quienes existieron en el pasado y se comunican conmigo a través de sus construcciones y registros dejados. *Contemporáneos*, que comparten conmigo el mismo tiempo, dentro de ellos están *mis asociados*, con quienes comparto además etapas de mi vida, con los cuales envejezco y forman parte de mi experiencia próxima en diferentes grados de intimidad y conocimiento. Finalmente, están *los sucesores*, quienes sabrán de mí a

través de mis objetos dejados, presupongo que vendrán al mundo luego de mi paso por él.

“*Mundo de la vida cotidiana* significará el mundo intersubjetivo que existía mucho antes de nuestro nacimiento, experimentado e interpretado por Otros, nuestros predecesores, como un mundo organizado. Ahora está dado a nuestra experiencia e interpretación. Toda interpretación de este mundo se basa en un acervo de experiencia anteriores de él, nuestras propias experiencias y las que nos han transmitido nuestros padres y maestro, que funcionan como un esquema de referencia en la forma de *conocimiento a mano*”. (Schutz, A. 2008; Pág. 198)

A partir de la mirada fenomenológica, se entiende que la realidad se construye y es por definición intersubjetiva. En ella existen objetos físicos (naturaleza) y similares a mí, *alteregos* (mundo cultural), seres sociales que captan fragmentos de la realidad. Es decir, el conocimiento de la misma, está socialmente distribuido y cada persona posee en distintos niveles de nitidez, claridad y precisión, saberes que constituyen un acervo individual determinado biográficamente que moldea la personalidad y las pautas de acción particulares de cada uno.

Schutz y Luckmann (2003) señalan, “el mundo de la vida es algo que debe ser dominado de acuerdo con mis intereses particulares. Proyecto mis propios planes en el mundo de la vida, y este resiste la realización de mis objetivos, por lo cual algunas cosas se me hacen factibles y otras no. Desde el comienzo, sin embargo, encuentro en mi mundo de la vida a semejantes que se manifiestan no sólo como organismos, sino también como cuerpos dotados de conciencia, con hombres *iguales a mí*. La conducta de un semejante no es, digamos, un suceso espaciotemporal, sino más bien una acción *como la mía*”. (Pág. 35) Los sujetos en actitud natural, los adultos alertas, deben conocer este mundo para comprender que además de vivir en él, a través de sus actos pueden influir sobre él, no solo vivirlo como determinante. “El mundo de la vida, entendido en su totalidad, como mundo natural y social, es el escenario y lo que pone límites a mi acción y a nuestra acción recíproca. Para dar realidad a nuestros objetivos, debemos dominar lo que está presente en ellos y transformarlos. De acuerdo con esto, no sólo actuamos y operamos dentro del mundo de la vida sino también sobre él”. (2003; Pág. 27)

Por todo lo anterior es que la comunicación y el lenguaje son fundamentales puesto que constituyen el medio por el cual los sujetos interactúan y comparten sus subjetividades para construir intersubjetividad. A través de la comunicación los sujetos se comprenden recíprocamente, pueden relacionarse y percibirse como similares.

### **1.2.3 Estado de Alerta**

Comencemos por conocer más acerca del grado de tensión de conciencia que corresponde a la actitud natural en el ámbito finito de la cotidianidad. Es aquí donde, como explicamos anteriormente, la conciencia se encuentra sometida al mayor grado de tensión puesto que la persona está centrada en la vida y sus necesidades. Ego está alerta, sus actos y atención están puestos totalmente sobre la vida, *vive en sus actos*, dedicado a la concreción de sus planes, se trata de una

*atención activa*, está movido a la efectuación, conducido a modificar el mundo que lo circunda.

“El estado de alerta delinea todo ámbito pragmático significativo del mundo. Esta significatividad, a su vez, determina la forma y el contenido de nuestra vida de consciencia. Determina la forma porque determina la tensión de nuestros recuerdos y, con ellos, el dominio de nuestras remembranzas de las vivencias del pasado, determinando al mismo tiempo el dominio de nuestras expectativas. Determina el contenido porque todas nuestras vivencias actuales son modificadas a través de proyectos anteriormente esbozados y su realización”. (Schutz, 2008. Pág. 16)

#### **1.2.4 Significatividad**

La significatividad condiciona la adquisición de conocimientos de los sujetos en el mundo de la vida, y por ende su acervo personal determinado biográficamente; lo que finalmente termina por guiar su actuar sobre el mundo y le permite poner en marcha sus planes. En palabras de Schutz y Luckmann (2003; Pág.183): “Todas las experiencias y todos los actos se fundan en las estructuras de significatividades. Toda decisión introduce más o menos explícitamente, además del actor, una serie de significatividades”. Cabe exponer entonces, cómo es comprendido este concepto desde la fenomenología.

Si bien el ser humano no puede acceder a *lo verdadero*, sí accede a representaciones, las que pueden ser más o menos persuasivas. “La persuasividad de una representación está condicionada por el estado en que uno se encuentre en ese momento” (Schutz y Luckmann, 2003; Pág. 184). La atención de los sujetos a unos u otros asuntos, la estructura de significaciones, puede por lo tanto, tener diferentes razones u orígenes. “El sistema de significatividades de la actitud natural deriva de los múltiples sistemas mutuamente entrelazados de esperanza y temor, deseos y satisfacciones, azares y riesgos que inducen a los hombres a dominar su mundo de la vida, a superar obstáculos, a trazar planes y a llevarlos a cabo”. (Schutz y Luckmann, 2003. Pág. 63)

Schutz (2003), reconoce diferentes tipos de significatividades -que sostienen una relación de interdependencia de la cual se desprende que no existe la supremacía de una sobre las demás ya que todas ellas en algún momento de la proyección de la acción y de la acción misma, participan gatillando las otras-. Puesto que no es de interés para el estudio ahondar en dicha clasificación más profundamente, pasamos a enunciar los tres tipos de significatividad propuestos por Alfred Schutz (Schutz y Luckmann, 2003; Págs.182 – 244)

#### Significatividad Temática

En la actitud natural enfrentamos a diario y a lo largo de la vida, una variedad de asuntos de acuerdo a nuestro sistema de prioridades pero también de acuerdo a la contingencia y el entorno social. Los temas relevantes o significativos para cada sujeto, dentro del mundo de la vida, pueden adquirir dicho carácter de manera impuesta, motivada o hipotética.

En lo que respecta a la significatividad temática *impuesta*, Schutz y Luckmann (2003) identifican cuatro formas principales en que puede tener lugar: “Lo no familiar atrae la atención dentro de los familiar circundante; se encuentran nuevos temas en el *salto* de un ámbito de realidad con estructura finita de sentido a otro; cambios en la tensión de conciencia dentro del mismo ámbito de realidad pueden conducir a cambios de tema *no motivados*; o la atención puede ser *impuesta socialmente*”. (Pág. 187)

El cambio de tema puede tener lugar de manera voluntaria, esto si un asunto llama nuestra atención de manera tal que nos seduce a enfocar nuestra atención hacia él, dejando el anterior tema de lado, definitiva o momentáneamente. Esta es la significatividad temática *voluntaria*, la que Schutz y Luckmann (2003) grafican de la siguiente manera: “Podemos afirmar en general que, cuanto menos familiar sea una situación total, tanto mayor será la atención que uno dirige hacia ella *por sí mismo*, digámoslo así”. (Pág. 190)

Al dar atención a un tema sobre la base de que *puede ser merecedor de su atención*, es decir, sin tener certeza acerca de su relevancia, el sujeto está brindando una significatividad temática *hipotética* a dicho tema. La condición de tema hipotéticamente significativo, está basada en una anticipación del futuro que debe ser contrastado para, o dejar de ser hipotético (pasado) y pasar a confirmar su significatividad o, ser desechado como significativo (presente previamente supuesto). Lo hipotéticamente significativo se ubica entonces, en una estructura temporal más compleja que lo impuesto o voluntariamente significativo. (Schutz y Luckmann, 2003; Pág. 194)

### Significatividad Interpretativa

Este tipo de significatividad posee dos fuentes de origen que se congregan para darle el carácter de interpretativa. Por un lado, un tema del mundo de la vida ofrece una variedad de atributos que le son propios y que llaman la atención del sujeto; por su parte, el sujeto posee un acervo donde almacena conocimientos vinculados al tema que se le presenta. Las similitudes de una experiencia con, por ejemplo, experiencias anteriores del individuo, pueden presentar ambas partes. La experiencia se torna interpretativamente significativa porque sus características atraen la atención del sujeto y porque éste cree conocerla en parte –utiliza el principio de familiaridad que se expresa en la oración: *Y puedo volver a hacerlo* - .

Existen en este caso, alcances que vale la pena destacar, debido a que si bien un asunto puede ser temáticamente significativo, no necesariamente cumple por ello con las características para ser interpretativamente significativo. En palabras de Schutz y Luckmann (2003), “la significatividad interpretativa es una función del acervo vigente de conocimiento y, por consiguiente, de la biografía del individuo” (...) Y agrega: “En cierto sentido, la significatividad interpretativa se haya también situacionalmente condicionada”. (Pág. 201)



## Significatividad Motivacional

Las dos significatividades anteriormente revisadas, poseen una raíz o ligazón con lo motivacional, por lo que el análisis de la significatividad, como anticipamos anteriormente, debe siempre considerar la interrelación de estos tres tipos, evitando jerarquizaciones que conduzcan a una reflexión incompleta en torno a lo significativo para el individuo en el mundo de la vida.

La significatividad motivacional, que es una, puede ser vivida y/o observada desde dos perspectivas temporales. De acuerdo a la ubicación temporal del análisis de las motivaciones, la significatividad de éstas tendrá una estructura libre o condicionada. Alfred Schutz (Schutz y Luckmann, 2003) divide entonces los motivos –entendidos como “bases comprensibles y determinables para sostener una opinión” (Pág. 184)- en motivos *para* y motivos *porque*.

Motivos *para*: “Desde el punto del vista del actor, esta clase de motivos se relaciona con su futuro... Es decir, el estado de cosas previamente imaginado y que debe ser producido por la acción futura... Por consiguiente lo motivado del modo *para* es el *fiat voluntario*, la decisión *jadelante!* que transforma el fantaseo interno en una efectuación o una acción inserta en el mundo externo” (Schutz, 2008; Pág.88). Es una significatividad abierta, posee una estructura libre.

Motivos *porque*: Aquí el actor se refiere a experiencias pasadas. “Estas experiencias lo han llevado a actuar como lo hizo. Lo motivado aquí entonces *es el proyecto de la acción misma*” (Ídem). La estructura de la significatividad se encuentra condicionada. “Solo en la medida en que el actor se vuelve hacia su pasado, convirtiéndose de este modo en un observador de sus propios actos, puede llegar a captar los genuinos motivos *porque* de sus propios actos”. (Schutz, 2008; Pág. 89)

Schutz (2003 y 2008) plantea la distinción del *genuino porque*, señalando que muchas veces se utiliza *porque* en el lugar que corresponde a los motivos *para*. La diferenciación lingüística entre ambos establece a su vez, una diferencia basada, como indicamos, en la ubicación temporal desde donde se ubica el actor, quien en el caso de los motivos *para* está situado en el antes de su acción, en la planificación de la misma.

“El motivo *para* se refiere a la actitud del actor que vive en el proceso de su acción en curso. Por consiguiente, es una categoría esencialmente subjetiva, que solo se revela al observador si este pregunta qué sentido atribuye el actor a su acción”. (Schutz 2008; Pág. 89)

Mientras que al plantear los motivos *porque*, el observador se posa en el después reflexivo desde donde mira el origen de un acto.

“Mientras el actor vive su acción, no tiene en vista sus motivos *porque*. Solo cuando la acción ha sido cumplida, cuando se ha convertido en un acto, puede volver a su acción pasada como observador de sí mismo e investigar en virtud de qué circunstancias se ha visto llevado a actuar como lo hizo... El genuino motivo *porque* supone - como hemos visto - la perspectiva temporal del pasado y se refiere a la génesis del proyecto mismo”. (Schutz, 2008; Pág. 2008)

Desarrollaré un ejemplo que clarifique lo expuesto:

A una amiga le comento: *“Escribo en el computador porque estoy haciendo una tesis de magíster”*.

Alfred Schutz (Schutz y Luckmann, 2003) propone, para ratificar el tipo de motivo al que se refiere la frase, la comprobación de la misma invirtiéndola y colocándola en la temporalidad del después reflexivo de la acción, lo cual revela los motivos *porque*. Resulta entonces, la siguiente oración: *“Hice una tesis de magíster para escribir en el computador”*.

En este caso podemos comprobar que se trata de un *falso porque* puesto que la oración carece de sentido: Puedo escribir en el computador para hacer una tesis de magíster, pero carece de lógica hacer una tesis para escribir en el computador (no parece un fantaseo movilizador de la acción).

Un genuino *porque* refiere al origen del proyecto: *“Escribí en el computador porque era más rápido”*. Un *porque genuino* puede ser reemplazado con la expresión *para* pero nunca a la inversa.

La experiencia se torna significativa porque reconozco, luego de realizada la acción, que fue relevante llevarla a cabo para la concreción de mis planes en el mundo de la vida. La estructura de significatividades motivacional e interpretativa, se interrelacionan en el ejemplo: primero, las características del elemento sumado a mis experiencias anteriores, me llevaron a identificar que sería significativa la contribución del computador en la ejecución de mi acción. Luego de ejecutado el acto, ratifico la relevancia de la experiencia. La significatividad temática está dada por la imposición de la realidad, tenía que cumplir un plazo. He adquirido el conocimiento hace años y lo he ratificado con esta nueva experiencia, de que tardo menos escribiendo en el computador.

Este dato se mantendrá sedimentado en mi acervo de saberes biográficamente determinados, hasta que una experiencia no me enfrente a lo contrario o a algo nuevo, que lo ponga en duda. Una serie de experiencias significativas, están en la base de esta estructura de conocimientos del sujeto en la actitud natural en mundo de la vida.

Resuelta la definición del concepto de significatividad, y sus varias manifestaciones, pasamos a conocer cómo dos variables tan determinantes en el ordenamiento del mundo, tiempo y espacio, son entendidas desde la fenomenología de Schutz.

### **1.2.5 Tiempo y Espacio en la Vida Cotidiana**

Tiempo y espacio constituyen dos limitantes clave que deben ser abordadas no solo para profundizar en la complejidad del mundo de la vida y sus diferentes ámbitos finitos de sentido, sino también para comprender el actuar de los sujetos que en él viven e interactúan.

## ❖ Ordenamiento Espacial

En primera instancia los sujetos experimentamos un mundo que nos es propio, que tenemos ahí cada día y en el cual actuamos, sin embargo no es el único mundo que experimentamos.

El mundo al alcance efectivo es ese mundo cotidiano que se ordena espacial y temporalmente alrededor de la persona, ella es el centro. *El mundo a mi alcance incluye mi zona de operación*, en ella puedo influir mediante la acción directa, esta acción en el mundo cambia si yo cambio de lugar, es decir, está determinada por el movimiento de mi organismo pero además por los límites tecnológicos vigentes en la sociedad de la que formo parte. Entonces podemos identificar dos zonas dentro de *mi zona de operación*, una zona primaria que está constituida por el mundo primario a mi alcance a través del movimiento de mi organismo y una zona secundaria de operación a la que puedo acceder de acuerdo a las posibilidades tecnológicas disponibles en el tiempo y lugar que vivo.

El mundo al alcance potencial, es otro tipo de mundo desde la perspectiva espacial, se trata de aquel escenario que no estando actualmente a mi alcance, lo estuvo anteriormente o lo puede estar en un futuro. Es decir, podemos definirlo de dos formas de acuerdo al lugar del sujeto:

- Al alcance recuperable, es aquí que el individuo se basa en las dos idealizaciones del mundo de la vida “y así sucesivamente” y “puedo volver a hacerlo”. Por ejemplo, *Si pude ir de vacaciones a la playa el año pasado, podría también ir este año.*

- Al alcance asequible, por su parte, es el mundo que nunca estuvo a mi alcance pero puede estarlo. *Podría viajar a Europa si ahorro unos años.*

## ❖ Ordenamiento Temporal

Schutz y Luckmann (2003), identifican tres temporalidades dentro del mundo de la vida: tiempo interior, tiempo biológico y tiempo social. Entre dichos tiempos es que el hombre en actitud natural, se mueve y actúa. “La estructura del tiempo del mundo de la vida se construye allí donde el tiempo subjetivo del flujo de conciencia (de la duración interior) se intersecta con el ritmo del cuerpo como *tiempo biológico* en general, y con las estaciones como tiempo del mundo en general, o como calendario o *tiempo social*”. (Pág.64)

Los autores explica que si bien vivimos simultáneamente entre estas dimensiones, no existe entre los sucesos de una y otra la congruencia total, la simultaneidad completa, de lo cual resulta finalmente el fenómeno de la espera. La espera es el correlato subjetivo de la incongruencia objetiva entre los tiempos que conforman la estructura temporal del mundo de la vida.

*Si un hombre que vive al pie de una montaña desea tocar, ver y escuchar el mar, estar frente al mar, deberá viajar hasta una playa, trasladarse hasta ese lugar le tomará tiempo cronológico, horas o días. Si una mujer anhela tener un hijo para amamantarlo y tomarlo en brazos, tendrá que pasar nueve meses con él en su vientre y antes quizá hacer varios intentos hasta quedar embarazada, tendrá que esperar al igual que el agricultor para cosechar su huerto.*

Simultaneidad y sucesión conforman una estructura objetiva que está fuera de la influencia de las personas, es el tiempo que limita sus planes, acciones y experiencias en el mundo. Schutz (Schutz y Luckmann, 2003) señala, “la sucesión de acontecimientos del mundo exterior se impone en mi ritmo corporal y en el calendario social. Debo posponer una cosa y dar prioridad temporal a otra. No solo debo planificar mis actos y decidir entre alternativas diversas de acuerdo con una jerarquía de valores, sino que debo también ordenar el curso temporal de mis asuntos según sus grados de urgencia”. (Pág. 64)

Establecidos los conceptos de mundo de la vida, vida cotidiana, estado de alerta, significatividad, ordenamiento espacial y temporal, todos provenientes de la fenomenología de Alfred Schutz (2003 y 2008); pasamos a revisar las propuestas conceptuales de Erwin Goffman (1986), referidas al estigma, la identidad y la rutina diaria.

### **1.2.6 Identidad, Estigma y Rutina Diaria**

“El medio social establece las categorías de personas que en él se pueden encontrar” (Goffman, E. 1986; Pág. 12). Al hallarme con los otros, los contemporáneos que conforman junto a mí el mundo de la vida, muchos de ellos extraños a quienes no dedico mucha atención, recurro a estas categorías para, a primera vista, prever en cuál de ellas se ubican, determinar sus atributos, es decir, anticiparme a establecer su identidad social.

Las mismas categorías que establece el medio social nos generan expectativas normativas; acumulamos de manera inconsciente demandas respecto a cómo han de ser los otros. Estas exigencias se vuelven concientes una vez que tenemos a los individuos frente a frente y nos damos cuenta de que portamos una serie de preconcepciones a completar acerca de su persona, con la que quizás ni siquiera nos comuniquemos y solo compartamos un espacio y tiempo común. Goffman (1986) denomina a dicha caracterización retrospectiva y esencial que construimos para los otros, *identidad social virtual*, estereotipos acerca de cómo debe ser cada tipo de individuo de acuerdo a las categorías sociales existentes. La identidad virtual, se diferencia de aquella que encierra la categoría y atributos que pertenecen de hecho y son demostrables por el individuo, su *identidad social real*.

Entre la identidad social virtual y real se pueden generar múltiples incongruencias, diferencias entre lo que esperamos -exigimos- sean los sujetos respecto a la categoría que anticipamos, representan, y lo que son. Dentro de esta variedad de incongruencias posible, nos centraremos en aquellas que resultan profundamente desfavorables para los sujetos, puesto que limitan o anulan su participación plena en las interacciones sociales y los insertan arbitrariamente en la categoría opuesta a la de quienes representan lo *normal* para la sociedad, de acuerdo al foco de percepción vigente.

Hablamos del estigma, un atributo desacreditador que convierte a la persona que lo porta, en alguien “menos apetecible -en casos extremos, en una persona enteramente malvada, peligrosa o débil”- (Goffman, 1986; Pág. 12). Un estigma produce en los otros una fragmentación en la visión del estigmatizado, pasando de ver a un ser total, a ver a uno “inficionado y menospreciado” (ídem). El autor pone

énfasis en la potencialidad negativa de este atributo que “produce en los demás a modo de efecto, un descrédito amplio: a veces recibe el nombre de defecto, falla o desventaja” (Goffman, 1986; Pág. 12).

Sin embargo, advierte, que más que atributos debemos hablar de relaciones que determinarán lo estigmatizante o no de un defecto, explica, “un atributo que estigmatiza a un tipo de poseedor puede confirmar la normalidad de otro y, por consiguiente no es honroso ni ignominioso por sí mismo”. (Pág. 13) Y luego identifica tres tipos de estigma:

- Las abominaciones del cuerpo
- Los defectos de carácter
- Las desventajas tribales, susceptibles de ser transferidas genética o culturalmente a otros miembros de una familia.

A pesar de las diferencias entre un tipo y otro, existen características que podemos encontrar en todos los estigmas, “un individuo que podía haber sido fácilmente aceptado en un intercambio social corriente posee un rasgo que puede imponerse por la fuerza a nuestra atención y que nos lleva a alejarnos de él cuando lo encontramos, anulando el llamado que nos hacen sus restantes atributos. Posee un estigma, una indeseable diferencia que no habíamos previsto” (Goffman, 1986; Pág. 15). Serán denominados *normales* quienes cumplan con las expectativas normativas o no se alejen negativamente de ellas.

La división que generan estas categorías sociales y las expectativas normativas que de ellas se desprenden, dividen a los sujetos en normales y estigmatizados. En palabras de Erving G. (1986), “creemos, por definición desde luego, que la persona que tiene un estigma no es totalmente humana. Valiéndonos de este supuesto practicamos diversos tipos de discriminación, mediante la cual reducimos en la práctica, aunque a menudo sin pensarlo, sus posibilidades de vida”. (Pág. 15)

Las posibilidades de ser aceptado o discriminado, resultan determinantes en la actitud del sujeto portador de un estigma al momento de presentarse ante los otros. “La vergüenza se convierte en una posibilidad central, que se origina cuando el individuo percibe uno de sus atributos como una posesión impura de la que fácilmente puede imaginarse exento” (Goffman, E. 1986; Pág. 18). Cada grupo de estigmatizados, nos plantea Goffman (1986), “parece contar con su propia batería de relatos admonitorios relativos a situaciones embarazosas” (Pág. 104) Situaciones que pueden fundamentar su vergüenza e inseguridad al prever sus próximos contactos con los normales.

La interacción con los otros -normales- refuerza en el sujeto estigmatizado la incongruencia entre las autoexigencias y su Yo, esto puede generar el odio a sí mismo y la autodenigración, en la soledad. Para corregir su situación existencial, el sujeto puede tomar el camino de la superación, cuando le es posible, cambiar “directamente lo que considera el fundamento objetivo de su deficiencia: es el caso de la persona físicamente deformada que se somete a cirugía plástica (...) del analfabeto que intenta una educación reparadora (...) Cuando dicha reparación es posible, a menudo el resultado consiste, no en la adquisición de un status plenamente normal, sino en la transformación del Yo: alguien que tenía un defecto particular se convierte en alguien que cuenta en su haber con el record de haber

corregido un defecto particular” (Goffman, 1986; Pág. 20). Pero la superación no es el único camino, la victimización es otra vía mediante la cual el sujeto convierte su estigma en una excusa para justificar todos sus demás pesares y su falta de éxito.

Adquiere relevancia aquí la autopercepción, tanto la superación como la victimización dependerán fuertemente de la identidad que el propio sujeto construya en torno a su persona. Goffman (1986) la define con estas palabras, “la identidad del Yo es, en primer lugar, una cuestión subjetiva, reflexiva, que necesariamente debe ser experimentada por el individuo cuya identidad se discute” (Pág. 126). Sin embargo, para esta construcción individual, el sujeto recurrirá inevitablemente a otras fuentes como son su identidad social y su identidad personal.

En el caso de la *identidad social*, ya hemos podido apreciar que se relaciona con las categorías existentes y las expectativas que se espera, cumpla el sujeto según el grupo social que creemos lo define. Por su parte, la *identidad personal* puede ser entendida como aquella información ligada con el nombre y con el cuerpo de la persona, así como con la combinación única de sucesos y experiencias en su biografía, secuencia irreplicable tal cual en otro individuo, lo que le da la característica de ser único e irreplicable.

El autor (1986) hace hincapié en la flexibilidad de la identidad del Yo, “es evidente que el individuo construye una imagen de sí a partir de los mismos elementos con que los demás construyen al principio la identificación personal y social de aquel, pero se permite importantes libertades respecto de lo que elabora” (Pág. 127)

### Los Contactos Mixtos: Las Relaciones del Estigma

La posibilidad de contacto con los normales genera en el estigmatizado una incertidumbre relativa a la aceptación o rechazo de su presencia por parte de los primeros. Incertidumbre que solo se resolverá una vez que el contacto tenga lugar, es en ese momento en que sabrá o podrá deducir en qué categoría ha sido ubicado por el otro, si será definido o no en función de su estigma. Cuando estigmatizados y normales se hayan en una misma situación social, se produce lo que Goffman denomina “contactos mixtos” (Pág. 23)

Goffman (1986), releva el carácter de este tipo de encuentros en el estudio las relaciones humanas desde las Ciencias Sociales, “cuando normales y estigmatizados se encuentran frente a frente, cuando tratan de mantener un encuentro para dialogar juntos, tiene lugar una de las escenas primordiales de la sociología, pues, en muchos casos, son estos los momentos en que ambas partes deberán enfrentar directamente las causas y efectos del estigma” (Págs. 24 – 25)

La incertidumbre y la inseguridad tienen que ver con que el estigmatizado no tiene claro qué es lo que se piensa de él. Y puede llegar a sentirse en casos extremos, en una situación de exhibición o tratado, por portar un defecto, como si sus logros más sencillos fueran alcances extraordinarios que se le celebran exacerbadamente. Para evitar estas interacciones insanas el individuo tiene como posibilidad el retraimiento, la desconfianza y la hostilidad, la falta de intercambios sociales cotidianos pueden convertirlo en una persona aislada, depresiva, tímida, ansiosa, violenta o aturdida.

Goffman (1986) precisa que, así como los estigmatizados pueden percibir los contactos mixtos como situaciones de incontrolable ansiedad, esto también, y con mayor frecuencia, puede suceder con los normales no acostumbrados a este tipo de encuentros. “Y como la persona estigmatizada tiene más oportunidades que nosotros de enfrentarse con estas situaciones es probable que las maneje con mayor pericia”, señala (Pág. 31)

### Desacreditado y Desacreditable

Hasta ahora nos hemos referido principalmente, a la situación de un tipo de estigmatizado, aquel que es a simple vista identificado como portador de un atributo desfavorable o que reconoce ante los demás ser portador del mismo, con el fin muchas de veces de colaborar con los normales en minimizar la intromisión de su diferencia. Se trata del sujeto desacreditado, quien debe manejar la tensión que su propia presencia genera en la interacción con los normales y que él mismo se encarga de tratar como algo sin importancia, con el fin de favorecer o reducir – en el caso del aislamiento- sus interacciones sociales mixtas.

En una situación distinta – pero no totalmente opuesta- se encuentra el sujeto desacreditable, para él el problema nos indica Goffman (1986) consiste “en manejar la información que se posee acerca de su deficiencia. Exhibirla u ocultarla: expresarla o guardar silencio; revelarla o disimular; mentir o decir la verdad; y, en cada caso, ante quién, cómo, dónde y cuándo” (Pág. 56)

El tipo de datos que el individuo desacreditable debe controlar cotidianamente, recibe el nombre de *información social*. Corresponde a la información transmitida por las mismas personas a la cual se refiere, acerca de sus características personales. Se transfiere por medio de la expresión corporal, en la interacción cara a cara a través de “símbolos de prestigio, símbolos de estigma, desidentificadores y signos congénitos o no congénitos”. (Goffman, 1986; Págs. 62 -63)

Cabe destacar aquí que, no todos los tipos de estigma ofrecen al sujeto que los padece, la posibilidad de mantenerlos ocultos. Esto porque algunos de ellos son evidentes a primera vista, como por ejemplo una deformación facial. Es necesario revisar entonces tres elementos que según Erving Goffman (1986) delimitan a unos y otros de estos atributos, y establecen si son susceptibles de convertir al sujeto en desacreditado desde su aparición o le permiten mantener la condición de desacreditable mientras logra el control de la información social.

- Visibilidad: En qué medida ese estigma sirve para comunicar que el individuo lo posee. El ser analfabeto, por ejemplo, es una dificultad poco visible, no detectable fácilmente en un encuentro.

- Conocimiento: Para acceder a la identificación este tipo de estigmas de baja o nula visibilidad, se requiere entonces que en la relación mixta estigmatizado y normal se conozcan, lo que puede llevar a revelar el defecto de uno y la normalidad del otro.

- Foco de Percepción: Concepción fundamentada o no, a partir de la cual una característica del individuo lo descalifica. En el ámbito laboral, el ser analfabeto puede ser considerado un estigma puesto que amenaza la productividad del sujeto

en ciertas labores que requieren que lea y escriba, afecta negativamente ésta y otras situaciones vinculadas a la cultura escrita. (Págs. 63 - 66)

### Encubrimiento y Enmascaramiento

La situación puntual que tiene lugar cuando el estigma no es visible - o poco visible- y además, la persona que lo porta no lo comunica a ninguna persona – o solo a un reducido grupo de ellas, puesto que según la percepción de los otros es razón para descalificarla- es la que da lugar al encubrimiento. Este ocultamiento de información respecto a sí mismo en un momento inicial puede ser inconsciente en el individuo estigmatizado, luego involuntario, posteriormente hacerse evidente como *broma*, pero luego ya puede ser parcial, hasta finalmente cubrir la totalidad de su vida cotidiana, “el secreto es conocido únicamente por la persona que lo oculta” (Goffman. 1986; Pág. 98). En palabras de Goffman (Ídem), es reconocible un ciclo natural del encubrimiento.

Un proceso importante, en el marco de este ciclo, es para el sujeto el aprender a encubrirse. Previo a éste paso, la persona debe conocer la postura de los normales frente a su estigma y saber enfrentar el modo en que estos tratan a sus compañeros de padecimiento. Luego, indica, Erving G. (1986; Pág. 100) el individuo debe tener claro que puede encontrarse en tres tipos de lugares cotidianos; los que le están prohibidos o lo son inasequibles; aquellos en que luego de reconocerlo lo tratarán cortés e incluso penosamente y por último; aquellos que el autor denomina “lugares de retiro”, donde puede exponerse y no requiere del encubrimiento, ni mucho menos de restarle importancia a su atributo desacreditador.

La persona que oculta este tipo de secretos acerca de lo que verdaderamente es, debe estar evaluando constantemente en qué tipo de lugar se encuentra y las posibilidades que él tiene de mantener su identidad social protegida e intacta.

Existen diversas estrategias de encubrimiento a las que pueden recurrir los sujetos desacreditables con tal de mantener resguardada su verdad, Goffman (1986; Pág. 120) expone cuatro de ellas, a las que hemos incorporados ejemplos cercanos al tema estudiado:

1 - Ocultar o borrar los signos que han llegado a ser símbolos de estigma. Típico es el ocultamiento de marcas físicas en el caso de los drogadictos o los suicidas, así como también el uso de desidentificadores en otros casos, como el uso de pelucas en los enfermos de cáncer que pierden el cabello con la quimioterapia. Los analfabetos evitan ir a talleres de alfabetización en el mismo colegio que estudian sus hijos.

2 - Presentar los signos de su defecto estigmatizante como signos de otros atributos cuyo significado como estigma sea menor. Una persona frente a la pregunta acerca de su educación puede declarar que no terminó la escuela, sin llegar a reconocer que es analfabeto.

3 - Dividir su mundo en dos partes, que le permitan así manejar el riesgo y controlar la información social: un grupo, el más grande, al que no le cuenta nada de su vida, y otro en el que confía y se abre, este es más reducido. Al llegar al taller de



alfabetización las personas cargan mucho miedo, hasta que descubren que hay personas en su misma situación, cuando llegan a ese conocimiento, deciden dar el siguiente paso que es confiar y compartir sus vidas con los, en ese momento considerados, pares.

4 - Y finalmente, la última estrategia, la salida que en palabras del autor, “permite al individuo renunciar a todas las demás: puede descubrirse voluntariamente, y transformar así, de manera radical, su situación de individuo que debe manejar información en individuo que debe manejar situaciones sociales difíciles; de persona desacreditable en persona desacreditada”. (Goffman, E. 1986; Pág. 120 -121)

Si el individuo decide abandonar el encubrimiento, puede mantener la tentación de reducir la intromisión de su atributo desacreditador en los contactos con los normales, para ello puede recurrir al enmascaramiento. En este caso, indica Goffman (1986) “el objetivo del individuo es reducir la tensión (...) Evitar que el estigma sea para él mismo y para los demás, objeto de un estudio disimulado, y, por otra, mantener una participación espontánea en el contexto oficial de la interacción” (Pág. 123)

Si bien las estrategias de enmascaramiento son muy similares a las de quienes se encubren. Existe una expresión de las primeras, importante de destacar en el marco del estudio, se trata de la organización de situaciones sociales. “Los individuos que poseen un estigma, necesitarán informarse acerca de la estructura de la interacción para conocer las líneas sobre las cuales deberán reorganizar su conducta si desean minimizar la intromisión de su estigma”. (Goffman, E. 1986; Pág. 124) Podemos mencionar como técnicas de enmascaramiento de este tipo, el ensayo previo de la situación o el aprender de memoria un proceso rutinario en el que la desventaja puede pasar inadvertida si se consigue no llamar la atención sobre ella.

*Recuerdo a un estudiante del taller, Guillermo, quién me relató una vez su método para viajar en Metro a su trabajo y luego a casa: sin saber leer los nombres de las estaciones debía estar atento e ir contando, la quinta era la parada donde debía abandonar el carro. Si bien algunas veces le falló, era para él una fórmula probadamente eficaz, que le evitaba preguntar y quedar en evidencia frente a los otros.*

### Rutina Diaria

El estado de alerta exacerbado que hemos podido apreciar, debe mantener el individuo estigmatizado, nos lleva a reconocer la rutina diaria como un elemento clave para la comprensión de su ritmo de vida cotidiana, tanto en el caso del desacreditado como del desacreditable. Puesto que, como explica Erving Goffman, “es ella la que vincula al individuo con sus diversas situaciones sociales”. (1986; Pág. 111) Haciendo hincapié en la particular rutina diaria de estos sujetos precisa, “si el individuo es una persona desacreditada buscamos el ciclo habitual de restricciones que enfrenta respecto a la aceptación social; si es desacreditable, las contingencias que arrostra para mejorar la información sobre sí mismo”. (Ídem)

## Analfabetismo – Alfabetización: Una Relación Estigmatizadora

Tanto la política pública como acciones educativas – sociales, económicas y políticas, elaboran sus estrategias sobre la base de una imagen de analfabeto como persona que porta en sí una diferencia desfavorable en relación a los demás, un “estigma social”. Entendido este como una carencia que imprime en el sujeto una identidad social única enfocada en lo que no sabe o no maneja, en sus escasas o nulas oportunidades de educarse formalmente, y que lo inserta inevitablemente en el grupo de los analfabetos de Chile, el cual a su vez forma parte de otras categorías de desfavorecidos: los que no tienen educación, los pobres, los que viven en sectores urbano poblacionales o en sectores rurales, que provienen de familias también pobres, algunos ya en la tercera edad, cesantes o trabajadores mal remunerados, mano de obra no calificada, etc.

El concepto de estigma ayudará a la comprensión de los relatos puesto que dentro de los ámbitos de la vida cotidiana abordados por el estudio se considera la Identidad de Yo y la identidad social de los sujetos. Es decir, cómo se perciben y cómo creen ser percibidos por los otros.

La mirada que se ha abordado para el estudio, siguiendo los planteamientos de Erving Goffman (1986) en su texto *Estigma: La Identidad Deteriorada*, pretende poner el énfasis en las relaciones sociales en que las personas investigadas se desarrollan diariamente, puesto que es ahí, en dichas interacciones, donde adquieren la categoría de estigmatizados, al carecer de una habilidad básica para el manejo de los ámbitos más variados de la vida cotidiana urbana moderna. El autor concluye al respecto, “el estigma implica no tanto a un conjunto de sujetos concretos separables en dos grupos, los estigmatizados y los normales, como un penetrante proceso social de dos roles en el cual cada individuo participa en ambos roles, al menos en ciertos contextos y en algunas fases de la vida. El normal y el estigmatizado no son personas, sino más bien, perspectivas. Éstas se generan en situaciones sociales durante contactos mixtos, en virtud de normas no verificadas que probablemente juegan en el encuentro. Los atributos duraderos de un individuo en particular pueden convertirlo en un estereotipo; tendrá que representar el papel de estigmatizado en casi todas las situaciones sociales que le toque vivir, y será natural referirse a él, tal como lo he hecho, como a un estigmatizado cuya situación vital lo ubica en contraste con los normales. Sin embargo, sus particulares atributos estigmatizantes no determinan la naturaleza de los dos roles, el normal y el estigmatizado, sino simplemente la frecuencia con que desempeña uno de ellos en especial. Y puesto que lo implicado son roles de interacción, no individuos concretos, no resultará sorprendente que en muchos casos aquel que tiene una cierta clase de estigma exhiba sutilmente todos los prejuicios normales dirigidos contra aquellos que tienen otra clase de estigma”. (Pág. 160)

## **1.3 PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN**

Una vez establecido el contexto del estudio y las definiciones conceptuales, es necesario plantear formalmente las interrogantes a las cuales se pretende dar respuesta.

### **1.3.1 Pregunta 1:**

¿Qué significación atribuyen los participantes del taller de Alfabetización de Adultos Encuentro en Peñalolén, al leer y escribir para la vida cotidiana en seis aspectos específicos de la rutina diaria: Identidad del Yo, Familia, Redes Sociales, Trabajo, Tiempo Libre y Uso del Espacio Público?

### **1.3.2 Pregunta 2:**

¿La experiencia de asistir al taller de Alfabetización de Adultos Encuentro en Peñalolén resultó significativa para sus participantes?

### **1.3.3 Pregunta 3:**

¿Cuáles son los impactos que el taller de alfabetización de adultos Encuentro produjo en las rutinas diarias de sus participantes: en la identidad de sí mismos, en la relación con sus familias, con su entorno, en sus trabajos, en su tiempo libre y en el uso del espacio público?

## 1.4 CONCEPTUALIZACIÓN DE CATEGORÍAS Y VARIABLES

A partir de las preguntas de investigación, anteriormente presentadas, han sido establecidas las siguientes categorías y variables.

Esquema 2 presenta el marco conceptual desde el cual será abordada la investigación, ha sido construido sobre la base de los conceptos claves y los objetivos del estudio anteriormente revisados, limitando y estableciendo seis ámbitos del mundo de la vida cotidiana, para ser considerados.

### Esquema 2:

Diagrama de Análisis para el Estudio



A partir de los significados que los sujetos analfabetos atribuyen al manejo del código escrito, de sus motivaciones, expectativas y experiencias previas relativas a la participación en la cultura escrita, es que determinan en un momento de su vida adulta que requieren saber leer y escribir. En este momento, en el proceso de alfabetización, entra en juego lo vivido en cada sesión de taller con dichas motivaciones, experiencias y expectativas que trae; la consideración o no de sus requerimientos iniciales constituyen los cimientos de la evaluación individual, de la significatividad que cada sujeto dará al taller en el que participa. Finalmente, y luego de la instancia educativa, es que cada persona puede reconocer, teniendo como

base sus significados y significatividades, qué ámbitos de su vida se han visto mayormente modificados y si dichos cambios son significativos.

#### 1.4.1 Conceptualización de Categorías

Para los fines de esta investigación se han seleccionado seis ámbitos relevantes del mundo de la vida cotidiana que tienen injerencia en la rutina diaria de los sujetos. Pasamos a revisar de qué manera han sido considerados cada uno de ellos.

- a) Identidad del Yo: Entendida como la apreciación que los sujetos tienen de ellos mismos y desde la cual construyen sus historias de vida, deciden y actúan en el mundo.
- b) Familia u hogar: constituido por parientes o personas relevantes que comparten una residencia y prácticas comunes, en un marco de confianza e intimidad mayor que con otras personas.
- c) Redes Sociales: Se trata de relaciones sociales con contemporáneos asociados por motivos de amistad o intereses comunes que tienen una significación y lugar en la cotidianidad de los sujetos
- d) Trabajo: Contexto productivo, doméstico o público en el que el sujeto realiza una labor remunerada o no, que genera bienes o servicios.
- e) Tiempo libre: comprendido por aquellos momentos de ocio y/o descanso en que la persona realiza actividades misceláneas distintas al trabajo
- f) Espacio público: Contexto abierto de interacción con los contemporáneos, las instituciones y los diversos sistemas sociales, políticos y económicos, que conforman la sociedad en que vive el sujeto.

#### 1.4.2 Conceptualización de Variables

- g) Significación: Interpretación que los sujetos otorgan a un tema, aspecto o experiencia dentro del mundo de la vida, a partir de su acervo de conocimiento biográficamente determinado.
- h) Significatividad: Atención o relevancia que los sujetos brindan a un tema o aspecto del mundo de la vida, a partir de la cuál deciden, seleccionan, atienden, planean y actúan, con el fin de dominar el mundo de lo cotidiano que opone resistencias a sus planes y determina sus posibilidades de concreción.
- i) Impactos: Libera (2007) los define como, “cambios positivos o negativos, esperados o no, derivados del desarrollo de un proyecto y que se pueden observar en el largo plazo, debido a que son de carácter duradero y significativo”.

## 1.5 OPERACIONALIZACIÓN DE CATEGORÍAS Y VARIABLES

Pasamos a exponer la manera en que se observan las categorías y variables seleccionadas en la realidad considerada para el estudio.

### 1.5.1 Operacionalización de Categorías

- a) Identidad del Yo:
  - Imagen de Uno mismo
  - Sentimientos entorno al Uno mismo
  - Autoconocimiento
  - Percepción de estigma
  
- b) Familia u hogar:
  - Integrantes
  - Integrantes alfabetos /integrantes analfabetos
  - Participación de los integrantes en la alfabetización del sujeto
  - Formas de participación de los integrantes en la alfabetización del sujeto.
  - Actividades familiares, vinculadas al lenguaje escrito
  - Recursos disponibles en el hogar vinculados al lenguaje escrito
  - Estrategias del sujeto para participar en las actividades familiares vinculadas al lenguaje escrito
  
- c) Redes sociales:
  - Relaciones del sujeto con sus vecinos
  - Participación del sujeto en organizaciones sociales
  - Amistades
  - Actividades en las redes sociales vinculadas al lenguaje escrito
  - Estrategias del sujeto para participar en las actividades sociales vinculadas al lenguaje escrito.
  
- d) Trabajo:
  - Experiencias de vida vinculadas al trabajo
  - Significancia del trabajo en la vida cotidiana del sujeto
  - Tipos de trabajo que realiza o ha realizado
  - Actividades laborales vinculadas al lenguaje escrito
  - Estrategias del sujeto para realizar las actividades laborales vinculadas al lenguaje escrito.
  - Proyecciones laborales
  
- e) Tiempo libre:
  - Disposición de momentos para el ocio o el descanso
  - Usos del tiempo libre
  - Actividades del tiempo libre, vinculadas al lenguaje escrito
  - Estrategias del sujeto para realizar las actividades de tiempo libre vinculadas al lenguaje escrito
  
- f) Espacio público:
  - Usos del espacio público
  - Dependencia versus la autonomía en el uso de los espacios públicos
  - Actividades en el espacio público, vinculadas al lenguaje escrito

- Estrategias del sujeto para realizar las actividades en el espacio público vinculadas al lenguaje escrito

### 1.5.2 Operacionalización de Variables

#### g) Significación:

- Leer y escribir es significativo/ no significativo para el ámbito de la Identidad del Yo.
- Leer y escribir es significativo/ no significativo para el ámbito de las relaciones familiares.
- Leer y escribir es significativo/ no significativo para el ámbito de las redes sociales.
- Leer y escribir es significativo/ no significativo para el ámbito del trabajo.
- Leer y escribir es significativo/ no significativo para el ámbito del tiempo libre.
- Leer y escribir es significativo/ no significativo para el ámbito del uso del espacio público.

#### h) Significatividad:

- Participar del taller Encuentro incorporó/ no incorporó conocimientos significativos en el acervo de conocimiento de los participantes de acuerdo a sus:

- Motivaciones
- Expectativas
- Temores
- Primeras impresiones

#### i) Impactos:

- Taller de alfabetización e identidad del yo: ámbito estable /ámbito modificado
- Taller de alfabetización y familia: ámbito estable /ámbito modificado
- Taller de alfabetización y redes sociales: ámbito estable /ámbito modificado
- Taller de alfabetización y trabajo: ámbito estable /ámbito modificado
- Taller de alfabetización y tiempo libre: ámbito estable /ámbito modificado
- Taller de alfabetización y uso del espacio público: ámbito estable /ámbito modificado

## **CAPÍTULO II: METODOLOGÍA**

### **2.1 CARACTERÍSTICAS DE LA INVESTIGACIÓN**

#### **2.1.1 Perspectiva Epistemológica**

“Impactos de un taller de alfabetización de adultos en la vida cotidiana de sus participantes”, se enmarca en una perspectiva de estudios fenomenológicos, en tanto, éstos se definen como la búsqueda para entender los fenómenos sociales desde la perspectiva de los actores, siendo fundamental para este enfoque lo que las personas perciben, sus sentimientos, ideas o motivaciones que definen sus ideas del mundo, lo que a su vez les proporciona los criterios de acción (Taylor y Bogdan, 1992). El trabajo metodológico se orientó entonces, hacia la captación de los sentidos que los actores atribuyen a sus prácticas, y también de las prácticas mismas como estrategias desde la perspectiva de los actores; a la vez, se buscó mostrar el contenido intersubjetivo al que éstas prácticas remite.

#### **2.1.2 Diseño de la Investigación**

El diseño de una investigación consisten la puesta en marcha de la misma, “el investigador (lo) debe concebir como la manera práctica y concreta de responder a las preguntas de investigación. Esto implica seleccionar o desarrollar un diseño de investigación y aplicarlo al contexto particular de su estudio” (Hernández, R; Fernández, C y Baptista, P. 1998. Pág.106)

En el campo social y del comportamiento humano existen varios tipos de diseño, cada uno con sus particulares características, limitaciones y posibilidades; ellas repercuten directamente en la precisión de la información que se busca obtener. Kerlinger (citado en Hernández, R; Fernández, C. y Baptista, P. 1998) precisa que, “si el diseño está bien concebido, el producto final de un estudio tendrá mayores posibilidades de ser válido. A ello se debe agregar que el tipo de pregunta está también estrechamente vinculado al diseño investigativo, entendiendo que existen unos más óptimos que otros para resolver un tema específico. El criterio del investigador finalmente lo guía por uno de los tantos caminos posibles”. (Pág. 106)

##### **2.1.2.1 Tipo de Estudio**

Exploratorio – descriptivo. Es decir, se realizarán observaciones en un momento único en el tiempo a partir de un diseño no experimental. En cuanto a las limitaciones y fortalezas de esta opción, Hernández, R. y otros (1998) indican que “la investigación no experimental posee un control menos riguroso que la experimental y en aquélla es más complicado inferir relaciones causales. Pero la investigación no experimental es más natural y cercana a la realidad cotidiana”. (Pág. 200)

##### **2.1.2.2 Técnicas de Recolección de Datos**

Para el logro de los objetivos planteados, el estudio tendrá además, carácter cualitativo, y utilizará como técnicas específicas:



- La Entrevista Grupal
- La Entrevista Personal
- El Registro gráfico, visual y audiovisual
- La Observación Participante

La entrevista grupal fue seleccionada de entre otras técnicas de investigación similares, en un momento inicial del proceso investigativo. Fundamentalmente para adentrarnos en la infancia de los participantes y los motivos que ellas y ellos identificaban como gatilladores de su deserción escolar o nula asistencia a una escuela en dicha etapa de sus vidas. Se utilizó una pauta semiestructurada de preguntas lo que permitió el diálogo fluido entre el grupo y la investigadora, personas entre las cuales existía ya previamente un clima de confianza y cercanía. El grupo entrevistado correspondió a taller de 2007 y se realizó al final del año, por lo tanto todos los integrantes se conocían bien y no tuvieron dificultades en responder acerca de los temas consultados.

Con el material recopilado en esta primera entrevista se preparó la segunda y más importante etapa del estudio, el acercamiento individual a los adultos participantes del taller Encuentro a través de las entrevistas personales. Nuevamente se utilizó una pauta semiestructurada y se aprovechó la cercanía y confianza existente entre entrevistador y entrevistado, puesto que cada uno fue al mismo tiempo, unos meses atrás, monitora y estudiante, respectivamente. La entrevista personal permitió profundizar los contenidos tratados en el acercamiento anterior con los sujetos y además estuvo su estructura, mucho más determinada por los objetivos de la investigación. El tiempo de cada sesión fue extenso, unos 90 minutos en promedio, y se trabajó temas generales y específicos, en este último caso, referidos a los seis ámbitos de la vida cotidiana en que se estudiaban los impactos del taller. Se optó por la entrevista personal como técnica principal del estudio, de entre otras técnicas, debido al nivel de intimidad que es posible de alcanzar con ella, pero además porque favorece la creación de un espacio donde dos personas, entrevistador y entrevistados están centrados en un solo tema, la experiencia del sujeto, el sentido que éste y sólo éste atribuye a su pasado reciente. Se privilegió la profundidad del relato en este sentido, la concentración del sujeto respecto a sus actos consumados y la interpretación que a ellos podía brindar desde la mirada retrospectiva, desde la hoy.

El registro gráfico, visual y audiovisual, constituyen también un complemento que es de significativo valor en cuanto el tema que se aborda, carece de acercamientos actuales. La posición de la investigadora, directa con el tema, siempre quiso ser relevado de manera de enriquecer el conocimiento. A partir de este lugar, existió instancias privilegiadas en que se pudo sin dificultades captar imágenes, recopilar trabajos de los sujetos y testimonios audiovisuales. De todo lo anterior, se han seleccionado algunas piezas, las que son presentadas tanto en este documento como en otros que han servido para presentar el estudio de manera más acotada.

En el mismo sentido, se han incorporado fragmentos de la bitácora que como monitora se mantuvo desde el momento en que se decide investigar la práctica y los sujetos, aquí involucrados. Todo el texto es atravesado por estos relatos etnográficos. La observación participante constituye más que cualquier otra técnica aquí utilizada, sea de manera principal o auxiliar, el ancla con la antropología y su incansable interés por adentrarse en las prácticas de los grupos humanos.

A partir de las técnicas de recolección de datos seleccionadas para cumplir con los objetivos del estudio, se identifican tres tipos de fuentes de información.

Fuente Principal: constituida por la información recopilada en las entrevistas -grupales y personales- realizadas a los participantes del taller Encuentro que estuvieron dispuestos a colaborar. El trabajo de campo llevado a cabo en este sentido, constituye el eje central de la investigación por lo que se pasa a exponer con mayor detalle en el apartado Sujetos e Instrumentos.

Fuente Portafolio: Como material complementario se ha considerado un archivo visual y escrito que contiene creaciones de los propios participantes del taller, cuya producción fue solicitada a modo de actividades de clase o tareas para ser realizadas en sus hogares de manera individual o familiar.

Fuente Testimonial: Corresponde al material aportado por la autora, quien desarrolla la labor de observador participante del proceso que se estudia. La calidad de monitorea del taller Encuentro, permite una profundidad poco habitual en los estudios sociales y constituye por ello, el mayor aporte de la investigación vigente entorno al tema de la alfabetización de adultos.

## **2.2 CONTEXTO**

Las sesiones de taller así como las entrevistas a las y los participantes fueron realizadas en un recinto perteneciente a Corporación Encuentro, institución privada de interés público, ubicada en avenida Grecia 6727, comuna de Peñalolén.

En dicha Corporación se realizan capacitaciones vía franquicia tributaria y beca social a trabajadores y vecinos, cursos de computación a personas de la comuna, nivelación de estudios de enseñanza básica y media en el marco del Programa Chile Califica, funciona una radio y un telecentro comunitarios, un centro cultural, una microempresa de reciclaje de computadores, además de ejecutarse un programa nacional de inclusión digital comunitaria; entre otros proyectos. La dirección ejecutiva de la institución facilita desde 2007 una sala para realizar el taller de alfabetización de adultos durante dos días a la semana de 19:00hrs a 22:00hrs.

Para el trabajo de campo se consideró adecuado usar este lugar debido a que se pudo registrar en video y audio cada entrevista, utilizando para ello los recursos e infraestructura disponible en Radio Encuentro. Lo anterior garantizó la calidad del registro, al mismo tiempo que la ubicación ya conocida por los sujetos, favoreció la convocatoria y la familiaridad de entrevistadas y entrevistados con el recinto.

## **2.3 SUJETOS E INSTRUMENTOS**

El grupo de estudio no es creado artificialmente para efectos de la investigación, las personas se conocen, puesto que han sido compañeros de curso. Por lo mismo no podemos hablar de generalizaciones a partir de lo que ellos expresen, se trata de un

estudio de caso donde este grupo constituye la única muestra contemplada para la investigación.

Se trata de 15 personas adultas cuyas edades fluctúan entre los 25 y los 81 años, todos participantes del taller Encuentro durante los años 2007 y/o 2008.

Se realizaron dos tipos de entrevistas, una grupal durante 2007, en la que participaron seis estudiantes y se conversó específicamente acerca de su infancia y las razones porque no asistieron o continuaron asistiendo a la escuela. En marzo de 2009 se llevaron a cabo entrevistas personales, esta vez más extensas y referidas no solo a las trayectorias de vida de las personas, sino también a temas vinculados con los objetivos de la investigación; para dichas entrevistas, se convocó a estudiantes de los dos periodos (2007 y 2008) de los cuales ocho accedieron a colaborar. En otros casos, por motivos laborales, dificultades al contactarlos o falta de tiempo, no pudieron entregar sus testimonios. Como material de campo complementario, se presenta un portafolio del taller 2007 y 2008, donde se consideran los testimonios gráficos y visuales de un total de 15 participantes, diez de los cuales participaron de algún tipo de entrevista y de otros cinco estudiantes del grupo 2008, no entrevistados.

Exponemos la nómina de la muestra con las edades de los sujetos, su situación educativa actual y el tipo de fuente en que cada uno contribuyó al estudio.

**Tabla 8:**  
Identificación de la Muestra por Orden de Edad

Edad en años	Nombre Participante	Año en que participó del taller	Estado de su proceso formativo	Tipo de Fuente en que colabora con el estudio
24	Ma.	2008	No aprobó y continúa en el Taller	Portafolio
25	O.	2007 y 2008	Aprobó el taller	Entrevista Personal/ Portafolio
31	M.	2007 y 2008	Aprobó y está estudiando segundo ciclo Básico	Entrevista Grupal y personal/ Portafolio
40	S.	2008	Aprobó y está estudiando segundo ciclo Básico	Entrevista Personal/ Portafolio
43	N.	2008	No aprobó y continúa en el Taller	Entrevista Personal/ Portafolio
47	Z.	2007 y 2008	Aprobó el taller	Entrevista Grupal
47	An.	2008	Aprobó el taller	Portafolio
51	F.	2007 y 2008	No aprobó el taller	Entrevista Grupal/ Portafolio
51	A.	2007	Aprobó y está estudiando segundo ciclo Básico	Entrevista Grupal y personal/ Portafolio
51	C.	2007	Aprobó y está estudiando segundo ciclo Básico	Entrevista Grupal y personal/ Portafolio
58	T.	2007	No aprobó ni continúa	Entrevista Grupal/ Portafolio
62	L.	2008	No aprobó y continúa en el Taller	Entrevista Personal
62	Ll.	2008	Aprobó y está estudiando segundo ciclo Básico	Portafolio
65	D.	2007 y 2008	No aprobó y continúa en el Taller	Entrevista Grupal y personal/ Portafolio
69	I.	2008	No aprobó y continúa en el Taller	Portafolio
81	Ad.	2008	Aprobó el taller	Portafolio

## 2.4 PROCEDIMIENTO

Las entrevistas personales fueron realizadas durante los meses de marzo y abril de 2009 en las dependencias de la Corporación Encuentro. Para el registro de los testimonios se utilizó una grabadora de audio y una grabadora de video, previa consulta a cada entrevistada y entrevistado para su autorización. Durante 2007, se realizó una entrevista grupal de prueba y de la cual se extrajo material para el análisis. También existen testimonios escritos elaborados por los mismos estudiantes, dibujos, fotografías y videos recopilados durante su proceso educativo; en este material se considera a otros cinco participantes que no fueron parte de las entrevistas. Tanto la dinámica grupal como los recursos gráficos recopilados, han servido para complementar los datos de las entrevistas personales, instrumento principal para el estudio. A continuación se detalla el procedimiento seguido para el uso de cada tipo de fuente.

Procedimiento Fuente Principal: Para la delimitación de los ámbitos de la vida cotidiana seleccionados para el estudio, se realizó entre otras acciones, una actividad grupal en el taller a principios de 2008. Si bien existía claridad previa acerca de los ámbitos a considerar, se decidió complementar y probar la intuición investigativa con los aportes de los sujetos. El grupo curso se encontraba distribuido en tres mesas de trabajo de cuatro personas cada una, a cada grupo se entregó doce láminas de cartulina, en cada una de ellas iba escrito con plumón un tema: salud, trabajo, familia, política, religión, deporte, descanso, amigos, justicia, vivienda, alimentación y educación. La actividad consistía en ordenar, en cada grupo, los temas de acuerdo a la prioridad que tenían en sus vidas, para ello debían discutir, presentar sus opiniones, defenderlas y finalmente llegar a un acuerdo como grupo. Luego de media hora debían presentar la lista en un papelógrafo y disertar, explicando en cada caso, la preferencia o desplazamiento de unos temas por otros.

La experiencia permitió conocer las percepciones de los estudiantes frente a cada tema y sondear la relevancia de cada uno de ellos en sus opiniones personales y grupales. Contribuyó a la construcción del diagrama del estudio y de la pauta de entrevista. Luego en marzo de 2009 se realizarían las entrevistas personales, la entrevista grupal tuvo lugar en 2007 y no consideró específicamente esta delimitación de ámbitos de lo cotidiano.

En base a los objetivos, conceptos y preguntas de investigación, se elaboró una pauta (ANEXO 1) con preguntas y temas, dividido en nueve secciones: Antecedentes del Entrevistado, Taller, Imagen de Sí Mismo, Familia, Redes Sociales, Trabajo Tiempo Libre, Usos del Espacio Público y Preguntas Finales. El instrumento fue aplicado en sesiones privadas con cada entrevistado con un promedio de 90 minutos de duración, en que se realizaba un diálogo cara a cara entre participante e investigadora. Si bien la investigadora fue también monitora del grupo que se estudia, se decidió realizar personalmente el trabajo de campo privilegiando con ello el nivel de confianza y cercanía alcanzado con los participantes, lo cual favorecería el diálogo y la profundidad de los relatos, en temas difíciles de compartir con desconocidos.

Procedimiento Fuente Portafolio: Este archivo cuenta de tres tipos de material. Primero, los dibujos acerca de temas del mundo de lo cotidiano desarrollados como tarea o ejercicio por los estudiantes de manera individual o familiar. En el marco del taller se trataba temas generadores para el aprendizaje de la lectura y escritura, que a la vez servían para hablar y reflexionar en torno a ellos mismos, su entorno y contextos de vida. Se complementaba el aprendizaje del lenguaje escrito con actividades que estimularan la creatividad, a través del juego o la creación artística. Este tipo de actividades complementarias se llevaron a cabo con diversas temáticas tanto en 2007 como en 2008.

Segundo, las cartas. A partir de un regalo que hizo un funcionario de Corporación Encuentro a los estudiantes del taller en 2008, surgió el proyecto del Amigo Secreto, que duró dos meses y generó una instancia de significativo valor para la apropiación del lenguaje por parte de las y los estudiante. José Baeza, profesional de la institución escribió una carta sin remitente a los participantes agradeciendo su confianza y esfuerzo durante los meses de clase. Al entregar esta carta a cada uno

de ellos se les solicitó respondieran, para ello se les enseñó cómo se escribe una carta, se les entregó hojas y sobres y se les indicó que podían pedir ayuda en sus hogares para la redacción. Así luego, los dos monitores del taller continuamos la cadena entregando cartas nuevas del Amigo Secreto sólo a quienes respondían la anterior. Se les hizo entrega en total de cuatro sobres y al final del curso, en la convivencia de cierre cada uno de quienes había escrito una carta firmando como Amigo Secreto, la leyó delante de las y los estudiantes, revelando con ello la identidad de los autores de cada una.

Desde la segunda y hasta la cuarta carta se contó parte de nuestras vidas: origen, infancia y etapa adulta, y se incluía luego una pregunta a ellos sobre el mismo periodo de sus vidas. Este proyecto aportó en dos líneas a la investigación, entregó información relevante de parte de los sujetos y permitió sondear la recepción de los mismos frente a las preguntas para la posterior construcción de la pauta de entrevista, que tocaría las mismas temáticas.

Tercero, fotografías y grabaciones. Desde que surgió la idea de realizar la tesis de magíster en torno a este grupo de personas, se compartió con ellos la idea, es decir, se explicó que se estaba estudiando el taller para poder mejorar la manera de hacer las clases y de trabajar con cada uno. Conocían mi situación académica y que estaba combinando mis estudios con mi labor como monitora. Conocida dicha situación se solicitó el permiso para tomar fotos y grabar algunas sesiones en audio o video. Esto no fue sistemático, solo en ocasiones muy específicas se llevó a cabo, con el fin de no alterar en exceso el clima ni tensionarlos en el proceso de aprendizaje.

Procedimiento Fuente Testimonial: A través de notas de campo y el registro de reflexiones generales luego de sesiones o meses de actividad de taller, se acumuló importante información del proceso 2007 y 2008, que luego serviría para la construcción de un documento como el que se presenta, el cual intenta integrar de manera armónica los antecedentes, la teoría y la experiencia, aportando con ello una mirada desde la praxis. Han sido de utilidad para la reconstrucción de las sesiones, las grabaciones de audio, que permiten repasar la práctica realizada desde una perspectiva más integral, que actualmente no solo contempla lo vivido sino también lo leído y compilado en torno al tema de la alfabetización de adultos. Las notas permiten una mirada retrospectiva menos idealizada o superficial puesto que hacen hincapié en detalles que brindan la claridad y permiten la creación de un relato exquisito desde la perspectiva fenomenológica.

## **2.5 ANÁLISIS DE LOS DATOS**

El diagrama de análisis presentado más arriba (Esquema 2) así como la pauta utilizada en las entrevistas (ANEXO 1), sirvieron de base como una malla temática general que posteriormente permitiría la creación de cuadros de categorización (ANEXO 2) y finalmente, la construcción de una matriz para el análisis del trabajo de campo.

El análisis de los datos contempló dos tipos de fuentes, Principal y Portafolio, la Fuente Testimonial, por su parte, tiene una presencia permanente en todo el

documento y permite la profundidad del mismo debido a la participación directa de la investigadora en el tema estudiado y la relación cercana con sus sujetos.

Análisis de Datos Fuente Principal: este material fue dispuesto en una matriz de análisis dividida en cuatro secciones de acuerdo a las preguntas de investigación que debieron ser contestadas en el estudio:

1. Antecedentes: Permitió presentar para cada una/ uno de las / los entrevistados, una trayectoria de vida centrada en dos etapas principales, su infancia cuando no se inició o se detuvo el proceso de escolarización, y su vida adulta actual, dentro de la cual deciden incorporarse a un taller de alfabetización.

2. Significación de la Alfabetización: Dividida en los seis ámbitos de la vida cotidiana seleccionados para el estudio y donde se puede apreciar cuál es la relevancia que reconocen las personas tiene leer y escribir para desenvolverse en cada uno de ellos.

3. Significatividad del Taller: Donde se ha dispuesto toda la información recopilada en torno a la evaluación que los participantes hacen de diversos ámbitos del taller Encuentro, de acuerdo a sus propias expectativas y motivaciones para asistir.

4. Impactos del Taller: Se consideran los cambios que las personas reconocen han experimentado sus vidas en general luego de asistir al taller Encuentro, y también los cambios para cada ámbito de la rutina diaria.

A partir de esta categorización de información, procesamiento de los relatos y análisis de los mismos, es que podemos dar respuesta a las preguntas de investigación planteadas por el estudio.

Análisis de Datos Fuente Portafolios: Parte de las creaciones de los participantes del taller Encuentro, son expuestas a continuación, de manera de complementar la información de la fuente principal. Además de las imágenes y relatos que aquí se incluyen, se explica el contexto de cada sesión en que fueron desarrollados. El análisis general de los mismos, se limita a la perspectiva del mundo de la vida cotidiana, marco conceptual definido para la investigación. El contenido de esta fuente representa una importante contribución a la comprensión e interpretación de los relatos de los sujetos.

## **CAPÍTULO III: MATERIAL COMPLEMENTARIO**

### **PORTAFOLIO TALLER ENCUENTRO 2007 Y 2008**

Desde el inicio del taller Encuentro en 2007, se ha llevado registro y archivo de la mayor parte de las actividades no consideradas en el plan de estudios de Contigo Aprendo que han sido recepcionadas y desarrolladas con entusiasmo por los estudiantes. El presente portafolio lo conforman particularmente aquellas tareas y ejercicios que han resultado relevantes en cuanto a potenciar los aspectos: emotivo, intelectual y práctico en el aprendizaje de las personas.

Si bien este registro no ha sido sistemático, permite conocer de manera más profunda la dinámica de las sesiones, a través de los productos elaborados por sus participantes.

El material que se presenta a continuación, se ha incorporado con el objetivo de complementar el trabajo de campo, y ha sido considerado en el análisis para dar respuestas a las preguntas de investigación planteadas. Su valor radica en que ha sido construido en el marco del taller utilizando elementos del mundo de la vida como base. Se trata de imágenes y relatos obtenidos a través de la invitación a los sujetos a mostrar ámbitos de la cotidianidad y contar etapas de sus propias vidas, de acuerdo a cómo ellas y ellos mismos los recuerdan, los ven, los sienten y son capaces de transmitirlos al grupo, utilizando para ello su capacidad creativa, su imaginación y los materiales disponibles.

Además de la belleza aquí reunida, está la potencia del arte como comunicador de los estados y las ideas de los individuos, de sus pasiones, emociones, sueños y temores. Las imágenes han sido alteradas únicamente para resguardar la identidad de los participantes y la calidad en la presentación de las mismas.



## El Lugar donde vivo

En el marco del taller 2007, se solicitó a los participantes realizar en clase un dibujo que mostrara el lugar donde cada uno vivía. La idea era obtener una imagen de qué entendían por entorno y conocer cuánto abarcaba la visión que cada uno portaba de este. La indicación general para el grupo fue mostrar el lugar donde vivían, dejando abiertas las posibilidades de que dibujasen sus casas, sus barrios, su comuna o ciudad, es decir, lo que entendieran bajo este concepto.



De los cinco trabajos aquí expuestos, cuatro destacan como elemento central del entorno, la montaña. Es decir, utilizan como base contenidos del contexto real que caracteriza la comuna que habitan, situada a los pies de un cerro. En el caso de los trabajos de D., y A., (arriba) además se hace referencia a Avenida Grecia, eje vial que atraviesa cerca de sus hogares. Mientras D., utiliza un solo color, A., agrega a sus tonos alegres, detalles que dejan en evidencia su conocimiento del lugar, la orientación dentro de este y, en cuanto a uso de varios códigos, su dominio del

lenguaje escrito como medio para aportar información complementaria a los dibujos; identifica: cerro, avenidas principales, su casa y el lugar donde se realiza el taller Encuentro, aquí dibuja una persona estudiando. En el tercer dibujo (abajo) T., muestra además de las montañas, elementos significativos para ella en su cotidiano: su casa, sus plantas del jardín y su mascota Yayana, para resaltar este último elemento utiliza la escritura e indica su nombre.



Poniendo particular atención a las formas geométricas y a las medidas de sus creaciones, es que C., y F., dejan en evidencia el dominio de sus oficios en el área de la construcción. Fueron quienes más tardaron en realizar la actividad, quienes al parecer más la disfrutaron también puesto que la desarrollaron de manera más meticulosa y concentrada, corrigieron varias veces e incluyeron detalles principalmente en las edificaciones contenidas en las imágenes.



A., además de poner cuidado en los detalles del edificio en el que vive, desarrolla el entorno de su "Block", agregando elementos como la reja, la plaza y los árboles, y es porque esta área de su condominio forma parte importante de su espacio de vida. A., apoya a su esposa en la elaboración y venta de tortillas, para hornear el pan que venden cada tarde, ellos utilizan un horno de barro que han dispuesto fuera de su departamento, al aire libre en el patio común. A., no solo muestra el exterior de su casa, sino que nos traslada con su dibujo a su rutina diaria, aquí aparece él cerca del fuego encendido, listo para cocer el pan que luego sale a vender junto a Z.



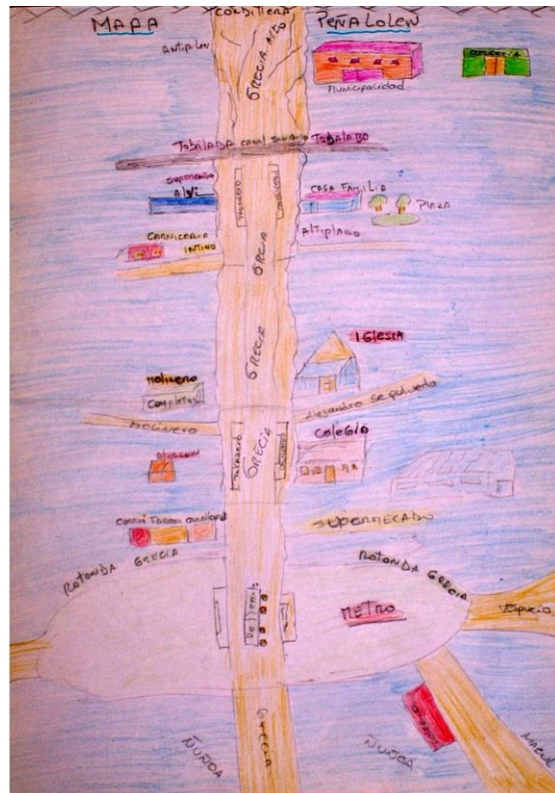
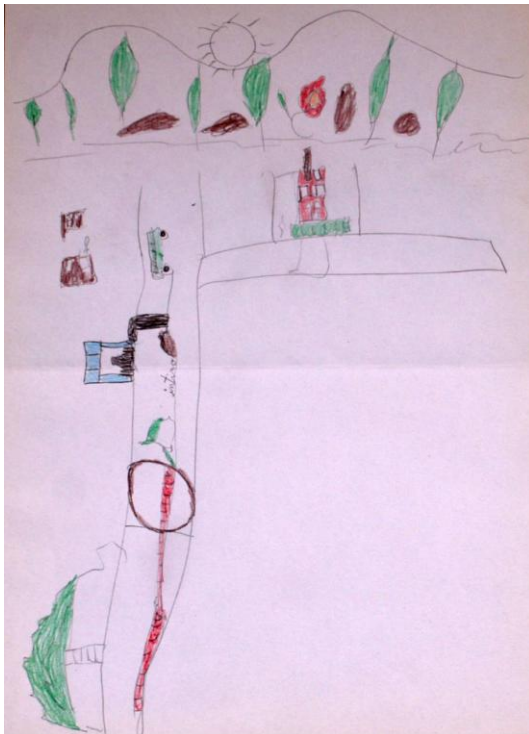
El lugar donde yo vivo, aparece para los participantes del taller, marcado por la presencia de la naturaleza, las delimitaciones de las construcciones, pero no aparecen otros dentro de sus caracterizaciones, los dibujos se centran más bien en la infraestructura y elementos del ambiente.

## Mi ciudad

Luego, para avanzar de lo particular a lo general, se invitó a una nueva actividad de dibujo, esta vez se trataba de dibujar la ciudad donde vivimos. Se exponen a continuación creaciones de 2007 y 2008.

En las dos primeras representaciones que aquí se muestran, correspondientes a 2007, los participantes del taller Encuentro presentan básicamente como ciudad, su propia comuna. Y dentro de ella, Avenida Grecia como columna y eje central donde ocurren sus vidas y las de sus vecinos, esto porque viven cerca o sobre dicha calle, y por ello asisten al taller, por la cercanía con sus hogares.

El dibujo de la derecha, es exquisito en detalles que revelan el conocimiento y dominio de la persona sobre su entorno. Se indican nombres de calles y avenidas, se marca la ubicación de los principales servicios e incluso se marca el límite con la comuna vecina en la parte inferior. Con menos contenido pero sí con similar claridad, el dibujo de la izquierda utiliza el mismo sector de la comuna para graficar su ciudad. En ambos casos la montaña y la rotonda, presentes en los extremos como límites naturales y estructurales de Peñalolén.



La misma actividad desarrollada en 2008, genera productos distintos. Esta vez los participantes del taller Encuentro optan por una mirada más amplia, que sobrepasa Peñalolén y muestra la ciudad de Santiago a lo menos a través de las comunas cercanas a la que ellos habitan. Hay mayor uso del color y ellos mismos reconocen la influencia o el uso de los mapas que se entregan gratuitamente en la ciudad para el desplazamiento en el sistema de transporte público.

Existe un buen manejo de este entorno más amplio, lo cual se puede apreciar a través de los nombres correctos de los lugares graficados. En el segundo dibujo se incluyen además los puntos cardinales. Los trabajos son más complejos que los del año anterior en cuanto a la exposición de lo que se entiende por ciudad.



## **El Árbol Genealógico**

En septiembre de 2008 dedicamos una sesión a la familia como tema generador, partimos haciendo una rueda de conversación breve donde contamos uno por uno acerca de nuestros familiares, de nuestro hogar y de la comunicación dentro de este.

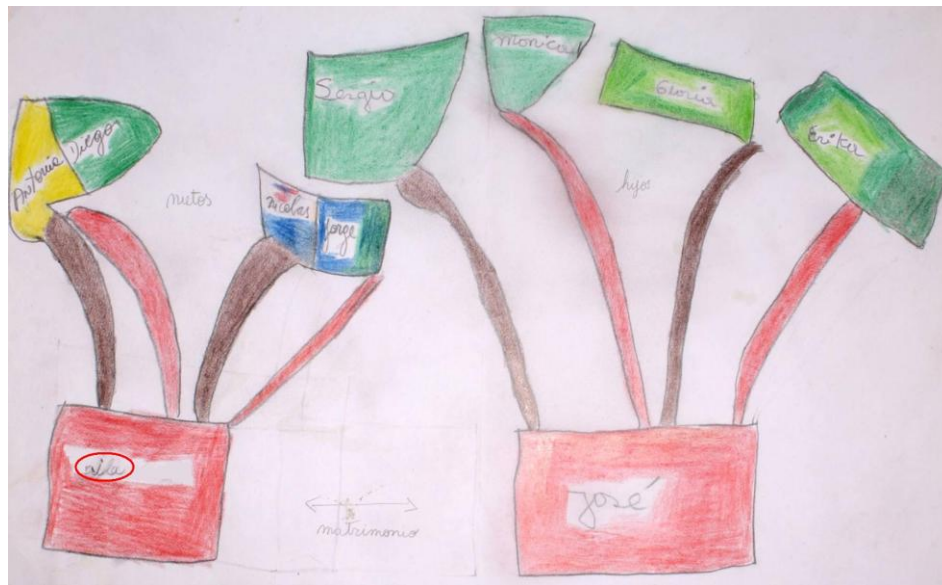
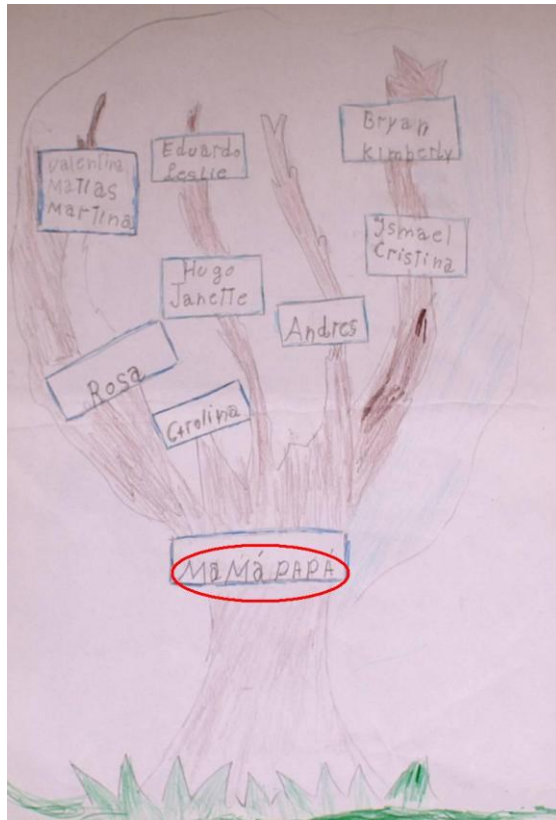
La mayoría de los relatos resaltaba el amor y la unión dentro de familias y hogares - estos últimos en muchos casos son numerosos, de ocho a diez personas compartiendo un terreno con una o dos casas-. Pero también existen dolores vinculados a la familia, Ad., perdió a su hijo mayor hace poco tiempo, M., repite que se siente ahogada pero Ad., la invita a reconocer también el afecto que le tienen y que por eso la cuidan tanto; Ma., nos cuenta que su papá murió por culpa del alcohol y su mamá está en el sur, que se ven muy poco, cuando hay plata para ir hasta allá. Cuento también acerca de mi familia, nos hacemos preguntas y nos reímos con las historias que surgen.

El aprendizaje esperado era el conocimiento de las sílabas: fa-fe-fi-fo-fu, principalmente, para lo cual se utilizó el libro de estudio Las Letras Hablan, entregado por el Ministerio de Educación, y sus actividades, pero además se practicó, la distribución, la lectura y escritura de los roles dentro de las familias: papá, mamá, hija, hijo, hermanos, nietos, cuñada, nuera, yerno, bisnieta, primos, tíos, etc. Y se realizó una serie de ejercicios donde se exponía una relación y la clase debía contestar de qué rol se trataba. “Los hijos de mis hijas son mis...”

Se muestra una forma de graficar nuestras familias que ninguno de los participantes del taller conocía ni había escuchado antes mencionar: el árbol genealógico. Para aprender cómo se construye un árbol de este tipo, pedimos a D., que nos nombrara a sus familiares y fuimos construyendo las relaciones ubicándolas en el tronco, las ramas y los ganchos. Se propuso dos formas de elaborarlos, a partir de sus padres o desde ellos mismos.

Al final de la sesión se entregó hojas de dibujo y lápices de colores a cada estudiante para que elaboraran en sus casas y con ayuda de sus respectivas familias, sus árboles.

Pasamos a exponer las creaciones, donde se ha marcado con un círculo rojo la posición en que cada participante se ha ubicado dentro de su familia.



LI. y D., (arriba) son las únicas que se ubican en el tronco de sus árboles o como base de sus respectivas familias, las cuales presentan a partir de ellas mismas como fundadoras sin hacer referencia a sus antecesores. En el trabajo de D., aparecen dos cuadrados que parecen maceteros, uno con su nombre y otro con el de su esposo, de su maceta surgen los nietos de ambos y de la de él los hijos. Esta representación en el caso de D., reafirma sus constantes referencias a que se

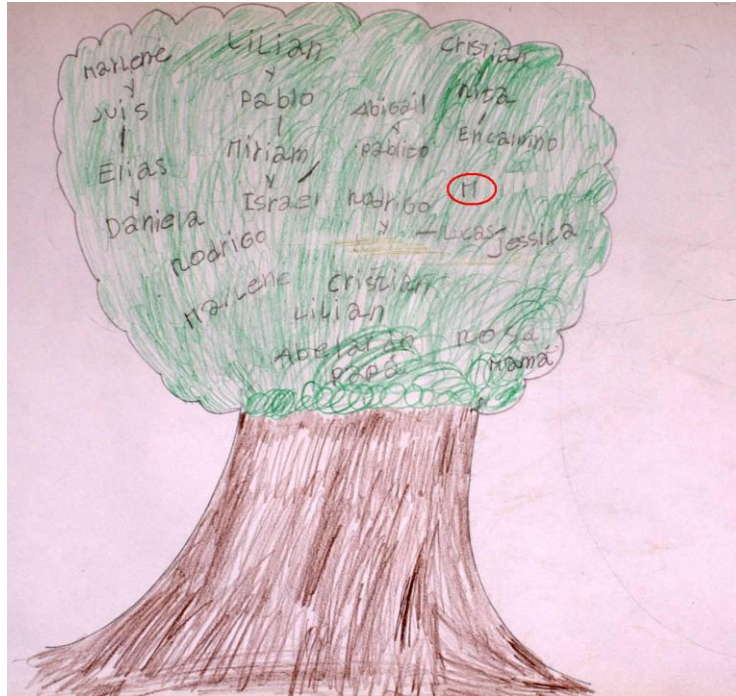
siente más cercana a sus nietos que a sus hijos y esposo quienes representan más bien las obligaciones, las restricciones a sus deseos de tiempo libre, el deber; de sus nietos afirma recibir amor y compañía pues comparten más tiempo.



Ad., (arriba) a sus 82 años ya tiene bisnietos y en este trabajo presenta a cada uno de los integrantes de su hogar, vive en una casa enorme con todos ellos y expresa que existe mucho afecto entre todos. Se ubica en la parte inferior de su árbol pero no en el tronco. Tampoco hace referencia a sus padres o hermanos y ni en el dibujo ni en las sesiones nos contó jamás acerca de su esposo o el padre de sus hijos. Reafirma aquí, su rol de madre y padre de toda esta familia.



M., (en la parte inferior) presenta a sus consanguíneos más allá de su hogar físico; partiendo de sus padres, despliega su árbol contemplando las familias construidas por sus hermanas y hermanos, ella todavía es soltera y no tiene hijos.





## Retratos y Autoretratos

A fines de 2008, solicitamos a los participantes del taller que se dibujaran de acuerdo a cómo se veía cada uno, previamente explicamos el concepto de autorretrato utilizando para ello, ejemplos de pintores consagrados -Frida Kahlo, Van Gogh y Picasso- y las imágenes que habían elaborado de ellos mismos.

Por tratarse de un trabajo individual y complementario a la clase, la actividad fue dada de tarea y se entregó para ella el material necesario, esta vez se utilizó papel y lápices de cera, esto último para que los colores resaltaran más y se contribuyera entonces a la nitidez de las imágenes.

Resultó ser un desafío enorme para algunos, quienes declararon no sentirse capaces de hacer un dibujo de sí. El plazo de entrega fue de una semana y se dio recursos suficientes como para intentarlo más de una vez. Estos fueron los resultados:

### Retratos



O. y M., no siguieron las indicaciones dadas para la ejecución del ejercicio, pero lograron sorprender a todo el grupo con la forma en que decidieron llevarlo a cabo. No fueron ellas ni sus familiares quienes realizaron estos retratos. Ese fin de semana que tuvo lugar entre la sesión en que se dio la actividad y la sesión siguiente en que debían presentarla al curso, decidieron reunirse e ir hasta la Plaza de Armas de Santiago, donde sabían existían personas expertas en este arte.



N. por su parte (arriba), entregó la labor a su hijo, quien logró retratar con mucho realismo a su madre. I. (arriba a la derecha) decidió pedir ayuda en su casa para dibujarse como era en su juventud, entonces copió esta imagen de una foto antigua, de la época donde dice haberse sentido más linda en toda su vida, con su collar de perlas y sus ojos verdes, tal cual figura en la foto original que conserva hasta hoy. En ambos casos tuvo lugar una actividad familiar.



A. y Z. contaron con la ayuda de su hija menor, quien los acompañaba a las sesiones de taller.

## Autoretratos



Ad., LI y D. (los tres dibujos arriba) realizaron un trabajo individual. Sin pedir ayuda en sus familias, decidieron asumir la tarea de dibujarse a ellas mismas.

De todas las creaciones realizadas durante las sesiones, ésta resultó ser la que más ansiedad despertó en el grupo. A pesar de haber realizado anteriormente otros dibujos, la temática les parecía más difícil. Mirarse a ellos mismos e intentar expresar cómo se ven y se sienten a través de un dibujo era distinto que mostrar un lugar, un hecho o a otras personas, sin embargo terminó por ser gratificante y significativo según lo expresaron al compartir con el grupo no solo el resultado sino también el proceso de elaboración de la tarea. El retrato o autorretrato, fue una de las últimas actividades artísticas de 2008, desarrollada con el objetivo de conocer la mirada que ya al final del taller, proyectaban las y los participantes acerca de ellos mismos.

## **Amigos Secretos**

Durante el segundo semestre de 2008 y a partir de la idea de un colega de Corporación Encuentro, iniciamos un sistema de correspondencia con los participantes del taller de alfabetización. La idea era que utilizaran lo aprendido en un contexto real donde es fundamental el dominio de la cultura escrita para la comunicación. Todas las semanas alguien del equipo de trabajo, conformado por dos monitores de alfabetización y un coordinador de proyectos sociales, redactaba a los estudiantes una carta firmada por un amigo secreto quien luego de compartir algo de su vida, realizaba preguntas a sus remitentes. La carta era la misma para todos cada semana y se iba entregando a medida que se daba respuesta, si una persona le contestaba a su amigo secreto entonces recibía una nueva correspondencia de este. Lo generado a través del ejercicio fue increíble, puesto que había personas a las que les termino por significar una compañía este personaje misterioso de quien esperaban ansiosos nuevas noticias. En otros casos, los temas resultaron incómodos, las preguntas acerca de la infancia fueron evadidas por una estudiante porque implicaban abrir capítulos dolorosos de su historia, en su caso entonces, se les invitó a plantear otros temas en sus cartas.

En un periodo de dos meses aproximadamente, recibimos un total de 32 sobres, provenientes de once de los doce participantes del taller. Para la presentación de esta actividad, en la que se pretendía fomentar el uso de los aprendizajes adquiridos en torno a la lectura y escritura, y que terminó por generar fuertes lazos de afecto y comunicación dentro del taller, hemos seleccionado solo algunas cartas. En tres casos del total, las personas recibieron ayuda en sus casas para poder en parte redactar o los mensajes fueron escritos íntegramente por sus familiares a partir de lo que el estudiante les solicitaba, esto porque no se logró adquirir la capacidad de escribir textos de estas características.

Aquí se adjuntan cartas escritas íntegramente por participantes del taller Encuentro, con el objetivo de exponer los avances de estas personas en cuanto a utilizar el lenguaje escrito para expresarse y comunicar.

Recibida la primera correspondencia, enviada por uno de los tres amigos secretos, se entregó al grupo indicaciones generales de cómo escribir una carta. A mediados de diciembre, al cierre del curso se dio término a este sistema de mensajería, con la revelación del amigo que escribió cada carta.

Se disponen a continuación, los mensajes de cinco estudiantes, cuatro de las cuales no participaron de las entrevistas grupal ni personal. Se ha hecho esta selección con el fin de complementar el trabajo de campo a través de testimonios disponibles, también relativos al tema de la vida cotidiana y los impactos del taller en ella.

Las imágenes han sido editadas para resguardar la identidad de las personas.

## Cartas

30/10/08

Señorita  
gisela

A través de estas líneas quiero decirle que para mí es muy importante y gratificante poder asistir a este curso de aprendizaje lo mejor para mí estoy aprendiendo y me siento más segura para poder expresarme a través de la escritura ya que me hubieran pedido esto unos meses atrás no sabía ni cómo empezar mi familia a visto mis logros están muy contentos y me apoyan es por eso que le doy las gracias a usted y a la corporación encuentro y a todas las personas que trabajan en ella y por darme la oportunidad de participar de esta gran de enseñar y hacer sentir el autoestima. Ojala esta obra tan hermosa perdure en el tiempo me despido afectuosamente de la profesora y todos miembros de la corporación encuentro  
se despide carinosamente  
a d

Los mensajes de su amiga o amigo secreto, siempre fueron acogidos con mucho entusiasmo por Ad. Todas sus respuestas fueron extensas, esto permitió conocer que desarrolla ampliamente sus ideas en el papel. Cuenta parte de su vida, hace preguntas y expresa sentimientos de manera clara, siguiendo la estructura de una carta con fecha, saludo inicial y despedida, además su caligrafía es legible. En el primer correo, ella da por sentado que su misterioso remitente es su monitora, lo que luego pondrá en duda.

Sus palabras causaron una emoción muy profunda en el grupo de profesionales a cargo de la actividad, puesto que provienen de una mujer que llegó "al colegio", como ellos denominan al taller Encuentro, a los 81 años de edad. Con sus capacidades físicas ya reducidas pero con un espíritu joven, muy cariñosa y bromista, Ad., no tuvo mayor dificultad con compartir un taller donde sus participantes provenían de todas las edades desde los 23 años, se adaptó muy bien, luego de los seis meses en los que avanzó sin dificultad, obtuvo su certificado de cuarto básico. Hoy en una sala contigua a la de sus antiguas clases, continúa estudiando en el ciclo de quinto a octavo básico.

Peñalolen 15 16 108 Santiago

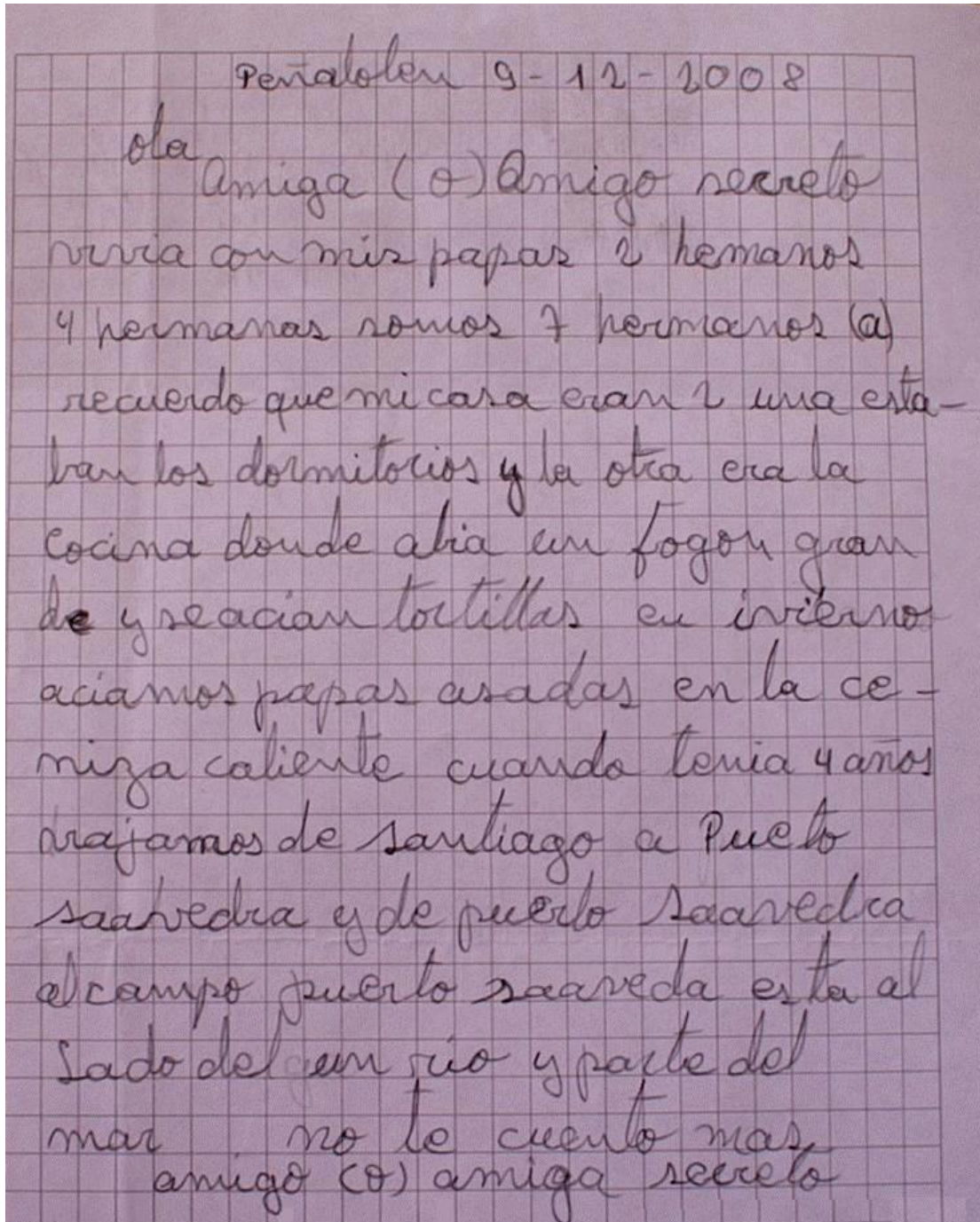
Querida amiga que alegría al leer la respuesta de su carta donde es sabido que tengo una amiga o amigo que me conoce i me ve a diario que ganas de saber quien es pero me imagino que puede ser mi pro fesorra pero no estoi muy segura o don fernando pero me gustaria que fuera ella porque la quiero mucho porque es muy buena con todas nosotras bien amiga o amigo como me preguntan por mi fecha de nacimiento lo naci 5 de Septiembre de 1927 en una parte que se llama floresta queda cerca de mlipilla provincia de sanantonio para la costa a mi tambien me gustaria saber su fecha de nacimiento i donde nacio bueno me depido de mi amigo o amiga con cariño y quiero saber quien es mi amiga o amigo

perdon por todas  
 gracias por todo  
 a d  
 mis faltas  
 gracias

A pesar del dominio que demuestra frente este tipo de textos, Ad., pide, al cierre de esta segunda carta, disculpas por no escribir correctamente, este gesto evidencia el significado que atribuye a la cultura escrita, una estructura fuerte, cargada de reglas



y códigos que ella sabe que no domina a cabalidad, pero que entiende que requiere manejar a la hora de expresarse a través de su lenguaje. Conciente de sus limitaciones y a partir de sus posibilidades se comunica, participa de este diálogo al que ha sido invitada.



Penabolen 9-12-2008

ola  
Amiga (o) Amigo secreto  
vivía con mis papas y hermanos  
y hermanas somos 7 hermanos (a)  
recuerdo que mi casa eran 2 una esta-  
ban los dormitorios y la otra era la  
cocina donde abia un fogon gran-  
de y se hacian tortillas en invierno  
haciamos papas asadas en la ce-  
niza caliente cuando tenia 4 años  
viajamos de Santiago a Puerto  
Saavedra y de Puerto Saavedra  
al campo Puerto Saavedra esta al  
lado del gran rio y parte del  
mar no le cuento mas  
amigo (o) amiga secreto

An., a través de sus palabras nos abre su mundo infantil en esta primera pregunta. Sin embargo, luego, cuando se le convocó en otra carta a recordar su vida posterior de adulta, no quiso continuar el correo puesto que no le era grato recordar un periodo doloroso de esa etapa su vida. La participación en la actividad siempre fue

voluntaria por lo cual se respetó su resguardo. Esta es una de sus primeras respuestas (arriba) y al igual que en las sesiones, donde permanentemente hacía referencia a su vida de niña, las tradiciones y costumbres de la zona donde creció, contaba historias y leyendas; en sus cartas no solo compartió relatos biográficos sino que también nos deleitó con detalles que guardaba de sus años en el campo.

Mi respuesta a tus preguntas  
es:  
Nací en Mucomilpio cerca de un  
Pueblo ~~blanco~~ Lautaro el 10 de febrero de  
1968. Cuando era niña recuerdo  
con alegría los tiempos más  
hermosos de mi niñez. Nací  
en el campo y a los dos días  
de nacida me llevaron al  
hospital. Cuando era más  
grande jugaba con mi  
muñeca de palo y tenía

mi libro romántico, sólo asistí  
al colegio 4 meses y siempre  
soñé con ir al colegio, pero  
no se podía quedaba lejos  
de casa. Me vine a Santiago  
a los 14 años.

me despido con mucho  
carino

Stgo. 13 de Noviembre de 2008.

A través de una sola carta, S., comparte con nosotros una parte importante de su trayectoria de vida. Es capaz de utilizar el lenguaje no solo de manera asertiva, puesto que contesta y entra a esos lugares a los que se le invita recordar transmitiendo a su remitente escenarios y detalles íntimos que para ella son gratos, transmite a sus lectores esa nostalgia que le despierta el tema; además es sintética y logra expresarse muy bien, con una redacción y caligrafía bastante claras.

penolobén 27 de noviembre 2008  
me alegro conocer un  
amigo nuevo, y poder contarle algo de mí,  
nací el 10 de febrero de 1968 en la turo  
En el campo; yo soy la cuarta de siete  
hermanos y mujeres y 3 hombre  
ahora estoy estudiando a los 40 años,  
no tuve la oportunidad cuando niña por  
no haber recursos en el campo,  
puedo contar de mi familia fue muy  
grande, pues vivía todos  
en una casa grande en el campo mis  
abuelos y papa y mi mamá  
primo primas tías Era todo muy  
hermoso y tranquilo, no había luz  
ni avance tecnológico  
pero éramos muy felices.  
fue un agrado contarte un  
pequeño resumen de vida espero que te  
guste con cariño tu amiga O

Este sentimiento positivo que le despierta relatar su niñez a S., se ratifica en una segunda carta (arriba). Aquí además emite juicios y opiniones en cuanto a la falta de acceso a la educación por vivir en el campo, la carencia de servicios y tecnología, y la unión entre sus familiares dentro de este contexto marcado por la carencia. Finalmente, puntualiza que lo que presenta es una síntesis y plasma sus expectativas ante lo que envía, que al receptor de su mensaje le "guste" lo que ella comunica. Releva la importancia del lenguaje como medio de expresión. Con la misma fluidez de S., expresa su opinión I., (abajo) a quien le parece que hoy el campo es muy distinto a cuando ella era niña.

penalolen 23 - noviembre - 2008  
Si recuerdas cuando era niña  
vivía en el campo con mi  
abuelita y una tía y dos primas  
el campo era libre ahora está  
todo cercado con cerco de  
palo y alambre de pua y no se  
puede andar libre como antes  
se podía correr y jugar libremente  
tu me cuentas que naciste el  
26 de diciembre de 1941 ojala  
que me sigas escribiendo y  
poder saludarte el día de  
tu cumpleaños te contare que el  
cuarto de mis hijos nació el 12  
de enero de 1940 son casi de la misma  
edad me gustaría saber tu nombre  
te Saluda y

En otra de sus cartas, I., habla de su vida actual junto a su familia y de las actividades que desarrolla fuera de este núcleo, se trata de los talleres de gimnasia y alfabetización, instancias que la mantienen ocupada, le brindan distracción, compañía y aprendizajes que ella no tarda en agradecer.

30 de noviembre - 2008  
Querido Amigo  
Bueno te contare que mi vida gracias  
a Dios es tranquila y feliz con  
problemas como todo Ser humano  
Bueno yo tengo varias cosas que hacer  
Voy a gimnasia donde me divierto mucho  
Lo pasamos muy bien con mis compañeras  
Amigo yo quise ir a la escuela porque  
quiero aprender a leer y escribir porque  
cuando niña o mas joven nunca pude  
hacerlo y esta oportunidad que la vida  
me dio la aprovecho con mucha alegria  
porque quiero aprender a leer y escribir  
y en la escuela encuentre personas muy  
buenas para enseñar y buenos compañeros  
gracias amigos te saluda y

Como queda en evidencia al leer sus cartas, I., también logró avances muy importantes luego de siete meses de participación en el taller, sin embargo durante la examinación del Ministerio de Educación en diciembre de 2008 no alcanzó la nota necesaria para ser removida al segundo ciclo básico. Este proceso se lleva a cabo al final del taller y es ejecutado por instituciones externas, que envían docentes evaluadores. Ese día no se permite la presencia ni intervención de los monitores dentro de la sala de clases. En 2008 en el marco de este crucial momento para los estudiantes, tuvo lugar una situación confusa que terminó por perjudicar la formación de I. Su sordera le impidió seguir el ritmo de las instrucciones de la evaluadora, se puso nerviosa, no preguntó y le pidió ayuda sus compañeros. La docente evaluadora le llamó la atención a ella y a O., por preguntar a sus pares, pero no se acercó a ver si necesitaban ayuda.

Al final de esa sesión de evaluación al grupo Encuentro, esta profesional tomó una decisión que echó por tierra un trabajo de meses en cuanto a generar en ellos la confianza en sus saberes y habilidades que les permitiera enfrentar con seguridad este tipo de situaciones, y también la confianza en el sistema que los evaluaría. Sin mirar ni revisar los exámenes de O., e I., la evaluadora les dijo frente al curso que estaban automáticamente reprobadas, desatando en los estudiantes ansiedad y repudio a la medida, puesto que consideraron injusto el episodio. Al haber tomado tal determinación, la evaluadora pasó por encima de un inmenso esfuerzo que hizo posible que la totalidad de los participantes del taller accedieran a ser evaluados. Incluso, Ma., quien dejó de asistir meses antes por tener que ir a trabajar como temporero, viajó desde Curicó para cumplir con su deber como estudiante. Si volvemos a las cifras globales de la campaña Contigo Aprendo, podemos ver cómo decae el número de participantes que asiste a rendir la prueba final, entre 2003 y 2007, del total de personas que asistía a clase el mes anterior a la examinación (65.662) solo el 62, 7% se presentó el día de su prueba final.

Solicitamos una nueva revisión de las pruebas sin embargo esto solo se realizó en el caso de O., quien resultó tener una nota suficiente para aprobar; la prueba de I., no fue encontrada ni reevaluada, entonces se solicitó una nueva oportunidad para ella, ante lo cual se nos indicó que administrativamente no era posible. Así quedó truncado, por razones poco claras, un camino muy difícil de iniciar. I., luego de meses de espera recibió un llamado del equipo coordinador de la campaña que le entregaba las disculpas por lo sucedido, mientras desde la Corporación Encuentro la invitábamos a intentarlo nuevamente. Hoy ha vuelto al grupo y es un apoyo fundamental para sus compañeros nuevos, quienes poseen menos manejo del código escrito.

Peñalolén 13 noviembre de 2008

Bueno la verdad es que no se me pasó con mucho seguridad la persona que puede ser pero creo que puede ser Don Fernando o la Profesora Gisela.

Bueno yo nací en Vitacura ahí viví cuando era niña con mi mamá y dos hermanos no tuve mucha infancia solo me dedicaba a la atención de mi mamá y a las cosas de la casa no solía mucha no tenía muchos amigos para compartir solo los del colegio.

Bueno Amigo Cercano, mis preguntas para usted son:

- ¿ Es hombre o mujer ?
- ¿ Cuántos años tiene ?

Para cerrar este apartado en que hemos expuesto las cartas redactadas íntegramente por cinco participantes del taller Encuentro de 2008, en el marco de la actividad denominada Amigos Secretos; se presentan las creaciones de LI., (Arriba y Abajo) quien a través del lenguaje escrito no solo relata parte de su historia de vida, de acuerdo a las interrogantes que se le plantean en los mensajes que recibe, sino que además realiza preguntas y exigen a partir de ellas, el cumplimiento de sus expectativas de respuesta. Releva así, el poder del lenguaje para expresar no solo ideas, sentimientos o juicios de manera condescendiente con su receptor, sino también, según se aprecia, percibe que en este tipo de comunicación puede realizar

requerimientos a sus emisores, exigirles una comunicación más transparente. Puede ser interrogada por otros, pero ella asume al mismo tiempo que ese poder le es también posible de ejercer a ella. Al asumir su rol comunicativo en esta relación mediada por el código escrito, pretende acceder a los beneficios de la misma, es así que al no obtenerlos los exige, a través de la palabra.

Hola Amigo Cercoño,  
Primero que todo no me contestó  
todas las preguntas que le hice.  
Bueno yo nací en el año 1946, en  
un día 26, del mes agosto, mi  
familia era muy humilde éramos  
tres hermanos, un hombre y dos mujeres  
yo era la menor. y juntos nos  
criamos con otras dos mujeres y  
con ellas fuimos medias hermanas.  
Mi papá era carpintero, trabajaba en  
la casa y mi mamá trabajaba  
de aresora del hogar. Después de  
vivir en Vitacura me vine a vivir aquí  
a Peñalolen con mi marido y formé  
mi familia.



## CAPÍTULO IV: RESULTADOS

### 4.1 POR QUÉ NO FUI A LA ESCUELA

#### Algunas Trayectorias de Vida de Participantes del taller Encuentro

##### A.

*“Porque mi mamá nos dejó solos y quedamos solamente con mis abuelitos y éramos varios hermanos y como yo era la mayor de las mujeres tenía que cuidar a mis hermanos (...) Tenía que ayudar en la casa”.*

A. es de esas mujeres inmensas encerradas en un cuerpo pequeño y que parece frágil, pero es fuerte, orgullosa, luchadora y una madre hasta las últimas consecuencias. Lo ha sido desde niña, mamá de sus hermanos y hoy de sus cinco hijos, dos de ellos menores. Conoció la escuela porque fue a dejar a otros niños, ella nunca estuvo en una clase, pasó a la pizarra o recibió un diploma. Pero sí estudió, se las arregló para que sus vecinas le enseñaran durante algunas horas del día. *“Yo les pedía, que quería aprender, pero no ir toda una tarde a la casa de mi vecina porque no quería dejar solos a mis hermanos, eso fue hasta como los 12 años... Me acuerdo que aprendí a restar porque una niña que vivía más abajo me enseñó a restar, y eso no se le olvida a uno, no se me olvidó nunca, nunca”.*

Su primer trabajo remunerado lo tuvo a los 13 años. *“Ahí empecé a trabajar en una casa, me pagaban sueldo, porque antes hacía todo en mi casa desde los 7 años más o menos... Cuidaba a las abuelitas, le sacaba la mugre al perro, iba a comprar, ayudaba a poner la mesa, iba a comprarles los remedios a las abuelitas”...* Luego de esa primera etapa, he ejercido todo tipo de oficios, siempre pensando en sacar adelante a su familia. *“He cuidado abuelitos, niños, he trabajado en la feria, de costurera, haciendo el aseo, trabajé en reparadora de calzado.... Ehh... De todo, en lo que me manden hacer, yo lo hago, porque me van a pagar y si no soy capaz de hacerlo pido ayuda, que me enseñen para que me quede bien”...*

Es que siente que no puede detenerse porque eso significa para ella dejar de brindar a sus hijos lo necesario para que crezcan bien y sean personas honestas. *“Me deprime no tener trabajo, me deprime no tener trabajo en la casa, en la feria. No se cómo explicarte... Cuando no tengo trabajo ando mal porque no tengo pa` comprar las cosas que necesito, porque me gusta darles lo que necesitan a mis hijos, sobre todo al F., aunque no se lo gane... Yo le digo que se los doy pa` que no se metan en ninguna cosa... Para mí por eso es tan necesario tener trabajo. Yo les compro yogurt, cereal, colaciones, porque con lo que me da mi marido no alcanza para eso, para darles gustos... Por eso para mí es una necesidad trabajar, tener mi plata”.*

Un día sábado de 2007 al medio día, me crucé con A., entremedio de un cerro de ropa americana en un puesto de la Feria de Grecia con Ictinos, en Peñalolén. Me sorprendió su dulzura y alegría a pesar de tener un rostro duro y una mirada triste,

le pregunté si sabía leer y escribir, me dijo que poco pero que se defendía, entonces la invité al taller.

Luego de unas semanas entendí su cansancio, su pena y, por sobre ello, su fuerza. Se trataba de su hijo mayor, que luego de ser un deportista destacado en la comuna, estaba en ese momento absorbido por la pasta base. A eso se sumaba el alcoholismo de su hermano también analfabeto, con quien aún vive, y la cesantía reciente de su esposo. Y ella, a pesar de que muchas veces nos contaba, sentía que no podía más, debía sacudir su cansancio y seguir, seguir, seguir.

Su terror más grande es que los pequeños lleguen a vivir lo que el hijo mayor. Una pesadilla que incluyó una balacera a su casa y la desconfianza instalada dentro de su familia. Debía esconder cada moneda y artículo de valor para que no fuera vendido o intercambiado por pasta base, cuando el sueldo de su hijo no daba para su adicción. Mantuvo por casi dos años una vigilancia asfixiante sobre sus dos hijos menores, denunció al mayor, le pegó y hasta lo echó de la casa. Mientras tanto asistió al taller Encuentro por seis meses, rindió su prueba final con excelente resultado y se mantuvo como *colera* (vendedora de cachureos) de cuanta feria existe en Peñalolén, levantándose a las 6 de la mañana para tener un buen puesto.

En diciembre de 2007 cuando fue la graduación, pude ver cuánto valía la pena cada una de sus acciones, su energía entregada a lo que para ella es lo primero, su familia. Radiante, rodeada de sus hijos y con un inmenso ramo de flores, llegó A a recibir su certificado de cuarto básico. Los dolores suspendidos por unas horas, era su momento y ahí estaban los suyos.

Hoy A no continúa estudiando, está embarcada en su proyecto más ambicioso, haciendo lo que más le gusta, vender, y además junto a su esposo, cansado de buscar sin resultados un trabajo y un sueldo. Han instalado un almacén en su casa, pretenden que el negocio sea la fuente de recursos para ambos y así A no siga peleando por un metro de pavimento cada día al amanecer, para luego llegar exhausta, a veces sin un peso, porque no vendió nada.

## **N.**

Nació y creció en un hogar donde ni sus padres ni hermanos supieron nunca leer ni escribir. *“Mi papá y mi mamá no sabían nada, mi hermano y yo tampoco, un hermano menor tampoco pero por flojo”*. A sus 43 años recuerda no haber ido más de un mes al colegio. Pidieron a sus padres retirarla porque no lograban hacerla aprender. *“Las monjas llamaron a mi mamá y le dijeron que yo no entendía, que poco menos y era una tontita, y ahí me llevaron pa` la casa y ahí quedé de dueña de casa. Les habían dicho que me llevaran al médico, pero no hicieron nada”*. Así, sin haber visitado a un especialista ni ser tratada nunca, N., siguió su vida, desde los siete y hasta los veinte años de edad ayudó en su hogar y se dedicó a la agricultura.

Cerró esa etapa con su matrimonio, puesto que una vez casada se vino a vivir a Santiago, aquí todo era más complicado. *“Yo llegue a Santiago a los 22 años y yo no sabía lo que era un número, nada, sola fui aprendiendo, sola aprendí a ver la hora. Yo hablo muy mal, había palabras que no sabía pronunciar, yo sola comencé a aprender. Me empecé a autoeducar”*.

Fue empleada doméstica puertas adentro y puertas afuera, hasta que llegó a la empresa donde ya lleva 22 años de servicio. Sin poder leer ni escribir una palabra, N ha logrado administrar por más de dos décadas un casino donde diariamente atiende a unas 25 personas, ha recibido capacitaciones en institutos profesionales y realiza trámites en bancos y con los proveedores; ella sola debe llevar todas las tareas del recinto desde la limpieza, pasando por la cocina y finalmente, la administración. De todos los trabajos que ha realizado a lo largo de su vida, reconoce que lo suyo es la gastronomía, y lamenta no haber podido perfeccionarse más profesionalmente. *“La cocina, para mí siempre lo ha sido. Yo antes le cocinaba a gente importante. Yo le decía a mi marido y a mi hijo ¿Cómo aprendí la cocina? -o sea yo veía a mi mamá hacer empanadas, el pan-... Ahora ya sé hacer cosas más elaboradas porque he hecho cursos, pero antes hacía comidas caseras, pero yo no sé cómo las aprendí”*. Cómo lo hace, ella explica que pide que le lean una receta y se la aprende de memoria, si la olvida, repite el proceso.

Como la totalidad de las trayectorias de vida que revisaremos, la de N ha estado marcada por el esfuerzo permanente, teniendo al trabajo como eje de su biografía. *“Bueno, para mí el trabajo me lo ha dado todo, sin el trabajo yo no habría estado en una casa... Pude darle a mis hijos educación, porque mi marido siempre fue tiro al aire, porque a mi marido nunca le ha gustado trabajar apatronado, entonces es un día si y un día no”*.

Reconoce ser una persona que no ha tenido muchos amigos, sin embargo se siente integrada y querida dentro de la comunidad católica carismática en la que participa. *“A uno lo hacen crecer como persona y conocer más gente. Nosotros estamos metidos en lo que es la zona oriente y una vez al mes hacemos reuniones en la plaza de Ñuñoa, así conocemos más gente, ahí nadie mira mal, con plata y sin plata todos somos iguales, yo he ido a retiros también y el ambiente es bueno”*. Y su motivación para estudiar ya adulta, también tiene que ver con su fe y su grupo religioso, es leer la Biblia.

N., es participante del taller Encuentro desde 2008, unos años antes intentó aprender pero no pudo seguir asistiendo: *“Una vez fui a ver si podía en la noche, pero no saque nada, fui tres días pero tenía la preocupación de mis hijos chicos y mi esposo, pero ahí aprendí a poner la firma, porque yo no sabía firmar, como en 3 días un profesor me enseñó”*.

Hoy, con menos preocupaciones puesto que sus hijos ya estudiaron, están casados, y solo uno de los cinco vive junto a ella y su esposo, ha decidido retomar el aprendizaje del código escrito. Aún es parte del taller, puesto que no logró superar la evaluación del año anterior, sin embargo, reconoce importantes avances y cambios en su vida, a partir de su asistencia al Encuentro.

## **F. y Z.**

F. y Z son pareja, tienen 52 y 46 años respectivamente y participaron del taller Encuentro en 2007 y 2008, siempre asistieron acompañados de su hija F., de 11 años a quien no tenían con quien dejar mientras estudiaban. Su familia la componen

además otros dos hijos adultos de Z, con quienes viven en un departamento al sur de Peñalolén.

Ninguno asistió regularmente a la escuela cuando niño y poseen es sus biografías momentos marcados de pobreza y abandono.

*“Difícil mi vida, difícil mi vida, he estado con patos malos, gente así ahí mismo adentro... Me pegaban, me encerraban, (Yo) le decía (a mi papá): -¡Papá este compadre me pegó!”- ¡Qué! No estaba ni ahí, muerto de curao... muerto de curao, no podía hacer na”. (F.)*

F. nació en Santiago y creció en la calle, luego de la muerte de su mamá, su padre alcohólico lo abandonó. Unos años más tarde, una mujer mayor se lo lleva a vivir a Bатуco y lo educa, una persona religiosa de quien F. recuerda aprendió valores que lo hacen sentir orgulloso. Sin embargo, no logro entender qué pasó en su vida que le impidió aprender, por lo menos a leer y escribir. *“Estaba estudiando pero tuve un trauma, un “shock” entonces esa misma cuestión me complicó mucho en mi vida. En todo caso estudié aquí en la escuela nocturna, aquí en el Árabe, pero lo tuve que dejar porque tenía un trauma en la vida y borré todo... Pa` qué estudiar si lo único que tenía en la cabeza era matarme, nada valía la pena”. (F.)*

Sin saber leer ni escribir, las cosas no han sido fáciles, día a día evidencia cuán importante es manejar el código escrito: *“Ahora que estoy hombre ya me hace falta, a mí me hace falta pa` todo, para hacer las cosas que tengo que hacer tengo que estudiar y ver porque me dan un contrato y tengo que firmar y ver, ver cómo es el sueldo y todo, falta mucho ahí”.*

La madre de Z., mantenía un juego con su hija mayor que consistía en hacerle creer a la más pequeña de ocho hermanos, que no era hija ni hermana de sangre, que la habían recogido ambas en el campo. *“Mi hermana mayor, que éramos las tres seguidas, le decía a mi mamá - ¿Cierto que la Z no es tu hija? - y mi mamá decía - No, no es mi hija”- . -“¿Cierto mamá que a la Z la encontraste en el estero y le pusiste la ropa de nosotros?”- . -“Sí”- y mi mamá me comprobaba todo eso y yo lloraba mucho, me daba mucha pena.*

Un día, cuando Z., tenía nueve años, en medio de un parto, su madre murió y nunca pudo escuchar de ella, que todo era un juego. Por más que su hermana se lo explicó muchísimas veces ya adulta, ella no logró nunca tener la certeza y buscaba incansablemente igualdad y diferencia, con su padre y otros familiares. *“Mi mamá murió cuando yo tenía nueve años. Entonces yo nunca supe la razón de la verdad y crecí sin saber eso y siempre sentí de mi papá así como una distancia”.*

Detesta la mentira y le duele haber tenido que trabajar tanto en su vida, porque no pudo disfrutar a sus hijos mayores, siente que crecieron solos y por eso se rodearon de personas que a ella le producen desconfianza. *“Yo pienso también a veces los hijos se van por mal camino a veces por falta del cuidado de los papás, no sé yo al menos de repente me culpo igual porque mis hijos crecieron solos, yo toda una vida trabajando, a mí nadie me cuidaba a mis hijos, entonces yo les dejaba la comía hecha en la noche, ellos se calentaban y se iban al colegio... Yo siempre les hablé a ellos con la verdad y que hagan las cosas bien pero ellos todo lo contrario, todo lo contrario, lo que no me gusta de ellos. No son malos, tiene malas juntas, cosas*

*que... No me gustan los amigos de ellos"... Pero quiere hacer las cosas de manera distinta con Fernanda, se hace el tiempo para estar en cada momento con ella, y no la deja sola. Colabora en lo que pueda como apoderada y siempre pide ayuda con las tareas que le envían a su hija si no las entiende.*

F., durante muchos años fue obrero de la construcción y en 2008 no pudo asistir regularmente a clases porque luego de quedar cesante, consiguió un empleo como guardia en las noches. Actualmente está nuevamente cesante pero no ha dejado de ayudar en su casa y cada día, de lunes a lunes, amasa, hornea y sale junto a Z a vender por su barrio, pan, sopaipillas y empanadas. Como viven en un departamento han debido improvisar un horno de barro en el patio del condominio, lo cual les ha traído problemas de convivencia con sus vecinos.

Z logró en 2008 terminar el cuarto básico pero ninguno de los dos ha vuelto al Encuentro a retomar o continuar sus estudios. Preparan todo el día sus productos y salen a venderlos en las tardes, hasta que se les agota la mercadería, los horarios de clases coinciden con ese momento, y deben mantener su hogar. Han debido optar por el trabajo.

### **C.**

C., actualmente tiene 52 años de edad, es casado y su familia la componen además de él y su esposa, sus tres hijos, hoy todos mayores. Participó del taller Encuentro en 2007 y luego de seis meses de asistir regularmente, logró obtener su licencia de cuarto básico.

Hoy en 2009, está cursando el segundo nivel de enseñanza básica de quinto a octavo, también en la Corporación Encuentro, puesto que su mayor sueño es tener sus papeles para manejar.

Durante su infancia recuerda haber asistido a lo menos dos años a la escuela, sin embargo, reconoce no aprendió mucho: *"Fui hartito tiempo, pero resulta que yo no pasaba de curso, no me enseñaban, me pasaban de curso porque iba creciendo".* En ese escaso tiempo de escolarización, recuerda a una persona que dice, hasta el día de hoy, tiene presente por sus consejos y su preocupación a pesar de que se trataba de un niño de campo y de familia humilde: *"La única profesora que trabajó conmigo, que me ayudó, que me enseñó, era María Angélica Saavedra porque después iba a tener una familia, me iba a hacer falta un trabajo. Me pego palos en la cabeza por no haberle hecho caso, pero en cierta parte le agradezco porque seguí un poco sus consejos (...) Es que a lo mejor después de eso, ninguna profesora me dio un resto apoyo, porque sabían que llegaba a la casa a picar la chacra, buscar agua, a buscar la leña, atravesar el río, ir a buscar cosas para mi mamá que vendía".*

Las diversas labores que demandaba su hogar en el campo y la falta de recursos económicos de sus padres, lo obligaron a dejar los estudios muy tempranamente. Ya a los 12 años debió partir desde San Javier a Quintay, donde trabajó cargando trenzas de cebollas y sacos de papa. Cada noventa días este pequeño podía ir a visitar a su familia y desde ahí no ha parado de trabajar. En 1976 llegó a Santiago y

a pesar de la corta distancia, no ha regresado nunca más a San Javier, donde creció.

*“Mi papá era agricultor, sembraba y cosechaba pa` la casa, mi mamá era comerciante, compraba y vendía huevos, queso, flores, duraznos ¡Uhhh! Alcanzaba pa` la harina por lo menos. Yo trabajaba cosechando, desgrosando leña, rozando, arando, rastreando, todas esa cosas”...* Se reconoce un conocedor de la vida rural, amante y experto con caballos y ganado, sin embargo su falta de estudios le ha perjudicado para realizarse en ello. Aquí en Santiago ha debido conformarse con ser obrero de la construcción y pioneta en los camiones (cargador/ descargador).

Su nostalgia por la vida en el campo y su amor por los animales los vuelca participando desde hace tres años en el Club de Huasos de Peñalolén, ahí también están sus amigas y amigos, con quienes corre los caballos. Vive desde que llegó en Peñalolén, en la Población Esperanza Andina que antes fuera una toma a punto de ser erradicada y sus habitantes trasladados a comunas periféricas. Sin embargo sus habitantes, entre ellos C., dieron la pelea para que se regularizaran sus terrenos, en donde a esas alturas ya habían levantado casa de material sólido y que representaban el esfuerzo de años de ahorro.

## **S.**

Soñó durante años con ir a la escuela, tener uniforme, mochila, libros y cuadernos con tareas, pero en el campo no era fácil para una niña llegar hasta ese lugar. *“Fui como 2 veces no más, pero el colegio era demasiado lejos había que cruzar el cementerio en el campo de Lautaro pa` dentro (...) Mis 2 hermanos mayores fueron a la escuela, y el Pedro y el Emilio salieron de 4° medio y yo y otro hermano no fuimos”.*

Entonces agarró libros y revistas y empezó solita a aprender. *“Algunas letras no me salían pero trataba, la H y la C, con la CH eran difícil para mí porque no sabía para qué servía la H, y lo más difícil para escribir era la V y B”.* Y es que a S. no le gusta dejar las cosas a la buena de Dios. Desde joven se propuso casarse con el hombre de su vida y tener con él dos hijos, así con esa meta, llegó el día en que conoció a César. *“Me gusta salir adelante en todas las cosas que quiero hacer, me gusta hacerlo., Por ejemplo como trabajar, siempre soñaba con tener cosas y mis hijos y todo. Por ejemplo, (decía) voy a tener 2 hijos y los voy a tener cada 6 años para no andar con las 2 guaguas a la rastra y lo hice, trabaje, tengo las cosas que quiero, me casé, tengo todo ordenadito”.*

Hoy está en un nuevo proyecto, luego de años buscando una escuela donde comenzar desde primero básico, llegó al taller Encuentro. En 2008 reveló el secreto que nunca había querido contar, que ella no había estudiado, y no fue tan terrible como imaginaba, sus hijos la apoyaron con las tareas y, César, su marido no la dejaba faltar por tener que hacer cosas de la casa. Su jefa es hasta hoy otra importante impulsora de este desafío. La idea es sacar el cuarto medio antes de los 50 años y hoy tiene 40. También quiere manejar para usar el auto que hace un año sacaron a crédito.

S. ha trabajado desde los 15 años de empleada doméstica y pretende dejar de hacerlo una vez que, como dice ella, cumpla como madre, pero no descansará ni se quedará tranquila. *“El trabajo me ha dado todas las cosas que tenemos, entonces es muy importante para nosotros. Yo siempre he dicho que voy a trabajar hasta los 50, cuando mis hijos tengan su profesión y yo pagarle y cuando tengan su platita dejar de trabajar, o hacer cosas más chicas, no me voy a quedar en la casa, voy a salir de paseo por todos lados, voy a aprovechar el tiempo para mí”.*

Esta mujer de origen mapuche, alegre y decidida, logró en seis meses obtener su licencia de cuarto básico. Nunca fue un drama para ella no saber leer ni escribir porque según cuenta, siempre con mucha personalidad preguntó cuando no entendía o no sabía algo. Es una vecina y apoderada muy participativa, tiene amigas y buenos vecinos, luego de 15 años de vida en la Esperanza Andina. Recuerda que llegó hasta La Moneda para protestar contra la erradicación de la toma, hoy un barrio donde está su casa.

## L.

Nació en Collipulli, Región de La Araucanía, fue varios años a la escuela, sin embargo, recuerda la terminaron sacando porque caminaba kilómetros para llegar y no aprender nada. Fue criada por unos abuelitos y ellos prefirieron que se quedara en casa en lugar de andarse mojando y exponiendo al peligro de andar sola por el campo. *“El profe que tenía se ponía a tomar en la calle, pasaban las cerretas del campo y se ponía tomar y cuando estaba listo nos decía- Ya váyanse no más pa’ la casa, el que aprendió, aprendió y el que no- . Yo tenía que atravesar una montaña y atravesaba sola rogándole al señor que no me fuera a pasar nada, y después volvía mojada, a veces llovía y volvía mojadita a la casa y mi mami me tenía las cosas calentitas y me cambiaba de ropa, sin aprender nada”.*

Recuerda que el hijo del abuelo algunas veces le trató de enseñar pero utilizaba métodos que a L. no le gustaron y decidió no seguir intentándolo. *“Me pegaba en la cabeza, así cuándo iba aprender, pescaba los libros y me pegaba en la cabeza”.* Entonces vendría una infancia predecible, volcada a apoyar las labores de los adultos. *“Como a los 6 años, cortaba trigo en el campo, sembraba papas, sacaba papas con los viejitos que me criaron ahí”.*

Ya cuando llegó a Santiago tendría otra infinidad de oficios: *“Repartir pan, asesora del hogar, en la feria vendía, haciendo pan amasado, sopaipillas, jugos, humitas, pastel, vendía té, todas esas cosas (en los colegios y consultorios), lavados”.*

Tuvo tres hijos y hoy vive con uno de ellos, su nuera y su nieto. A pesar de no haber aprendido mucho en sus años de escuela, tenía claro que no podía dejar sin estudios a sus hijos y dentro de sus posibilidades, además de mandarlos al colegio, buscó personas que los ayudaran con lo que ella no podía. *“Sabían leer todos porque les pague profesores a mis hijos, a los 3, como yo no sabía les pague profesora”.*

Francisco, con quien vive, un día decidió no dejar a su mamá salir más a trabajar, le quitó freidoras, carritos y materiales, y los vendió. L., no quería parar, pero ya no podía seguir madrugando para estar afuera del consultorio a primera hora de la

mañana con café, té y sopaipillas. Ahora participa en un taller de Gimnasia dos veces por semana y va a la iglesia la misma cantidad de días. Es muy religiosa y todo lo que le sucede es para ella voluntad de Dios.

En 2008 apareció L. en el taller Encuentro, recién había enviudado así que muchas veces le ganó la pena y no llegó a clases. Por eso era casi imposible que aprobara ese año y hoy nuevamente lo está intentando, esta vez ya más repuesta.

## **M.**

Es la menor de seis hermanos, y como muchas historias que conocemos o hemos escuchado, M. es esa hija que sin saberlo ha sido criada y privada de la libertad que tiene sus demás hermanos, para quedarse cuidando a sus padres hasta el final de sus días.

Además, nació con una malformación congénita y una enfermedad psiquiátrica cuyo nombre los doctores nunca dijeron a su mamá, pero advirtieron que la niña jamás podría hacer una vida normal y que debería estar siempre bajo la protección de su familia.

Fue a la escuela diferencial un tiempo hasta que los rumores se hicieron estruendosos y se supo en todo el establecimiento que una niña había sido violentada sexualmente. *“Fui como dos años y ya después no quise ir más, porque violaron a una compañera y a mí me dio como miedo y no quise ir más. No sé si fue un profesor o fue un caballero, la cosa es que fue violada. Fui como a los 7 - 8 años, porque como caí enferma”*. Luego vinieron largos periodos de hospitalización, operaciones y rehabilitaciones, ahí jugaba con otros niños enfermos.

Luego vino la enfermedad de su madre y posteriormente su padre quedó en silla de ruedas, una serie de hechos que fueron volviendo a M. cada vez más indispensable en las tareas domésticas, los hermanos comenzaron a casarse y ella fue siendo relegada de manera natural a dueña de casa. *“Yo creo que tengo que haber empezado como a los 15-16 años, si es que no estoy equivocada, pero de ahí en adelante empecé a trabajar en la casa y ya haciéndome la idea y tomando el rol de dueña de casa. Yo asumí esa responsabilidad, una responsabilidad que a mí no me corresponde, la asumí yo”*. Si bien ha trabajado 20 de sus 31 años, nunca ha recibido un sueldo.

Hasta hace tres años su única actividad fuera de este círculo íntimo era ir a la iglesia Evangélica Pentecostal los domingos. Entonces no era extraño que llegase como llegó al taller Encuentro en 2007, era una persona extremadamente tímida que no levantaba la cabeza ni miraba a los ojos al hablar, su voz era como un hilito y a ese volumen ya bajo, se agregaba la costumbre de cubrir su escasa dentadura cada vez que abría la boca. Hasta que no vi sus documentos no me convencí de su edad, porque se veía muy niña.

Leía cortadamente y escribía con dificultad, venía más preparada que otros compañeros. Pero confundía varias letras con otras gráficamente similares. No se perdía ni una clase, salvo ocasiones especiales como una vez que tuvo que acompañar a su mamá al sur, o cuando debía atender visitas. También era muy ágil



en las matemáticas ya que sus padres tienen un almacén en su casa y también le toca apoyarlos en las ventas.

Con la ayuda de los profesionales y la dirección de Corporación Encuentro, M. pudo obtener atención dental gratuita en el sistema público de salud de la comuna. Esto, sumado a los estudios abrió un nuevo mundo para ella y ella nos sorprendió a todos.

Su constancia y el manejo previo del código escrito, permitieron a M. aprobar en 2007 el taller con una alta calificación, esto se convirtió para ella en un hito que echó por tierra todos esos miedos e inseguridades sembrados desde pequeña. En 2008 sin tener un lugar cercano donde continuar la enseñanza básica, volvió a estudiar junto al grupo, cumpliendo un significativo rol de apoyo a quienes tenían mayores dificultades. Cuando en 2009 se dispuso en la Corporación Encuentro la nivelación del segundo ciclo de básica, fue la primera en matricularse.

Hoy tiene amigas y pololo, esto que para ella ha resultado maravilloso, en su familia es complejo porque, M. ya no es la misma. *“Mi amiga la que tengo ahora es la O. y el Ma., son mis dos únicos amigos, que los conocí acá. Pero amigos por fuera no, o sea niñas conocidas de la iglesia sí... Pero mis amigos, amigos, ellos dos no más, con los que converso”.*

## O.

Un día llegó a Corporación Encuentro, un hombre que se presentó como ciudadano colombiano, médico radicado en Chile y vecino de la comuna de Peñalolén, había leído en el diario municipal que estaban abiertas las matrículas para la alfabetización de adultos y él quería conocer más del proceso. Hizo muchas preguntas acerca de los horarios, los monitores, los materiales y los participantes. Finalmente, me comentó que su esposa, tenía una prima que trabajaba para ellos al cuidado de su bebé, que no sabía leer ni escribir, se trataba de O.

Y claro, con 25 años esta joven no sabía de letras ni palabras. Nació en Río Viejo, un pueblito cercano a Barranquilla por la costa y no fue a la escuela sino hasta los diez años pero un periodo breve e irregular. *“Cuando tenía más o menos 10 años sí fui, pero no fue continuo, a veces, a veces no, y después no fui más ... Fui medio año... Pero, ahí tengo que ser sincera, fui un poco desordenada... Tengo que ser realista, a veces salía pero no entraba a clases, me quedaba afuera con mis compañeras”.*

Vivió con sus padres hasta que se le colmó la paciencia y partió a Barranquilla, fue según recuerda como a los nueve años, luego de quemarse mientras cocinaba subida en un cajón que ponía al lado del fuego para poder alcanzar a revolver la olla. Siente que sus padres nunca se hicieron cargo de sus hijos, ni de su educación y ella debió asumir desde muy pequeña el cuidado de los todavía más menores. *“Yo empecé a trabajar desde niña, porque a mi mamá le daba lo mismo, se iba y a mí me tocaba quedarme con los niños, con mis primitos, con los señores que trabajaban, les tenía que cocinar, cuando vivía en el campo, como desde los 8 años. Esa fue mi vida”...*

Entonces no tenía nada que perder al venir a Chile, ni mucho que extrañar de Colombia, vendría con familiares y a cuidar a un bebé. Aquí se dio cuenta que las cosas eran un poco más complicadas y que para cada movimiento que quisiera hacer en esta ciudad necesitaba información. Se sentía encerrada y fue cuando decidió entonces comenzar a estudiar. Al principio de su participación en el taller Encuentro en 2007 fue muy apoyada en casa, incluso su prima ofreció que si terminaba la enseñanza básica y media, ella costearía la Universidad de O..

Pero la paciencia no fue suficiente, como O. progresaba lento, comenzaron a dudar. Recibí llamadas de sus familiares (jefes) para saber si ella estaba asistiendo regularmente a clases y por qué era que no notaban avances. Se trataba de una mujer que en su vida pocas veces había tomado el lápiz, que no leía una palabra, no iba a ser un camino fácil. El primer año reprobó la evaluación, pero ya había superado el más importante de los problemas, su autonegación ante cada una de sus decisiones. Si leía A cuando delante de ella decía A, inmediatamente sacudía la cabeza y creía haber cometido un error. Entonces retrocedía permanentemente. Ese solo hábito costó meses de trabajo erradicarlo, pero era algo que a simple vista era imposible de observar, parecía que iba a perder el tiempo.

En 2008 O. volvió, pero ya no con tanto apoyo, más bien en su casa existía desconfianza y ansiedad, faltó a varias sesiones porque coincidían con los turnos de sus patronos o porque ya finalmente era para ella un problema pedir permiso para ir al colegio. Pero M., su primera amiga aquí en Chile, fue clave, se reunían a estudiar los domingos. Eran las primeras salidas de O., sola en su día libre cada semana. Lo que fue perdiendo en su casa, cree lo ha ido encontrando entre su grupo de taller. *“Yo llegue y conocí a la M., y su familia y tuvimos una onda genial les caí genial, bacán.. Un siete conmigo, no tengo quejas, yo llego a esa casa y pienso que llegue a mi familia... Aparte de mi profesora que tengo confianza y pienso eso también de tener la confianza de sentarme con ella y contarle mi vida personal, en mi casa no me nace”.*

Aprendió a leer y a escribir, luego de catorce meses. También aprendió de matemáticas y de Chile, su nuevo país de residencia, entre muchas otras cosas. En diciembre de 2008 rindió su evaluación y obtuvo su licencia de cuarto básico. Aún así, luego de que demostró que podía, no obtuvo el permiso de sus jefes para asistir a la nivelación del segundo ciclo, no pudo continuar con sus compañeros en el quinto. Las promesas de su prima de apoyarla hasta llegar a la Universidad y su sueño de dedicarse a la belleza, están congelados hasta nuevo aviso. Por ahora debe seguir con su trabajo, mientras sus compañeros extrañan en cada encuentro a la extrovertida y alegre O., La Colombiana.

## T.

T. nació en el campo cerca de Temuco, en la región de La Araucanía, en su casa, gracias a la ayuda de una partera llamada Manuela. No conoció a su papá porque según recuerda él murió cuando ella era muy pequeña. *“Mi papá me tenía en brazo, y me hizo nanai, me quedé dormida en brazo de él y nunca más vi mi papá y cuando crecí, mi papá me dijeron que había muerto. Estaba con un terno café cuando en este brazo (izquierdo) me quedé dormida de mi papá. Yo reconozco su*

*cara, su ropa, todo, todo lo tengo aquí (en la memoria). Esos son mis recuerdos de mi padre, primero”.*

No estudió, eso significaba dejar de colaborar con las labores de la casa donde se necesitaba la colaboración de grandes y de chicos para comer. *“Porque nadie me echó al colegio, faltaban muchas cosas. Fuimos al colegio una vez después un día lunes y después nunca más íbamos, todos los lunes íbamos no más. A mi mamá le decía – “Tengo que ir al colegio” -y ella- “Yo voy a ir a vender queso pa` traer pan, tienes que cuidar los animales”- y los puros lunes no más. Y yo lloraba, lloraba en el portón – “¿Por qué me dejai con este si no voy a poder estudiar?”- le decía. – “No importa –me decía- día lunes va tener que ire, ahora va tener que ire otro lunes”. Eso me decía, pero eso era una orden de mando sí porque si no los pegaban también po`, el Colihue en la cabeza nos llegaba, con una varilla de Colihue”.*

*“Y de mi mamá... Fue buena madre pero sólo terminó a medias de criar no más porque nosotros después nos criamos con mi hermano”. A los doce años queda huérfana, muere su mamá y será Manuela la encargada de cuidarla a ella y a su hermano. Explica que fueron muchas la necesidades y que por más que quisieran no era, para ellos, alcanzable la educación, habían otras prioridades. “Nosotros no pudimos estudiar porque nos faltó mucho a los mayores para poder estudiar, no entramos al colegio y nosotros no aprendimos a leer y por eso a mí me duele eso por faltar de mi padre que me dejó no sé en qué momento, me dejó en cama no sé porque yo me quedé dormida en sus brazos, entonces me da igual pena”.*

Se dedicó a trabajar la tierra y criar animales. Cuando dejó el campo para venirse a la Capital, retomó lo que antes no puedo ni siquiera comenzar, tenía recursos para hacerlo y no desaprovechó la oportunidad de prepararse. *“Aquí en Santiago pagué una profesora jubilada y lo poco que sé gracias a ella. Una horita me daban. Trabajaba y me daban de permiso una horita y trataba de aprovecharla al máximo. Me daban tarea y yo las hacía en la noche, para al otro día ir avanzando, si es la idea”.*

T. formó parte del grupo durante 2007, vivía con su hijo y debía llevar las labores del hogar, tiene cinco nietos que la visitan cada fin de semana, es lo que la hace más feliz. Participó de manera constante y logró importantes avances en lectura y escritura. Contribuía constantemente al grupo con sus historias, leyendas de su zona, también con opiniones y consejos a sus compañeras para que no se dejaran pasar a llevar. *“Yo al tiro no más, yo no deajo que me peguen y así hay que ser. Pasé muchas humillaciones antes cuando era niñita joven así 18 años, 20 años, me pegaron mucho, y ahora que me estén haciendo eso, no Señor, me defiendo uñas y patás, y no sé como, mordiscos si no”.*

Pero un día T., no pudo seguir en el taller Encuentro porque se enfermó. No pudo rendir su evaluación ni volver al año siguiente, sufría mareos constantemente y debió optar por cuidarse y quedarse en casa. Hoy tiene 56 años.

#### D.

*“No po, no fui al colegio yo nunca, ni un día. No fui porque estaban los colegios muy lejos y tenía que ir sola. Yo vivía pero en el campo, en el verdadero campo, por eso no había colegios, había uno pero muy lejos”.*

D se casó y se vino a vivir a Santiago, aquí ha tenido que ganarse la vida de una y otra forma, siendo analfabeta ha logrado darle a su hija estudios superiores, tener su casa y vivir cómodamente. Claro que para ello he dedicado una vida completa, sin descanso: avocada a las labores de la casa, el campo, ha criado animales, ha sido vendedora, tuvo un almacén, fue asesora del hogar, cuidó niños y hasta el día de hoy confecciona cortinas. *“Tenía como 13 años cuando empecé a ayudar en la casa, tenía que hacer tortillas. Yo he trabajado toda mi vida, porque no he tenido vacaciones largas yo ni 15 ni 20 días, podría haber salido con mi esposo, pero para mí no ha servido de nada. Por lo menos lo que tiene uno donde vivir, ha valido la pena para tener su propia casa”.*

De todas las tareas que ha realizado la que más le gusta es la de comerciante, le entretiene y reconoce que es lo suyo porque es rápida con las cuentas. *“Soy buena vendedora, en las matemáticas me va bien, no me engañan para dar los vueltos, eso es importante”.*

Vive con su esposo, su hijo, su hija y su bebé, el nieto regalón, la única razón por la que se ausenta de las clases, es cuando él se enferma, su hija no llega del turno o nadie más puede cuidarlo.

D me robó el corazón desde el primer día que llegó, en junio de 2007. Es una mujer adorable, madre y abuela, hoy atraviesa los 65 años de edad. Optimista como pocas personas que conozca; siempre distraída, pero embarcada totalmente en su sueño de aprender a leer y escribir. Su empeño me llena de energía, cuando veo cuánto entrega ante cada tarea o ejercicio. Además se preocupa de sus compañeras, ellas la quieren mucho porque se preocupa de llamarlas constantemente, si faltan a clase o para las celebraciones de fin de año.

Ha participado dos años del taller, y continúa formando parte del grupo. No ha logrado ser promovida pero sus logros son significativos. Hoy se siente distinta porque puede salir sola y no tiene que pedir a las vecinas que la acompañen a hacer un trámite o al consultorio. En su casa, su autonomía ha traído dificultades porque, luego de varios años, sus hijos y su esposo han asumido que es ella la que debe llevar todo el peso de administrar el hogar. *“No me apoyan en la casa, por ellos que yo no viniera, como le dije, anoche me dijo el viejo (su esposo) que venía pa` puro tener libertad... Que no quieren que venga, cualquier problema, a veces ni llegan para venir”.*

## 4.2 RESPUESTA A POR QUÉ NO FUI A LA ESCUELA

Dentro de los motivos por los cuales los participantes del Taller Encuentro no asistieron a la escuela durante su infancia, podemos identificar principalmente dos, presentes en la totalidad de los relatos: pobreza, como situación de vida y trabajo, como medio para la alteración de dicha situación. Además se identifican otros cuatro motivos, que aparecen de manera menos homogénea: ruralidad, género, diagnóstico de incapacidad y falta de educación de las familias de origen.

Se trata de personas que provienen de familias marcadas por la carencia material y la falta de oportunidades, en donde la única opción para la mantención de las mismas es el volcamiento hacia la producción de todos sus integrantes: niños, jóvenes, adultos y ancianos, hombres y mujeres, quienes debían dedicar sus rutinas diarias al cumplimiento de labores que les permitieran satisfacer a lo menos sus necesidades de techo y comida. En desmedro de otros ámbitos de la cotidianidad, el trabajo es un eje central en las biografías de los participantes del taller Encuentro.

En este ámbito han debido realizar labores caracterizadas por el uso de la fuerza física, la inestabilidad, la informalidad -ya sea en la contratación de sus servicios o en el ejercicio del emprendimiento individual-, el aprendizaje de y la adaptación a diversos oficios, donde tanto mujeres como hombres son considerados como mano de obra no calificada. Lo anterior se traduce en años de extensas jornadas laborales pagadas con sueldos bajos o no remuneradas –en el caso de las dueñas de casa-, el manejo de diversos oficios desgastantes que les aportan en cierta medida a sobreponerse a condiciones existenciales adversas y concretar un único plan de vida: la superación de la pobreza y la búsqueda de mayor calidad de vida para ellas, ellos y sus respectivas familias.

Otro factor identificado dentro de los motivos “Por qué no fui a la escuela”, es la ruralidad. De los quince sujetos considerados en el estudio, doce reconocen haber vivido su infancia en el campo, donde las escuelas estaban alejadas y no existían medios que facilitaran el acceso a las mismas. La brecha que separaba lo rural de lo urbano resulta también determinante en cuanto al acceso a la cultura masiva que se produce y difunde principalmente en la ciudad a través de la lectura, la escritura y la imagen. En el campo, sea por sus propias dinámicas o debido al limitado acceso, existe un predominio de la oralidad en la convivencia, el establecimiento de acuerdos, la negociación, la mantención y difusión de la cultura local y la ejecución de las tareas domésticas, de cultivo o de cuidado de animales. En las décadas pasadas cuando los participantes del taller Encuentro vivieron su niñez, bajo condiciones muy distintas de conectividad y conexión<sup>13</sup> entre lo urbano y lo rural; el conocimiento y el manejo de la naturaleza, las herramientas y la cultura, en las zonas rurales parecía no exigir de la apropiación de los códigos del lenguaje escrito. Eso era parte de lo urbano. Como expresan los entrevistados, cuando llegaron a la ciudad se dieron cuenta de que les hacía falta saber.

El género también determinó fuertemente éstas trayectorias biográficas ajenas a la educación formal. En el caso de las mujeres del Taller Encuentro quienes

---

<sup>13</sup> Nos referimos tanto a la conectividad y conexión vial como a la de las telecomunicaciones.

conforman la mayoría de los integrantes cada año<sup>14</sup>, tres de ellas (A., T., y D.), recuerda no haber accedido a la educación por prohibición de sus padres o ausencia de la madre. Debieron permanecer en sus hogares mientras, en ocasiones, sus hermanos estudiaban.

Según los datos entregados por el Censo de 2002 para la comuna de Peñalolén, esta tendencia de predominio del analfabetismo femenino, se presenta solo en los grupos etáreos adulto y adulto mayor. Para los tramos de 40 años en adelante se registran 1.635 hombres analfabetos, mientras el número aumenta a 2.390 en las mujeres. Sin embargo, en los segmentos más jóvenes esta situación comienza a mostrar un giro radical, quedando en evidencia un analfabetismo más homogéneo en cuanto al género e incluso mayoritariamente masculino. Para los tramos que van entre los 15 y 39 años de edad, la comuna presenta un total de 554 mujeres analfabetas frente a 749 hombres en la misma condición. La experiencia de estos dos años del taller Encuentro es que los hombres presentan más resistencia a este tipo de instancias, entre 2007 y 2008, un total de once hombres se inscribieron en el taller, ocho asistieron a clases y finalmente, cuatro permanecieron en el proceso.

Otro factor, presente en dos de los quince casos es el diagnóstico de incapacidad, entregado por profesionales de la salud y de la educación a participantes del taller, durante su infancia. Tanto M., como N., fueron recluidas en sus hogares debido a que sus padres recibieron la indicación de que ellas “no serían capaces de aprender ni de llevar una vida normal”, estas menores no recibieron atención médica ni apoyo pedagógico de ningún tipo y crecieron dentro de sus casas.

Finalmente, surge un último factor en los relatos: la falta de educación dentro de las familias de origen de los participantes del taller; donde era frecuente que madre, padre (o adultos significativos a cargo), hermanas y/o hermanos, fueran analfabetos o tuviesen escasos años de estudios. Este último elemento, sumado a que en el entorno familiar pobre, la prioridad era la producción y no existía una necesidad urgente de la cultura escrita para el desempeño de ésta, gatilló un desplazamiento de la escolarización a un plano secundario.

Las causas por las cuales las y los participantes del Taller Encuentro identifican, no asistieron a la escuela, permiten comprender el esmero de estas personas por superarse y evitar a sus hijos una infancia carente de la escolaridad formal. En la actualidad, en un contexto con mayores oportunidades de acceso debido a su migración a la ciudad y a la cobertura vigente en este ámbito, declaran repetidamente que a través del trabajo es que han podido brindar educación a cada uno de ellos y existen casos en que los hijos han accedido incluso a la educación superior. Expresan con el mismo orgullo tener una casa propia y vivir por lo menos con lo necesario.

---

<sup>14</sup> En 2007 del total de asistentes al taller Encuentro seis eran mujeres y dos hombres. En 2008, de doce participantes que culminaron el curso, diez eran mujeres.

### 4.3 RESULTADOS PREGUNTA 1:

***¿Qué significación atribuyen los participantes del taller de Alfabetización de Adultos Encuentro en Peñalolén, al aprender a leer y escribir para su vida cotidiana en seis aspectos específicos de la rutina diaria: Identidad del Yo, Familia, Redes Sociales, Trabajo, Tiempo Libre y Usos del Espacio Público?***

Con significación referimos a las interpretaciones que los participantes del taller Encuentro otorgan a la función que cumple la cultura escrita en la rutina diaria, al significado que dan al saber leer y escribir para el desarrollo de los actos en la vida cotidiana, según lo que conocen y han vivido.

*“Una vez firmé cuando estaba pagando una mediagua que yo compré. Lo firmé y no lo leí, compré una mediagua en cuotas, a 36 cuotas... La persona no me explicó lo que debía firmar... Firmé el que era al contado y cuando me avisaron reclamé porque yo compraba a crédito, ahí tuve que recurrir a la asistente social y al abogado, hasta que al final se pudo firmar de nuevo el contrato... Fue terrible porque yo tenía una mediagua de 3x3 y si no pagaba al tiro me la quitarían... Eso me quedo así como que dije, si supiera leer bien no me hubiese pasado esto”. (A.)*

La complejidad de la vida moderna nos obliga a estar recurrentemente en busca de información; la información disponible es demasiada por lo cual debemos filtrarla, seleccionarla, y una vez elegida una o varias opciones, debemos ponerlas en marcha, asumiendo con ello los resultados esperados o no de dicha acción. Cómo se puede llevar a cabo todo este proceso, a simple vista mecánico, cuando se enfrenta al primero y más radical de los problemas comunicativos, no comprender la información disponible.

La cultura escrita en la vida moderna, así como la cultura audiovisual y digital, invade la cotidianeidad de los sujetos; analfabetos y alfabetizados, deben organizar sus rutinas diarias a partir de ella. De una u otra forma deben aprender a vivir y convivir con códigos y mensajes. Si no se logra comprender esta cultura se puede optar por pedir ayuda a los otros, buscar las instancias y los materiales para su apropiación o dejar de participar en los actos de la lengua escrita, en cualquiera de los casos, tiene lugar un acto comunicativo. Si bien una persona puede no comprender la cultura escrita, comprende el poder y la magnitud de la misma en la sociedad.

Sin embargo este tipo de comunicación, que tiene lugar cuando uno de los sujetos no comprende uno o más de los lenguajes utilizados, es excluyente. La persona, participa de la relación de manera limitada y no puede obtener del intercambio el potencial que el mismo posee. Es posible vivir en la sociedad moderna sin saber leer ni escribir, pero no es posible participar activamente en la construcción de la misma cuando no se dominan los códigos de la cultura escrita, por lo menos.

Las personas analfabetas ocupan una posición desfavorable dentro de las relaciones comunicativas que involucran al código escrito. Recurrimos entonces al concepto de estigma para caracterizar esa posición desfavorable dentro la relación social mixta, donde la normalidad se ubica del otro lado.

Siguiendo los planteamientos de Goffman (1986), entendemos que el estigma es un lugar dentro de una relación, más que un atributo que define al sujeto que lo porta. "Un individuo que podía haber sido fácilmente aceptado en un intercambio social corriente posee un rasgo que puede imponerse por la fuerza a nuestra atención y que nos lleva a alejarnos de él cuando lo encontramos, anulando el llamado que nos hacen sus restantes atributos. Posee un estigma, una indeseable diferencia que no habíamos previsto" (Goffman, 1986; Pág. 15).

Los sujetos analfabetos ocupan la posición de estigmatizados cuando la relación social de la que participan demanda que cumplan con lo que de ellos se espera, según la identidad social virtual que se les impone por ser adultos, padres, trabajadores, apoderados, habitantes de la ciudad, entre otras categorías.

*"Una vez salí con mi mamá y una señora me pidió que le escribiera una ficha, la cosa es que (mi mamá) le dijo -"No ella no sabe escribir, no sabe leer"-, entonces yo me sentí mal, un dolor muy grande adentro". (M.)*

*"Una vez con mi hijo cuando tenía siete años me dijo que cómo yo le decía que estudiara si yo no sabía leer ni escribir. Él es el único que me lo ha dicho, los demás nunca me dijeron nada. Eso me lo gritó así, ahí fue como ¡Pucha!" (N.)*

En el caso de M. y N, quienes recuerdan estos episodios como momentos difíciles enfrentados por no saber leer ni escribir, ellas han ocupado al interior de sus familias la posición de desacreditadas y han debido manejar la tensión que ello genera en las relaciones que tienen que ver con su estigma. M. debió lidiar con lo que su madre podía decir acerca de ella a los otros, mientras N., con lo que su hijo le podía contestar cada vez que ella le exigía mayor rendimiento en el colegio.

*"Yo estaba de acuerdo en juntarme con una persona y no pude ir porque no sabía tomar la micro, no pude llegar a mi cita... Me daba vergüenza, me dijo que cómo no sabía andar en Santiago". (D.)*

*"Por ejemplo, cuando uno está rodeado de gente y uno está hablando y te dicen que tú eres bruta, que eres burra, eso para nosotros es no saber nada, es ser ignorante y eso a uno le duele harto y uno por no saber pasa por esas cosas, pero uno no es tan bobo y se sabe defender". (O.)*

Las personas que poseen un atributo desfavorable, pero no lo revelan en sus contactos con los normales, los desacreditables, pueden quedar en evidencia cuando no logran controlar la información sobre sí mismo en el intercambio social, entonces pasan de un minuto a otro a ser desacreditadas. Para encontrarse con una persona no era necesario que D., revelara que no sabía cómo llegar, pero al no poder cumplir con la hora y el lugar acordados debió confesar que no le fue posible porque ella no sabía cómo hacerlo. O., por su parte, reconoce que ante el descrédito público su opción es defenderse.

En otros casos, las personas controlan la información referente a su persona de manera tal que no dan cabida a la exposición ni al descrédito. En el caso de los analfabetos: es posible que pregunten cada vez que sea necesario o por el contrario prefieran equivocarse antes de exponerse, aprenden de memoria sus actos rutinarios y no recurren a ayuda dentro de sus más cercanos, a quienes más le



interesa no revelar su diferencia. Es lo que relata S., sus hijos no sospecharon que su mamá no tenía estudios porque ella tenía estrategias para cada deber que como madre debía cumplir y que se relacionaban con la cultura escrita.

*“Nunca ellos supieron que yo no sabía, nunca supieron, nunca les dije, porque sino ellos iban a pensar -“Oh, mi mamá que no sabe nada”- Entonces cómo yo les exijo a ellos, entonces qué, qué cosa les iba a decir yo. Entonces cómo me va a decir por ejemplo, el C., con el An., -“¿Mami por qué me exiges tanto si tú no fuiste al colegio?”- Entonces por eso no les decía nada. De repente veía una X o algo malo y le decía -“¡ An., ven para acá! ¿Qué hiciste?”- “Ponte a pensar y te pones a hacer de nuevo” -“Y enseñame tú”- Me decía el An.- y yo le decía -“No, no, no, solito tiene que hacerlo, na´ de andar enseñándote yo”-. (S.)*

Los participantes del taller Encuentro evidencian en sus relatos la relevancia que atribuyen al saber leer y escribir para desenvolverse en el mundo cotidiano, cuán importante es manejar la cultura escrita para dominarlo y vencer la resistencia que éste impone a sus planes y proyectos.

*“Si pues, porque una persona estudiada saca una conversación, yo no pues. Porque supongamos que usted va en el bus a una parte lejos, y esa persona conversa de lo que hay en el diario, y así va buscando el ritmo pa conversar con otras personas y si usted no lee nunca un diario, mira los monos, ¿Qué saca con mirar los monos? No tiene una pequeña conversación pa seguir a la otra persona, y uno siempre las conversaciones las torna más a la challa a la tontera”. (C.)*

*“Cuando debo hacer un trámite y me muestran un formulario y no lo entiendo, me siento con trancas, digo, Yo no sé... Y no firmo porque digo me puede pasar algo, puede haber una trampita... No sé, me pueden utilizar, ahí me siento así con trancas, digo: ¡Pucha, si hubiese estudiado no me pasarían esas cosas!.. Igual me pongo nerviosa, sobre todo cuando estoy al frente de gente que tiene estudios, funciono menos, me bloqueo”... (A.)*

La realidad se construye y es por definición intersubjetiva. En ella existen objetos físicos (naturaleza) y similares a mí, *alteregos* (mundo cultural), seres sociales que captan fragmentos de la realidad. Es decir, el conocimiento de la misma, está socialmente distribuido y cada persona posee en distintos niveles de nitidez, claridad y precisión, saberes que constituyen un acervo individual determinado biográficamente que moldea la personalidad y las pautas de acción particulares de cada uno. Y los participantes del taller Encuentro así lo describen, cuando se les pregunta si el no saber leer ni escribir afectó su personalidad:

*“Si po ha afectado mucho porque no he podido hacer lo que yo quiero, salir a trabajar y que me pregunten ¿Sae leer? –No- y eso me achaca. El otro día vine aquí a una radio y me preguntaron ¿Hasta que curso llego? yo le dije- a nada, cero- le dije yo, “¿Y por qué? -me dijo- No se po, ahí me dieron el carnet pero de qué me sirve si no sé leer (...) Y eso me afecta mucho, me gustaría ser otra persona. Bueno si Dios me hizo así, así no mas será po. (L.)*

*“Afectó y mucho. Porque me decían tonta, de repente me engañaban o me leseaban, porque como no sabía leer ni escribir muchas veces fui motivo de burla.*

*Ya al saber leer y escribir ya es otro mundo el que se me abrió, son otras cosas, y ahora yo me siento un poquito más segura". (M.)*

Las personas en la actitud natural comprenden que su situación es solo en parte creada por ellos mismos: asumen un pasado, llegan a un mundo pre - dado anterior a ellos donde influirán en su biografía tanto sus predecesores como sus contemporáneos, y la suya en la de otros contemporáneos y sucesores quienes vendrán luego en un futuro y seguirán habitando este mundo. Hemos revisado las trayectorias de vida de los participantes del taller Encuentro y hemos podido apreciar que para ellos no fue posible acceder de manera plena al conocimiento que entregan la escuela o la familia, como instituciones a cargo de la formación de niñas y niños en la sociedad occidental. Sin embargo, en otras instancias de lo cotidiano han adquirido la conciencia de que dichos saberes son necesarios y han requerido de ellos, del conocer y apropiarse de la cultura escrita para la realización de sus propósitos.

*"No saber me ha perjudicado, me gustaría leer, como soy católica leer la Biblia... Y no lo puedo hacer y eso me afecta como persona, pero no es una cosa dramática". (N.)*

*"Si mucho ¿no? porque yo habría estado trabajando en casa. Cuando yo hace 28 años que estoy ahí (aquí) en Santiago, hartos años ¿No cierto? Hartos años. Y estaba mejor en el trabajo que en la casa, hubiese sido más independiente, y ahora ellos (su familia) no pueden hacer nada, todo tengo que hacerlo yo, se acostumbraron. (D.)*

Luego de revisar cuál es la relevancia que las y los participantes del taller Encuentro, atribuyen al saber leer y escribir para la vida cotidiana en general, ahondaremos en la significación que dan a la cultura escrita en cada uno de los seis ámbitos de lo cotidiano seleccionados para el estudio.

- **La alfabetización en la Identidad del Yo**

Para poder conocer de qué manera se veían ellas y ellos antes de participar del taller Encuentro, se utilizó la figura del espejo. Para obtener dicha autoimagen, se les invitó a recordar qué veían cuando se paraban frente a un espejo hace unos tres años atrás:

*"Veía... un ser inservible. Una persona que no valía nada. Me miraba al espejo, me encontraba fea, asquerosa, muchas veces me sentí mal y muchas veces en silencio lloraba harto, y eso a mí me hizo sentirme mal". (M.)*

*"Me sentía mal porque no valía nada... Porque no sabía nada po', no sabía leer, no sabía hacer ni una cosa. Veía una persona que no sé qué... como triste sin saber nada". (D.)*

*"Yo nunca he sido de encierro, igual me sentía un poco amarrada. Igual me sentía un poco así como triste conmigo misma de no saber nada, igual me daban ganas de salir y no podía porque pa' onde cojo, qué cojo y pa' onde voy... Igual como que todo eso a uno lo aturde y siente uno rabia con uno mismo y se acuerda de los*

*papás que nunca le enseñaron... Yo me miraba en un espejo y me daba rabia y me desahogaba llorando, todo eso me pasaba a mí". (O.)*

En la apreciación que tienen de ellos mismos y desde la cual construyen sus historias de vida, deciden y actúan en el mundo; el no saber leer ni escribir ha marcado sus biografías dado que ha limitado sus posibilidades de ser.

*"Yo a veces amargado, porque muchas veces quería hacer algo y no podía, muchas veces me daba rabia, me compraba una caja de vino y me ponía a tomar y listo... Porque en veces por no saber na', otra persona que sea más chico, para mí era como que me pasaban a llevar siempre". (C.)*

Pero estos sentimientos no los paraliza, deben continuar con sus vidas y la de sus familias, como lo expresa A.:

*"No porque no tenga estudios voy a ser pobre, voy a andar llena de piojos, no, siempre pensé en eso, en irme superando aunque no fuera con estudios"... (A.)*

Un aspecto relacionado con la identidad del Yo y la percepción que ellos mismos tienen de poseer un atributo desacreditador, un estigma, es la vergüenza. El temor a no ser aceptado por los otros, tiene relación con que tampoco ellos aceptan esa imagen del espejo. Si sufren por lo que ven, es poco probable que enfrenten con seguridad los contactos con los otros, los normales.

*"Lo que más me da vergüenza es cuando firmo y también cuando tengo que pedir que me expliquen, por ejemplo pasan un papel y hay cosas que no entiendo, pido que me las expliquen, eso me da vergüenza... Nunca me ha tocado alguien que no me explique de buena manera". (A.)*

*"Las reuniones, que no puedo escribir, no puedo poner el nombre donde dice, por ejemplo yo llego y no haya que fallar en las reuniones y no sé qué dice el papel, dónde hay que firmar la lista, dónde hay que leer los papeles que me dan. Por ejemplo en la notaria, le dije: "Señorita no puedo leer porque no sé leer". "Ya" - Me dijo, que le pida a una persona que me lea pero (lo dijo) fuerte -. Pero a mi me da vergüenza. Pero que la gente me dice - No, no se preocupe, si nosotros sabemos, no tenga vergüenza, cuando usted quiera pedir un favor, no nos vamos a reír de usted o de nadie porque a todos nos pasa lo mismo -". (L.)*

*"Sí, muchas veces, he pasado vergüenzas, porque amigas así me han convidado, me dicen que me esperan en tal parte y no he podido ir porque no sé, incluso ahora ya no, porque ya sé tomar la micro, ya podemos salir de la casa y llegar, pero no salgo nunca paso puramente en la casa". (D.)*

Para evitar un episodio vergonzoso, es posible utilizar estrategias de encubrimiento o enmascaramiento. La persona que oculta lo que verdaderamente es, debe estar evaluando constantemente en qué tipo de lugar se encuentra y las posibilidades que tiene de mantener su identidad social protegida e intacta. Para ello debe estar íntimamente convencida de que porta un atributo descalificador.

Se consultó a los participantes del taller Encuentro, si alguna vez mintieron para ocultar que no tuvieron o no terminaron su educación formal, y comparten:

*“Llegué hasta primero básico decía, pero aprendí a leer”. (C.)*

*“Bueno cuando iba al banco y debía poner atrás el nombre en el cheque, chuta se me complicaba, entonces le decía a la niña: ¡Chuta, ando sin lentes! Es como mi mentira, pero antes yo decía: No sé leer. De repente se me ocurrió esa”. (N.)*

*“Sí, he tenido que mentir porque hay personas que a uno la invitan a salir ahí a la playa o a salir y uno no puede, cuando la esperan en una parte y una no puede ir. Me paso con una suegra de mi hija en La Serena, ellas me invitaron que fuera, ella tiene auto, y no pude ir yo porque no sabía llegar donde me iba a esperar... Y me dio vergüenza decirle que no sabía llegar a esa parte y me quede calladita por vergüenza”. (D.)*

*“Mentí una vez cuando me preguntaron ¿Hasta qué curso llegó?- Hasta quinto- le decía yo, pero ahora como que se cumplió porque voy en quinto. Y en las fichas de mi hijo del colegio también le pongo - ¿Hasta que curso llegó?- , le pongo primero medio y así todos los años. En el trabajo no porque ahí no piden eso, solo hacer aseo”. (S.)*

Pero en otros casos como expone Goffman (1986), la persona puede descubrirse voluntariamente con el objetivo de por una parte, “evitar que el estigma sea para él mismo y para los demás, objeto de un estudio disimulado, y, por otra, mantener una participación espontánea en el contexto oficial de la interacción” (Pág. 123):

*“Soy sincera, digo que no he ido al colegio. Si sé algunas letras porque me las han enseñado pero no he ido al colegio”. (O.)*

*“No, cuando me hacen preguntas, he dicho que fui a un colegio diferencial, pero no”. (M.)*

Tanto M., como O., expresan no utilizar estrategias de encubrimiento, sino, reconocer su falta de escolaridad formal cuando se les consulta.

- **La alfabetización para la convivencia familiar**

La relevancia de la alfabetización en la familia está directamente relacionada con el lugar que ocupa la lectura en el hogar, con la disposición y distribución de materiales propios de la lengua (libros, revistas diarios) y con las oportunidades en que dichos recursos son utilizados dentro de la rutina diaria de la familia, es decir, tiene relación con la disponibilidad y el acceso.

Para conocer las posibles vías de apropiación de la cultura escrita dentro de su entorno más íntimo, es que consultamos a los participantes del taller Encuentro acerca del lugar que ocupa la lectura en sus casas, si hay textos y si comparten actividades en familia que tengan relación con la lectura y escritura.

Con respecto a la disponibilidad, algunos aseguran contar con varios tipos de recursos,

*“Sí, el diario se compra todos los días, o sea mi marido, porque pienso que esa plata sirve para otra cosa...Jajaja... Por ejemplo los libros que les piden(a mis hijos) en el colegio, se compran o se consiguen, los busco en la feria que son más baratos”. (A.)*

*“Hay hartos libros, mi marido compra el diario toda la semana, mi hermano siempre andan con el Mercurio, me regala las revistas para que las vea. Hay libros. Pero como le decía lo que más se lee es el diario”. (N.)*

*“Si yo tengo muchos libros de cuentos, revistas, les tengo (a sus hijos) un escritorio lleno de libritos en una esquinita”. (S.)*

*“Si, es importante, el niño me trae siempre el diario, revistas, hay libros y cositas, no muchas pero hay”. (L.)*

La escasez de tiempo es para D., la razón de que en su casa no se lea, sin embargo ahí mismo en su hogar tanto ella como su esposo y su hijo, realizan y organizan la venta informal de ropa. Por lo tanto sacan cuentas, ejercitando con ello las habilidades matemáticas de manera frecuente.

*“Poco fíjese, porque no se dedican esos a leer, se lee poco, porque como trabajan ellos”. (D.)*

Poniendo más énfasis en el acceso es que C., M., y O., explican las prácticas que tienen que ver con la cultura escrita al interior de sus hogares:

*“Yo a veces les ayudaba en matemática (a sus hijos), a todos, a los tres los ayudaba. Siempre estaba preguntando por las tareas, el último, el chico era el que siempre me sacaba la vuelta, pero igual lo obligaba a hacer sus tareas. Porque yo le decía- ¿Ustedes han visto que el camarón camina para atrás? Uno quiere que los hijos caminen para adelante, y no quiero que sean lo que yo soy-. Eso siempre se los sacaba en cara, en veces les hablaba pa que vean, pa que sacaran la conclusión de que si yo hubiera tenido el apoyo de alguien yo no habría estado aquí, sino en otro lado. Yo siempre le decía a mis hijos: ¡Si tienen cabeza deben estudiar! -¿Y le fue bien?- Si pues, si todos han sacado cuarto medio, el más chico no más que llegó hasta segundo medio, pero ahora está haciendo el servicio así que va a terminar”. (C.)*

*“Con suerte mis hermanos leen el diario, yo de repente pesco un libro para leer, pero... Mi sobrina lee harto, le gusta leer libros, mi hermana le gusta leer libros, mi cuñado Condorito que pilla, Condorito que se lee. Igual (la lectura) ocupa un lugar importante”. (M.)*

*“Sí, llega el diario, hay libros, hay una biblioteca, pero yo no cojo los libros, cojo las revistas, los diarios y me arranco a leer”. (O.)*

El hogar resulta entonces un contexto relevante para el uso del código escrito ya sea porque hay hijos estudiando, por las labores que se realizan o porque existen personas en la familia que gustan de informarse o entretenerse a través de diversos tipos de publicaciones. Retomaremos este ámbito más adelante para abordar la participación de la familia en el proceso alfabetizador de los participantes del taller Encuentro y las prácticas que actualmente realizan en torno a la cultura escrita.

- **La alfabetización para establecer y mantener las redes sociales**

En el marco de las relaciones sociales, las personas reconocen que su mayor dificultad está en el manejo de información y de habilidades sociales que se necesitan para interactuar con otros y establecer vínculos significativos. Saber leer y escribir, admiten, permite acceder a temas que luego se comparten en diálogo con los otros, a datos que complementan un intercambio. Al mismo tiempo, creen que saber brinda seguridad e incluso permite ser incluido y considerado por los demás.

*“Muchas veces uno no tiene amistad con mujeres, porque no sabe cómo llegar a conversar con ellas, uno en veces a lo ‘gutre’ como digo yo. Así uno cambia de genio, al relacionarse con otros, con caballeros, también se comparte, de aprender de ellos... Todo eso que uno trata de buscar”. (C.)*

*“Y parte que uno llega a una parte y ponen una conversación que uno en el momento ¡Guau! Uno se siente como impotente con uno y con los papás y a la vez las personas que saben, a uno lo excluyen, porque uno se siente como animales”. (O.)*

M. recuerda cómo llegó al taller Encuentro:

*“Era callá, me costaba mucho hablar. Era como silenciosa, porque me costó harto comunicarme y dar opinión, me daba también como un poquito de miedo por el qué dirán o si estaba mal o estaba bien la respuesta. Me costaba harto eso. Me daba vergüenza decir lo que pensaba. A mí me costaba que saliera, ese era el punto, me daba miedo sí dar una opinión”. (M.)*

También para la participación en organizaciones o grupos ellos reconocen que se necesita leer y escribir, porque existen documentos que muchas veces se deben revisar o tareas que al no saber no pueden ser asumidas.

D., lleva unos tres años formando parte de un comité de ampliación de viviendas y pone énfasis en la seguridad:

*“Sí. Porque uno pa firmar y todo y ver los papeles para que no lo engañen como ese caso en Cerro Navía que la señora se fue con la plata, ahí perdieron todo”. (D.)*

C., que participa en el Club de Huasos de Peñalolén, explica:

*“Sí. Porque a veces a uno le exigen ser planillero, hay que anotar el nombre del caballo, quién lo corrió, las monedas, todo eso”. (C.)*

A. y O., agregan:

*“Porque siempre a uno le piden que sea, que participe como secretaria o que haga alguna papeleta, entonces uno dice que para qué se va a meter...Una por eso y porque no me gusta, no me llama participar en nada... Siempre me han propuesto, pero yo les digo que no, yo participo ayudando a limpiar, haciendo cualquier cosa por el curso, pero que tenga que ver con la directiva, no”. (A.)*

*“Porque si todos saben y uno no, qué hago para qué me metí en eso, aprender a leer y escribir es importante para todo, uno sale, va a la biblioteca, lee algo”. (O.)*

S. si bien reconoce que es importante manejar el código escrito, no ve como impedimento el no saber para participar:

*“Pero si uno no es la secretaria ni la tesorera uno puede participar opinando”.* (S.)

E indica que incluso sin saber leer ni escribir, siempre de una u otra forma ha apoyado al colegio como apoderada de sus hijos:

*“En las reuniones voy o colaboro en las cosas del curso, a veces va mi esposo, colaboro hartito, como la escuela es gratis hay que hacerlo”.* (S.)

- **La alfabetización para el trabajo**

El escaso o nulo dominio del lenguaje escrito ha perjudicado a estas personas profundamente en el ámbito laboral donde han sido engañadas en contratos, pagos o en la extensión de la jornada de trabajo. Estos episodios han relevado en ellas y ellos el lugar de la cultura escrita. Son ampliamente concientes de que la educación permite por un lado, a quienes la ostentan, obtener beneficios, oportunidades de crecimiento y mejores empleos; y a quienes no la poseen, verse perjudicados, engañados y relegados a labores marginales donde el pago es mínimo, cuando se les da la oportunidad de participar del mercado de la mano de obra no calificada.

*“Muchas veces me hicieron tonto con el contrato, con las colillas de sueldo porque uno no sabía que hay un monto de plata y ponen una cachá de monedas y ahí se las arreglan ellos”.* (C.)

*“Trabajé puerta afuera en una casa donde la señora tenía un jardín, era muy buena la señora, llevaba un año trabajando y una vez me dijo que había salido una cuenta de teléfono, que había salido tanto que habían llamadas no sé dónde y no me creyó y después fui y me dijo que no me iba a pagar el sueldo completo por que el teléfono había salido mucho y las cuentas también y yo me fui llorando y esa fue la experiencia más fea que he tenido, al final pensaba ¿A quién habré llamado?- me convencía sola. Y me sentí engañada y tenía miedo de entrar a otra casa porque me iba a pasar lo mismo”.* (S.)

*“Me han pasado billetes falsos muchas veces”.* (D.)

*“Ufff, me pagaron menos de lo que yo debía ganar y ahora lo pienso y fui boba, obviamente tenía que pasarme porque uno no se da cuenta, pero ahora no, lo que me corresponde. Y en la casa donde trabajaba en la noche, había que cuidar a la abuelita que estaba enferma, no dormía, no descansaba, al final terminé haciendo el aseo todo el día y atendiendo a la abuelita en la noche”.* (O.)

La posibilidad de que se les mienta, por no saber ver la hora, comprender un contrato, conocer el valor de los billetes, interpretar una colilla o boleta, es una de las motivaciones que los lleva a estudiar ya adultos:

*“Y ahora que estoy hombre ya me hace falta, a mí me hace falta pa todo, para hacer las cosas que tengo que hacer tengo que estudiar y ver porque me dan un contrato y tengo que firmar y ver, ver cómo es el sueldo y todo, falta mucho ahí”.* (F.)

Esto porque actualmente, en la selección de personal no calificado se utiliza como factor de inclusión/ exclusión la educación obligatoria completa, que en el país es de doce años. Para hacer aseo se requiere cuarto medio, en un contexto donde existen cuatro millones de chilenos mayores de 18 años que han abandonado la escuela. Se trata de un filtro de selección que reduce las posibilidades de acceso a puestos de trabajo en el segmento socioeconómico bajo, a quienes cumplen con un requisito de escolaridad ideal, sin que ello signifique que utilizarán dicha preparación en el desempeño de sus labores. Es en estricto rigor, una medida de reducción de posibilidades, un facilitador del proceso de selección que deja sin opción a estas personas y muchas veces cesantes:

*“A lo mejor, si hubiese sabido leer y escribir antes, me hubiese buscado otro trabajo mejor, eh... Depende de otras cosas porque así al `gute` como se dice, uno trabaja, trabaja, trabaja (...) Por no saber leer y escribir estoy aquí en Santiago, sino estaría más pal` sur, en el campo porque a mí me gusta, hubiese estado de administrador en un fundo. Así cuando las cosas están demasiado lejos, uno se pega los cabezazos, se amarga solo, llora solo”. (C.)*

*“No me pueden mandar a una oficina a hacer aseo por que hay que tener 4<sup>to</sup> medio”. (L.)*

*“En el taller de costura la jefa me decía que si tuviese estudios me habría quedado de asistente porque sabía harto, lo hacía bien... Pero por el estudio... -¿La echaron?- Sí”. (A.)*

*“Mi jefe me lo dijo hace años atrás, que uno debe ir escalando, que estudiara, y que podría llegar a ser chef, pero para saber eso hay que saber leer... Porque una vez que hablamos de sueldo me dijo eso, de que tenía que ir escalando”. (N.)*

En el ámbito del trabajo resulta significativa la alfabetización como proceso de apropiación y adquisición de habilidades comunicativas que sobrepasan el saber leer y escribir, ellos requieren a través del lenguaje: analizar, decidir y utilizar la información disponible. Temas como la orientación en el espacio y el tiempo, la autonomía y movilidad, y el dominio de un pensamiento crítico para la resolución de problemas, son elementos que necesitan para atreverse a participar y buscar alternativas en el ámbito productivo.

*“Entonces yo fui a trabajar y no quedé trabajando por que no sabía tomar micros... Después fui a una casa y llegue atrasada porque andaba con miedo, y me dijeron que ya `taban` los cupos”. (D.)*

Tanto F., como C., ambos obreros de la construcción, reconocen que son finiquitados y recontratados cada seis o siete meses perdiendo con ello su respectiva antigüedad en la empresa para la cual trabajan. Cada mañana deben partir a las 6:00 am desde sus hogares a sus jornadas. Regresan a las 19:00 hrs., de lunes a viernes y a las 14:00 hrs., los sábados. En el caso de M., ella debe levantarse cada mañana a las 5:30 a cocer verduras para las ensaladas en bolsa que venden en el almacén de su familia a \$100 o \$200.

La mano de obra que ellos pueden aportar no es fundamental para el mercado, incluso podría no necesitarse en un momento, por ello se les paga poco. Terminan



por ser consumidores expulsados del mercado, no porque no puedan a través de su trabajo ganar dinero para luego consumir, sino porque el mercado laboral no los cotiza.

Por ello, una estrategia utilizada es trabajar en las ferias libres como comerciantes de artículos usados o productos de bajo costo, elaborar productos propios como confecciones o comida y venderlas en sus barrios, incluso entre ellos mismos. Las mujeres hacen costura, planchan o hacen aseo en casas particulares, algunas de manera irregular y sin contrato.

- **La alfabetización para el uso del tiempo libre**

Las intensas jornadas de trabajo, las labores domésticas y el cuidado de los hijos, hacen casi imposible para algunos de los participantes del taller Encuentro pensar en el tiempo libre. Describen esos momentos como dedicados a la casa, a poner en orden lo que en la semana no se alcanza a atender. Y varios llevan años sin vacaciones.

*“Pienso en puro trabajo... Jajajaja... Arreglo las plantas, los domingos me levanto temprano, si hay loza sucia, me pongo a lavar la loza, no puedo estar desocupado... ¿Tiene vacaciones? No, solo cuando quedo sin trabajo no más, ahora van a ser tres años que no tengo vacaciones... Que no voy a la playa harán ya unos seis años ya, la ultima vez que fui fue con la empresa en que trabajaba a Cartagena... Da rabia porque la plata no alcanza pa na, ahora tenia ganas de pedir permiso una semana pa haber ido pal sur a ver a los parientes a Osorno, pero con qué voy, si no alcanza, y no saco na con estar en la casa... (C.)*

*“Me levanto un poquito más tarde, hago aseo, en la tarde duermo una siesta, veo una película”. (N.)*

*“A veces me pongo a coser, o cuando no tengo trabajos, coso ropa mía, cuelgo la ropa, voy a la peluquería en la tarde y me relajo, me siento bien”. (D.)*

A., cuenta que cuando tiene un ratito libre duerme siesta. A M. le gusta encerrarse en su pieza y bailar. O., aprovecha para hacer sus comprar personales, salir de paseo y estudiar un poco.

*“Me voy donde mis amigas, donde la M., o en las tardes me baño, me arreglo, descanso, estudio, etc. Me olvido de la casa, todo queda a un lado, uno se despeja más, ese día lo escojo para salir, voy al mall, me tomo unas cervezas, un helado, voy a comer”. (O.)*

Es un momento de evasión en el que la apropiación de la cultura escrita, la autonomía y la movilidad en los espacios públicos aparecen como algo deseado pero relegado a un segundo plano, se superpone una cotidianidad mayoritariamente ligada al producir para vivir.

*“Cuando estoy solita me gusta ver películas románticas y estar libre de todo”. (S.)*

- **La alfabetización para el uso de los espacios públicos**

Saber leer y escribir, permite comprender los mensajes que conforman el mundo exterior: el número de bus, su recorrido, una noticia en el diario que cuelga del kiosco de la esquina, una oferta en el almacén, una película subtitulada y las instrucciones para hacer un trámite. ¿Qué pasaba cuando los participantes del taller debían enfrentar el espacio público, cómo lo hacían y qué les ha sucedido? ¿Es significativo manejar la cultura escrita para moverse en la ciudad, pagar las cuentas, informarse, hacer compras? Ellos nos relatan;

O. el año 2008 debía renovar su documentación para permanecer en el país, no se percató y de un día para otro era una migrante ilegal:

*“De hecho se me venció mi visa por eso, por no saber leer, eso es importante, uno piensa que no pero sí lo afecta a uno en muchas cosas, tramites urgentes ¿Qué hago? Por un pelito no me sacaron de aquí de Santiago, de hecho este año tengo que ponerme las pilas, es diferente, porque fue mucho gasto el año pasado... Me sentí como inútil como si uno estuviera aquí y uno está sin hacer nada, sin moverse, yo quería desaparecer así ¡Trágame tierra!” (O.)*

No poder manejar los compromisos que impone la vida moderna, cumplir con los plazos y trámites exigidos, por ejemplo, para una persona extranjera, genera inconvenientes e incluso costos. Esta experiencia, permitió a O., identificar claramente lo necesario que es para ella apropiarse del lenguaje, no solo para comprender lo que debe hacer, sino además para ser capaz de realizarlo. El no saber, la hace sentir impotente, ella percibe que la inmoviliza y perjudica. Esta falta de autonomía obliga muchas veces a depender de la voluntad de otros, como lo relata D:

*“No sabía tomar micro, cuando tenía una enfermedad grande tenía que conseguirme a otra persona que me acompañara pagándole, pagándole el pasaje y todo, molestando”. (D.)*

Otro aspecto considerado en el uso del espacio público es el desplazamiento. La movilidad en una ciudad como Santiago, con diversos medios de transportes, con conexiones y transbordos, con distancias amplias entre un lugar y otro, obliga a los usuarios a informarse antes de trasladarse. Saber interpretar un mapa, conocer puntos referenciales, tener una tarjeta habilitada o saber dónde y cómo habilitarla. Los siguientes relatos evidencian la complejidad de movilizarse cuando no se puede acceder fácilmente a la información disponible:

*“Una vez como cuando fui por primera vez al centro, que lo conté en la clase, es que tomé como 3 micros y llegue a Pedro de Valdivia, después tome el metro y pensé que volvía para acá y me equivoque y volví a llegar Pedro de Valdivia y ahí anduve y después dije que tenía que tomarlo allá y ahí llegue bien, es que uno perdiéndose aprende”. (S.)*

*“Uno aquí se siente impotente de no saber nada ni pa´ donde ir porque si un coge un taxi o un colectivo o una micro uno tiene que saber pa´ donde va” (O.)*

Cuando esto no se puede lograr de manera independiente, se puede pedir ayuda:  
*“Yo ocupo la 505 o la 506 y sé andar en metro, le digo a la gente que me avisen, a una señora:- “Me bajo en tal parte”- Y me dicen, tienen bien buena voluntad”.* (L.)

*“Salía pero con mi hija”* (D.)

Los trámites y compras saben realizarlos sin dificultades, algunos incluso poseen tarjetas de casas comerciales y compran a crédito. No han utilizado un cajero automático o no manejan el sistema bancario. Indican comprender una cuenta, saber dirigirse a los servicios públicos básicos y de emergencia. Tienen tarjeta Bip, saben utilizarla, ver su saldo y dónde recargarla. Todos tiene cédula de identidad, la mayoría está inscrito en los registro electorales y vota.

*“Salgo a comprar sola y solo en efectivo, nunca he ocupado una tarjeta ni un cajero. No tengo cuenta en ningún banco”.* (L.)

En cuanto a la información general que aportan los medios de comunicación, todos coinciden en que es importante conocerla, por ello ven las noticias, revisan el diario dentro de sus posibilidades o las escuchan por la radio. Les gusta escuchar música y entretenerse también a través de los medios. Solo M. maneja algo de computación y sabe navegar por Internet, los demás declaran no saber nada de tecnología. Tienen celular en su mayoría y por lo menos saben llamar y contestarlo.

También el acceso a la cultura audiovisual demanda en ocasiones el manejo de la cultura escrita,

*“Me interesa si saber leer, escribir no, pero leer. Cuando pasan películas con letras que no sé leer, no las entiendo, igual en la iglesia pasan películas y no las entiendo. Ese es mi deseo saber leer. Sí, si he ido al cine, la otra vez nos llevaron de aquí, pero en las películas me complican las letras, era como una comedia de chiste lo que vimos”.* (L.)

*“Prefiero las películas en español porque estar leyendo y mirando no me gusta mucho aunque uno aprende más”.* (S.)

Y así como la gran mayoría reconoce no manejar la tecnología, hay incluso algunos que no han presenciado nunca un espectáculo público o visto una película en la pantalla grande, como es el caso de O., y D.

*“Nunca he ido al cine. A veces me encantaría ir al cine, pero un día de estos que amanezca loca me voy pal cine”.* (O.)

*“Nunca he ido ni al cine ni al teatro”.* (D.)

## 4.4 RESPUESTA A PREGUNTA 1

Los participantes del taller Encuentro, atribuyen a la alfabetización principalmente el significado de poder, en el sentido de apropiación o empoderamiento que facilita el desarrollo individual en los más diversos ámbitos de la vida cotidiana. Esta significación la hemos podido apreciar en la totalidad de los relatos y juicios recogidos, a través de diversas expresiones. A partir del análisis de los resultados para cada ámbito de la vida cotidiana, se han construido las siguientes categorías de acuerdo a las expresiones de los sujetos en cuanto a la apropiación de la cultura escrita como un aprendizaje que perciben les otorga poder:

- Para participar de relaciones de comunicación inclusivas
- Para la búsqueda de información y la conformación de una opinión frente a temas relevantes o vigentes
- Para la autoestima y el auto reconocimiento como sujetos inteligentes
- Para el desarrollo de sus planes de vida
- Para el cumplimiento de los roles sociales que deben ejercer como adultos
- Para la seguridad y protección en diversos ámbitos
- Para acceder al empleo
- Para el consumo de bienes y servicios
- Para el dominio de su entorno y el desplazamiento dentro de este
- Para el cumplimiento de sus deberes y el ejercicio de sus derechos

La alfabetización, perciben, les permite acceder a una serie de ámbitos del mundo de la vida de manera más plena que la que conocían. Sin embargo, perciben junto a esto, que la apropiación que consiguen en este periodo inicial no es suficiente para la obtención plena de los beneficios que otorga la comunicación de este tipo.

## 4.5 RESULTADOS PREGUNTA 2:

### ***¿La experiencia de asistir al taller de Alfabetización de Adultos Encuentro en Peñalolén, resultó significativa para sus participantes?***

Las experiencias significativas determinan los contenidos que se acumulan en el acervo de conocimiento del sujeto en forma de sedimentaciones. Estas sedimentaciones, al ser requeridas en un determinado momento frente a un tema o asunto, que demanda atención o interpretación, pasan a formar el conocimiento a mano, el cúmulo de saberes de donde es posible extraer respuestas y recetas ante las diversas situaciones que presenta la cotidianidad.

Al resultar una experiencia significativa, esta permanece en la memoria de la persona de manera que guía en adelante su actuar en el mundo - más bien en parte de este, la parte relacionada con la experiencia - . Una experiencia significativa contribuye con elementos que, o ratifican lo que ya se conocía, o lo pone en duda y agrega nuevos saberes que sustituyen a los antiguos modos de hacer. Son significativas porque resultan ser efectivas, de acuerdo a lo que el individuo esperaba de ellas en cuanto a facilitar su actuar, posibilitan la efectuación de sus planes en el mundo en el marco de lo que le es posible de modificar.

Para poder evaluar si la experiencia de participar en el taller Encuentro resultó significativa para los sujetos de estudio, comenzaremos por revisar sus motivaciones, sentimientos y expectativas iniciales.

Motivos que los participantes recuerdan, luego de la experiencia, tuvieron para inscribirse:

*“Porque me llamó la atención que yo iba aprender, aprendí, no mucho, pero aprendí (...) Yo ese día pensé, cuando tú me dijiste que ese curso era para gente que sabía y que no sabía nada, me diste la confianza, el valor para venir y ahí me di cuenta de que no soy la única que no sé, en mi casa de hecho mi hermano no sabe ni firmar, igual tengo otro amigo que tampoco sabe, le dije que viniera, pero me dijo que no”. (A.)*

*“Es que en el trabajo me dijeron que estudiara, mi hijo también me dijo que estudiara, que hiciera algo, que tenía tiempo, porque estaba libre, mis papás a los que cuidaba ya no están, ya no hay niños chicos, así que tenía tiempo para estudiar...Ahora ya estoy libre, mi mamá falleció hace dos años, así que ahora retomé, quería hacer algo”. (N.)*

*“He perdido harto trabajo bueno, que me ha gustado por no saber leer. Hay personas que saben el doble menos que yo y me mandan a mí y yo tengo que ir porque no se leer, no sé escribir, eso a mí me dio rabia una vez y como me dieron la oportunidad de esto”. (C.)*

*“Porque yo soñaba con ir al colegio, siempre preguntaba dónde habían colegios, y tenía que partir de 1° básico y no había así como aquí”. (S.)*

*“Porque deseo aprender a leer, esas son las ganas más antes de morirme”. (L.)*

*“Porque ya no quería que me...Que en mi casa, que en mi familia, viviera más como una tontita, sino que ya... Tomar mis propias decisiones, y poder hacer las cosas sola, y qué mejor que estudiando que es la parte fundamental para poder hacerlo”.* (M.)

*“Primero porque era cerca para mí y era de noche porque a mí me servía y era más cerca que otros colegios, para mí se me hacían difícil aunque igual encontré otros (colegios) aparte de este pero era complicado, en comunas que yo ni conocía, así que se me hizo más fácil este”.* (O.)

*“Porque me hacía mucha falta, incluso ahora leo gracias a dios en cualquier parte, letritas pocas, juntándolas, pero leo. Y el viejo pesao me dijo anoche - Vay puramente pa tener libertad- (se ríe)”.* (D.)

La significatividad motivacional que revelan las declaraciones hechas por los participantes del taller Encuentro, permiten apreciar que ya sea por imposición, voluntad, o por inquietud acerca de su verdadera importancia, posaron su atención y enfocaron su acción hacia el manejo de la cultura escrita para el logro de sus planes de vida. Debían o simplemente deseaban iniciar sus estudios, porque esperaban ello contribuyera a sus objetivos.

Expectativas:

*“De aprender un resto y de conocer a otras personas, por ser, del tema de conversar de otra persona, de verle como tratan a otra persona, no que sean solamente familiares, tratarse bien, pero se equivoca uno de otras personas”.* (C.)

*“Amigas, así como cuando uno va al colegio y pensaba que otros iban a saber más que yo y al final estaban todas en lo mismo”.* (S.)

*“Alegría, distraerme más, además que se me murió mi marido así que con mayor razón tengo que distraerme, mi hijo también me dice que me distraiga que salga que invite a mis amigos a la casa”.* (L.)

*“De aprender a leer y escribir, no tanto como poder escribir pero leer sí, lo único que venía a buscar”.* (D.)

Sin embargo, factores como la no asistencia a la escuela durante la infancia, la actitud adquirida por décadas en sus relaciones interpersonales y la edad que actualmente tiene cada uno, los llenaba de incertidumbres acerca de qué iban a encontrar en el lugar, con quiénes se encontrarían y cómo iban a ser recibidas y recibidos.

Sentimientos al llegar al taller:

*“Yo cuando me decidí a venir, dije voy a ver cómo es y si hay mucha gente que sabe mucho más que yo, pensé en venir a una sola clase, pero me di cuenta de que había varios como yo, además había harto apoyo y eso me hizo seguir”.* (A.)

*“Con vergüenza, porque como le decía, no sabía con quién me iba a encontrar, que quizás me iba a encontrar con una cachá de niños jóvenes, pero no fue así”.* (N.)

*“Yo me sentía raro, porque pensaba que era el más viejo de todos, pero después me dí cuenta que no era el más viejo, que habían otras personas más adultas que yo”. (C.)*

*“Yo me imagine que o iban a haber colegialas o niños y yo iba a estar ahí entre medio, y de repente cuando entre en la salita era súper acogedora y me gustó”. (S.)*

*“Sí harta, harta vergüenza, porque una mujer vieja estar aprendiendo recién, así como una vergüenza como que yo veía a todas las mamitas ahí leyendo, escribiendo. Entonces eso es plomo para mí, ¿Y cuando vio personas igual que usted? Ahí se me pasó, me sentía contenta como a los 3 ó 4 días ya se me paso”. (L.)*

*“Venía con miedo, con hartito miedo, porque no pensé que iba a dar tanto. No sé, cómo iba a ser la profe, los compañeros, iba con hartito miedo pero después el señor me ayudó y hasta ahora”. (M.)*

*“Yo venía con pena, con vergüenza, venía con vergüenza porque pensé que se iban a burlar de mí, que (dirían) -Miren esta niña, no sabe nada, nos van a interrumpir en las clases por ella- Eso, tenía miedo de entrar y me pregunten -¿Qué sabe?- - Nada-, y se iban a reír de mí. Cuando me paré en el salón eso sentí, y si era así yo no iba a ir más, pero me di cuenta que no era la única”. (O.)*

Luego de reducida la incertidumbre, ya en el lugar, las primeras sesiones resultan clave principalmente para monitoras y monitores que deben mantener la persuasividad en torno a la representación *taller de alfabetización de adultos* que llevó a los participantes a inscribirse y asistir.

*“Al principio me costó hartito pensé que no iba a aprender, lo encontraba tan difícil, de hecho cuando llegaba a mi casa decía -No va resultar, no voy aprender- Pero después me fui dando cuenta de que no era tan difícil...Después me fue súper bien. Mis hijos se ríen cuando ven mis notas”. (A.)*

*“Bueno, la primera me pareció muy avanzada, la segunda ya no, como que entendí más, me gustó el ambiente, y siempre las chiquillas me preguntaban que cómo era la profesora, yo les decía que era bien dedicada, que trabajaba con la gente, porque siempre nos estaba preguntando”. (N.)*

*“Má o meno le diré, después como que fui entrando más en confianza, de soltarse, eso fue, claro que a veces me daba un resto de rabia, cuando llegaba la niña, porque quería pasarse encima de uno, eso me chocaba, me daba rabia. .. Harto le agradezco a usted, porque usted como le dijera, es un pilar para mí, es muy amorosa para enseñar. Eso es lo que usted dio, un grano de arena para que otra persona tire para arriba. Si pues tenía las ganas y con todo ese cariño que usted dio, a mi me sirvió mucho”. (C.)*

*“Me gustaron las clases”. (S.)*

*“Buenas, me gustaron hartito”. (L.)*

*“Me fui contenta... Aprendí harto. Igual... Me fui bien conmigo misma, me sentí bien conmigo misma y eso era lo que yo quería”. (M.)*

*“Súper bien, a mí me encantaron porque igual y lo que pasa que están ahí, se dedican más y se lo aplican a uno y esa es la idea para uno poder aprender, si no en qué estamos (se ríe)”. (O.)*

*“Bonito, muy bonito mis compañeros simpáticos, la profesora también usted muy simpática, muy bonita, porque de... A uno le enseña pue!, le enseña, vuelve atrás y repite lo mismo, porque a uno no se le queda al tiro, tiene que repetir. Sí, me gustaron las primeras clases”. (D.)*

Contexto, dinámicas y materiales, deben mantener el estado de ánimo inicial de las personas pero al mismo tiempo deben estimularlo de manera que se establezca en sus rutinas diarias, a modo de prioridad, su asistencia a cada sesión. Esto porque la diversidad de acciones que la sociedad demanda realizar al adulto alerta, sobrepasa su capacidad de atenderlos totalmente, debe privilegiar unos en desmedro de otros, por lo que establece escalas de preferencia de acuerdo a sus objetivos y metas. Alfred Schutz, así lo explica: “Los niveles de urgencia e importancia y el principio de “lo primero es lo primero”, condicionado por la situación (corporeidad, finitud, etc.) del hombre en el mundo, determinan las jerarquías del plan para la acción y la conducta en el curso de la vida”. (Schutz y Luckmann 2003; Pág. 208)

Por qué se quedó:

*“Una porque vi que no era difícil aprender y otra por el apoyo, me sentí bien con los profesores, con los compañeros, por eso me quedé”. (A.)*

*“Nos fuimos apoyando, íbamos avanzando juntos, y eso fue lo que me gustó más”. (C.)*

*“Porque me gustó mucho, los compañeros eran buenos, acogedores”. (L.)*

*“Una, no encontré donde seguir estudiando, bueno, encontré, pero como me quedaba lejos de mi casa y era un poco peligroso, no quise. Y decidí hacerlo de nuevo, por lo mismo, porque me sentí como más segura”. (M.)*

*“Porque igual me sentía cómoda, ya los conocía y me gustó como enseñan”. (O.)*

*“Porque me quedaba más cerca”. (D.)*

A pesar de poseer importantes expectativas, motivos y del surgimiento de sentimientos de seguridad y confianza luego de las primeras clases, las responsabilidades impusieron su primacía en determinados momentos en que se debió privilegiar la concreción de otras acciones vinculadas a la salud, la familia, el trabajo o las redes sociales.

Dificultades para asistir:



*“Mis hijos, mis hijos chicos que a veces no tenía con quien dejarlos y que mi marido a veces se enojaba porque yo le decía que yo entraba a las 7 y que él tenía que llegar antes para que él se quedara en la casa, pero a veces no llegaba y ahí no podía..O era muy tarde y me daba lata y no venía... Pero sin embargo usted sigo asistiendo ¿Por qué? Porque yo dije, cuando vi que me gustó y no era difícil, voy a seguir hasta cuando más pueda, hasta terminar”. (A.)*

*“Sí, por las reuniones de mi hijo y a veces tenía que llevarlo al médico, pero casi nunca faltaba”. (S.)*

*“Estuve enferma, estuve decaída, no quería hacer nada, tenía depresión, tuve parece porque no quería hacer nada, pero ahora como que estoy levantando cabeza, y la memoria que no me queda nada”. (L.)*

*“De repente no podía porque estaba enferma mi mamá, o porque llegaba tarde mi hermana, me costaba un poco venir. Y la otra razón es porque donde fui al sur allí ya fueron como dos o tres semanas fuera, entonces como que me perdí un poco las clases y como que perdí un poco el ritmo”. (M.)*

*“A veces como que no me daban ganas de venir porque uno se entusiasma haciendo y el tiempo se me hacía uy! ya es hora de clases y todavía estaba enredada, a veces dejaba las cosas ahí y me venía, y a veces llegaba tarde 7:00, 7:30 y a veces me complico cuando mi tía se va de viaje, es que me complico más porque no puedo venir a todas las clases, porque igual ellas (mis primas) trabajan, llegan tarde y los niños, o sea el problema son los niños ¿ya?, porque en lo demás no hay problema”. (O.)*

*“Muchas veces no venía también por el niño (mi nieto), que no llegaba, entonces, no llegaba mi hija a buscar a su hijo”. (D.)*

La relación entre pares es también un factor determinante en la evaluación de la significatividad de la experiencia. La escuela moderna occidental - hoy sumida en una profunda crisis- genera y reproduce a través de sus estructuras desgastadas, la competitividad y el exitismo; tiende a la individualidad. A esto se suma el desplazamiento de la emotividad ante la cual se impone la razón como motor del progreso y desarrollo. Como lo expresa Claudio Naranjo (2007), refiriéndose a la educación formal actual: “En ella, los asuntos existenciales se ven sistemáticamente ahogados por una situación en la que falta el encuentro humano, el diálogo en torno a lo que pasa en las mentes, familias y entorno de los alumnos, a los que se exige estar quietos en sus bancos y se entrena en la obediencia”. (Pág. 177)

Al no haber participado de la educación formal, estas personas no solo no maneja la cultura escrita ni los saberes que la sociedad ha definido como esenciales para la vida; tampoco poseen una instrucción marcada por la búsqueda permanente de triunfo personal.

Quizá por ello, las instancias alfabetizadoras y de educación de adultos en general, han sido terreno fértil para la puesta en marcha de nuevos modos de hacer, y se han convertido en instancias donde la base la constituyen el respeto y valoración de los saberes individuales, la cultura local, imponiéndose con ello, la colaboración como modo de construir el conocimiento. Si bien Contigo Aprendo manifiesta tener

dicha orientación y la promueve, serán las monitoras y monitores finalmente los encargados de asumirla y ponerla en marcha. El sistema educativo evaluará la efectividad de la campaña desde su lógica, limitándose a medir los aprendizajes adquiridos por los estudiantes en el proceso, a través de un instrumento uniforme.

Cómo fue la relación con tus compañeras y compañeros:

*“Yo me sentía apoyada por todos, era algo mutuo... Todos nos apoyábamos”. (A.)*

*Bien, bien, yo no tuve problemas con ninguno. Al comienzo sentí que me miraban raro, pero con el tiempo las cosas fueron dándose. (N.)*

*“Dentro de los que éramos, fue buena, todos conversábamos y compartíamos lo poco y nada que estudiábamos”. (C.)*

*“Todo bien. Nos presentamos, dije mi nombre, en qué trabajábamos y todo eso, me recibieron bien. Tenía vergüenza sí, pero estábamos todas en las mismas al final parece... Somos compañeros, buenos compañeros”. (S.)*

*“Buena, buena. Como es gente adulta ya es otra mentalidad, es otra forma de pensar. Entonces ya no... Éramos más unidos, como compañeros y como personas éramos como más unidos, distintos a los niños de hoy en día que se burlan, pelean porque no saben leer o por cualquier cosa, los niños de hoy en día tienen una mentalidad distinta a la del adulto, el adulto ya piensa más con la cabeza que con los pies”. (M.)*

*“Bacán (se ríe), o sea yo vi algo en ellos súper bacán porque me cayeron bien, les caí bien, son buenos compañeros nos ayudamos unos con otros unos que no saben otros le colaboran, y así estamos unidos, por lo menos, un taller que nos dejan lo hacemos entre compañeros, entre todos”. (O.)*

Dentro de los contenidos propuestos por Chile Califica, para los participantes de los talleres, en el marco de la campaña de alfabetización de adultos Contigo Aprendo; existen actividades e instancias que promueven la comunicación, la actividad física y la reflexión en torno a temas cotidianos, para el desarrollo personal. Respecto a la relevancia de estas experiencias en el contexto de aprendizaje del taller Encuentro, los participantes manifiestan su apreciación.

¿Qué opina de las actividades que no tenían relación con leer y escribir, como la gimnasia, las conversaciones y los trabajos como pintar y dibujar?

*“Buenas, porque así uno se relajaba, porque uno de la casa venía tensa, porque se las tenía que arreglar para que todo estuviera bien, igual aquí me dieron la opción de traerlos, pero igual eso desconcentra... Con las actividades uno se relajaba, el mismo tesito que uno se tomaba, no era con torta quizás, pero nos calentaba el cuerpo, se nos pasaba el frío, igual esas cosas son buenas, esos ratitos eran buenos”. (A.)*

*“Para mí son útiles porque uno aprende otras cosas, porque uno tiene que aprender de todo, porque así uno puede desarrollar más la mente y se ve a uno mismo y se ríe un poco, y porque aprende otras cosas, yo creo que es bueno, porque como no*

*hay un recreo que usted diga ya 10 o 5 minutos. Todas estas cosas sirven, me gustaron". (N.)*

*"Yo creo que todas tenían que servir, porque no era solo leer y escribir, también hay que hacer ejercicios de distintas cosas, diez minutos para relajarse, porque ¿qué saca uno de leer, leer, leer, escribir, escribir, escribir, escribir? Si no se sabe quien es el compañero que está al lado, el que está al frente. Yo creo que los minutos pa' echar la talla con la compañera, con la profesora una talla, eso era un momento de relajo. Hace bien porque hacer reír a otra persona o reírse uno hace bien, no saca na ser una persona seria, amargada, ¿De qué le vale? Se olvida de varias cosas uno porque ya con las compañeras, con usted, con los compañeros me salían unas tallas que hacían reír a todos". (C.)*

*"Todas buenas porque es como que nos desahogamos todo y después como que nos quitábamos un peso cuando hacíamos esas cosas así de agacharnos, nos soltábamos y nos reímos y entramos más en confianza. Sirve harto eso". (S.)*

*"Yo creo que sí que sirve porque eso es para las personas que tienen algo en su corazón y así tendrían más libertad, con más amor vendrían, dejarían de hacer lo que tienen que hacer para venir. A mí me ayudan sí, me distraían mucho porque yo venía con penas, llevo recién un año siete meses (viuda)". (L.)*

*"Eh, es que igual todas las actividades dejaban una enseñanza. Todas dejaban algo... Las actividades grupales nos enseñaron a comunicarnos, cosa que para mí fue difícil. Yo encuentro que todo dejó su enseñanza, sea o no sea de leer y escribir, pero todo dejó una enseñanza". (M.)*

*"Bacán, a mi me pareció bien, porque era algo que yo por lo menos nunca me había expresado así, o ninguno de nosotros aparte de las clases conversar, me parecieron bien... Para mí fue genial, en mi caso yo me relajaba, dejaba todo de lado, uno se olvidaba de todas las cosas de la casa, bacán, por lo menos aquí me parecieron muy bien. Como primera vez que a mí me pasa esto, para mí fueron bacán porque aparte de lo que uno estudia y los problemas en la casa, a veces a uno no dejan concentrarse e igual para compartir un poco con los compañeros, a soltar un poco la cosa". (O.)*

*"No, son útiles no cierto, porque a veces uno no hace las cosas, es una cosa nueva, -¿Usted había pintado antes y había hecho gimnasia?- No, nunca y hacer gimnasia tampoco, otras señoras van hacer gimnasia pue! Imagínese, por pasar metida en la casa haciendo las cosas. Me sirvieron mucho". (D.)*

Por último, para evaluar de manera más directa, si la experiencia resultó significativa para los sujetos, a partir de sus motivaciones, expectativas y primeras impresiones, se consultó qué fue lo más importante que aprendieron en el taller.

Aprendizaje más significativo que reconoce:

*"Aprendí varias cosas importantes, no solo aprender a leer, no bien bien, porque no sé bien, porque a veces quedo en el aire con las tareas de mis hijos, a parte de eso, las conversaciones, las clases, yo igual creo que no en todas partes, de las partes*

*que yo iba, nunca me toco así como el grupo de acá, para todas las personas acá para todos lo primero es Dios, somos todos parecido en eso, que no éramos tan diferentes, uno piensa que quizás no somos iguales por la pinta... Por ejemplo, don Fernando, el F., tú... Yo después me di cuenta de que somos iguales, eso me satisfajo de quedarme acá... Sentí el apoyo y por eso seguí aquí". (A.)*

*"Como que aprendí de todo un poquito. A mi me encanta matemática, pero necesitaba saber de lo otro, porque no sacaba nada con aprender de números si a veces no podía sacar la cuenta porque me faltaba algo". (N.)*

*"Lo más importante es que aprendí un resto a leer, eso es lo más importante". (C.)*

*"Hartas cosas aprendí porque aprendí a juntar bien las letras, a conocer bien las letras, varias letras que no las conocía, por ejemplo la C con la otra que yo las nombraba como si fueran la misma letra, y la V-B, es que yo escriba con una sola letra". (S.)*

*"Leer nada más o hacer tareas eso sería lo otro, hacer tareas y aprender po, ese es el anhelo, que tengo que aprender". (L.)*

*"Aprendí... A parte de leer y escribir, aprendí a ser persona, aprendí a respetarme y a valerme por mí misma, y eso pa` mí es un paso fundamental. Me costó darlo, me costó decidirme pero dije: ¡Ya, ésta es la mía, si no lo hago ahora, nunca! Y me siento bien conmigo misma, que eso era lo que yo quería, porque yo me sentía inútil, me sentía poco valorada y yo me sentía así, yo interiormente me sentía así y los demás me hacían sentir así y dije ya no más". (M.)*

*"Fue que ya aprendí a conocer las letras, conocí un poquito más a mis compañeros, los problemas que le pasan en la casa con sus parejas, sus hijos, sus familiares y saber que no era la única que tenía problemas y ahí entre todos uno se relaja cuando habla con los compañeros y bacán... También uno va conociendo ahí a las personas, también eso me gusto". (O.)*

*"Que ya sé un poquito leer, eso es lo más importante creo yo, cualquier papel que encuentro por ahí lo leo, me sale, porque junto las letras y antes no". (D.)*

## 4.6 RESPUESTA A PREGUNTA 2

A partir del análisis de los resultados obtenidos de la evaluación del taller Encuentro podemos señalar que este proceso formativo resultó ser una experiencia significativa para sus participantes. En el marco de la relevancia que adquirió el taller, se puede establecer que:

- Las personas reconocen el aprendizaje adquirido como escaso frente a las exigencias de la sociedad en la que viven, pero relevante en cuanto sus expectativas de formación inicial.
- Se valora como facilitador del proceso, el tipo de comunicación que los incluye y los desafía a participar como constructores de su propio conocimiento.
- Si bien se reconoce el aprendizaje de diversos contenidos que contribuyen a la vida cotidiana y sus requerimientos, el aprendizaje más valorado es el que tiene relación con sus expectativas y motivaciones iniciales que son leer y escribir.
- En la mantención de los participantes dentro del proceso formativo, no solo es crucial la relación que monitores y estudiantes establecen, sino también el clima y las relaciones entre los pares. La colaboración es identificada como una estrategia que potencia las capacidades individuales y fomenta los logros de todo el grupo.
- Los estudiantes valoran e identifican como crucial el apoyo de los monitores, la atención que se presta a cada uno como sujetos únicos en el marco de un grupo heterogéneo y dispar en cuanto a edades y al manejo del código escrito. Cada uno demanda diferentes estrategias de aprendizaje pero además, afectividad en los momentos en que se tornan complicadas las actividades, se bloquean o no avanzan al ritmo de otros. El respaldo profesional desde la empatía y el afecto, resulta relevante para ellos.
- Identifican como positivas las instancias de diálogo, desarrollo personal, creación artística y esparcimiento, que tienen lugar en las sesiones. Este tipo de instancias indican, les permiten soltar los conflictos personales y expresarse, dar un *salto* al ámbito del conocimiento para enfrentar el aprendizaje, enfocados y concentrados. Fomenta además, la generación de vínculos con los demás participantes y el desarrollo de habilidades comunicativas bloqueadas por la escasa vinculación con otros fuera del hogar a lo largo de sus trayectorias de vida.

## 4.7 RESULTADOS PREGUNTA 3:

***¿Cuáles son los impactos que este taller de alfabetización de adultos produjo en las rutinas diarias de sus participantes: en la apreciación del Yo, en la relación con sus familias, con su entorno, en sus trabajos, en el tiempo libre y en el uso del espacio público?***

La interrogante en torno a los impactos del taller Encuentro en la vida cotidiana de sus participantes constituye el eje de la presente investigación, sin embargo, para poder dar una respuesta integral a dicha pregunta, se ha debido realizar un viaje extenso que consideró el paso por las significaciones que los sujetos atribuyen a la apropiación de la cultura escrita y por las apreciaciones individuales acerca del proceso de aprendizaje de la misma, en el marco del taller y de la campaña de alfabetización de adultos Contigo Aprendo.

En esta última estación del recorrido, se dará respuesta entonces a la pregunta en torno a qué impactos reconocen los sujetos, produjo el taller en sus rutinas diarias. Entendidos los impactos, como cambios positivos o negativos, esperados o no, derivados del desarrollo de un proyecto y que se pueden observar en el largo plazo, debido a que son de carácter duradero y significativo.

El taller Encuentro, parte de la campaña pública de alfabetización de adultos Contigo Aprendo, pretende generar cambios profundos en los entornos y en las personas a las que dirige sus acciones, se trata de impactos esperados. De manera general, podemos identificar tres de estos impactos:

1 - Que las personas adultas analfabeta o con menos de cuatro años de escolaridad formal aprobada, que se inscriben y asisten al taller por un periodo de seis meses o más, adquieran las competencias básicas para leer y escribir comprensivamente y manejar las cuatro operaciones matemáticas elementales.

2 - Que las personas adultas analfabeta o con menos de cuatro años de escolaridad formal aprobada, que se inscriben y asisten al taller por un periodo de seis meses o más, adquieran conocimientos generales acerca de ellos mismos, su entorno y sus semejantes, que favorezcan su desarrollo personal.

3 - Que las personas adultas analfabeta o con menos de cuatro años de escolaridad formal aprobada, que se inscriben y asisten al taller por un periodo de seis meses o más, se apropien de la cultura escrita y de los conocimientos generales entregados en el proceso, de modo que puedan a través del dominio de éstos, participar más activamente en la construcción de sus entornos (familia, barrio, comuna) favoreciendo así el desarrollo individual y colectivo del país.

Recalamos que la falta de un programa público que defina la iniciativa, impide exponer con mayor claridad los objetivos e impactos esperados de la labor alfabetizadora de Contigo Aprendo. Sin embargo, los impactos que aquí se mencionan se han logrado extraer a partir de la revisión de textos de trabajo y declaraciones institucionales, de las capacitaciones recibidas en calidad de monitora de alfabetización y del dialogo con integrantes del equipo de Chile Califica y el Ministerio de Educación.

Revisamos a continuación, las apreciaciones de los participantes del taller Encuentro respecto a los impactos que ellos perciben para cada uno de los ámbitos de su rutina diaria, seleccionados en el presente estudio.

- **Impactos del taller de alfabetización en la Identidad del Yo de las y los participantes**

En palabras de Goffman (1986), “la identidad del Yo es, en primer lugar, una cuestión subjetiva, reflexiva, que necesariamente debe ser experimentada por el individuo cuya identidad se discute” (Pág. 126). Para esta construcción individual, el sujeto recurrirá sin embargo e inevitablemente, a otras fuentes como son su identidad social y su identidad personal. Es decir, la construcción de la identidad del Yo, es también en parte intersubjetiva, una construcción en la que las expectativas y apreciaciones de los otros, así como la propia historia de vida con los semejantes, son consideradas por el individuo.

Para este ámbito de la vida cotidiana, los participantes del taller Encuentro identifican con claridad en sus relatos, los cambios positivos y a largo plazo que han experimentado luego del proceso formativo, en el cual han compartido tiempo y espacio con semejantes, quienes portan un mismo atributo y se encuentran por ello, en la misma posición desfavorable de estigmatizados en las relaciones mixtas con los normales, cuando se trata del manejo de la cultura escrita.

La identidad del Yo, como ámbito de la rutina diaria, se ha visto considerablemente modificado, debido a que no sólo han podido intercambiar sus motivaciones, temores y expectativas con otros que se encontraban en una situación similar, sino además, porque han reforzado aspectos antes debilitados de su autopercepción, en un contexto de aceptación de lo que son y de dedicación a lo que quieren ser. Este trabajo individual y grupal ha logrado superar de manera relevante, según lo manifiestan los sujetos, sus incongruencias de identidad.

Para la presentación de los impactos en este ámbito de la vida cotidiana, hemos construido cuatro grupos de modificaciones identificables:

- Modificaciones en la autoestima

Anteriormente mencionamos que la interacción con los otros -normales- refuerza en el sujeto estigmatizado la incongruencia entre las autoexigencias y su Yo, esto puede generar el odio a sí mismo y la autodenigración, en la soledad.

Una forma efectiva de generar seguridad y confianza, que prepare a la persona para sus contactos mixtos, parece ser el exponerla a interacciones con personas parecidas a ella. Al salir de su soledad y entrar en una especie de refugio, donde otros comparten sus mismos miedos y padecimientos, la persona lentamente comienza a considerar menos terribles sus propios atributos, comienza a aceptarse a sí misma.

*“De uno, ahí aprendí (en el taller) que vale mucho, aunque no tenga estudios, aprendí a valorarme más cuando estuve acá. Me aprendí a conocer mejor”. (A.)*

*“Claro, que soy capaz de aprender a leer o de, por último, de casi conversar un resto más, porque al comienzo como se dice, no quebraba ni un huevo y rapidito ya pura chacota (risas)”. (C.)*

*“Me paro en el espejo y digo: ¡Pucha que estoy linda! (carcajadas) ¡Qué hay cambiado! Es que igual da un poquito de vergüenza. No, pero ya me siento bien, como persona y como mujer, me siento bien conmigo misma. Me siento más realizada como persona... Me enseñó a darme cuenta que la vida da muchas vueltas y que algunas vueltas son para bien, no todo es malo, también hay que sacar algo bueno”. (M.)*

#### - Modificaciones en la percepción de autonomía

Al socializar con sus pares, la persona va conociendo relatos que antes parecía solo le eran propios. Estos contactos y la convivencia, bien conducidos, evitando la victimización y frustración grupal, reforzados por actividades de desarrollo personal y la búsqueda de la valoración individual, han provocado en los participantes del taller Encuentro, cambios significativos en su autopercepción, hoy se sienten capaces de actuar sobre asuntos que antes no enfrentaban por temor. Esto los ha hecho sentirse más autónomos.

*“Me criaron con una mentalidad tan, tan distinta a la que tengo ahora y de darme cuenta de que ahora puedo hacer muchas cosas, sólo que tenía que dejar el miedo de lado, y tenía hartos miedos”. (M.)*

*“Mire me conocí más, que si yo voy al hospital o a otra cosa no ando con vergüenza ni ando así avergonzada, que no voy a ir ni cosas, por que salgo a tomar la micro y salgo para acá, no pregunto ni nada y antes no, estaba pensando todo el día con miedo cómo me iba a venir. Sí, me conocí más, es otra cosa para mí, me cambio mucho la vida”. (D.)*

*“Me siento diferente. Uno no saber, al saber un poquito, ya me atrevo a salir más lejos ya me atrevo a leer pa´ onde voy, pa´ donde voy a llegar, ya no me hace ver como animalito. Aunque no sé mucho y pienso que lo tengo que hacer y ser capaz de dar más y eso pienso, uno se siente diferente, ya como que esa persona se va transformando y es bonito porque uno ve un libro y ya sé lo que dice aquí y es bonito lo que dice. Antes tenía que preguntar y a veces no te dicen qué dice y al leer uno se siente más bacán, se va sintiendo como gente, es bonito sentirse así, incluso en el maquillaje si se echa algo, si es para la cara o no, y ahora como sé ya sé lo que me puedo echar”. (O.)*

#### - Modificaciones en la percepción de independencia

Del mismo modo, perciben que hoy no necesitan o requieren menos que antes, estar acompañados o siendo ayudados constantemente por personas con mayor instrucción. Las mujeres, se reconocen actualmente más independientes del hogar, han percibido que pueden también desarrollarse en otros espacios y con otras



personas, que es posible compartir labores domésticas, en las que antes creían ser indispensables, para realizar actividades fuera de la casa y la familia.

*“Se siente bien, más liberal, porque ya sabe leer un resto, ya camina sin miedo, camina de frente bien y ya no anda preguntando nada”. (C.)*

*“Sí, como por ejemplo cuando yo trabajo y dejo las cosas hechas (en la casa) y venía al colegio y decía: ¡Puedo hacerlo!”. (S.)*

*“Me siento bien, como que se me paso la tristeza, yo digo, si se va ese hombre (esposo) me da lo mismo, si total ya están todos grandes (los hijos)... Ya no me siento inútil como me sentía antes, se ve otra persona en ese espejo”. (D.)*

#### - Modificaciones en la percepción de la superación

Para corregir su situación existencial, el sujeto puede tomar el camino de la superación, cuando le es posible, cambiar “directamente lo que considera el fundamento objetivo de su deficiencia: es el caso de la persona físicamente deformada que se somete a cirugía plástica (...), del analfabeto que intenta una educación reparadora (...) Cuando dicha reparación es posible, a menudo el resultado consiste, no en la adquisición de un status plenamente normal, sino en la transformación del Yo: alguien que tenía un defecto particular se convierte en alguien que cuenta en su haber con el record de haber corregido un defecto particular” (Goffman, 1986; Pág. 20). Pero la superación no es el único camino, la victimización es otra vía mediante la cual el sujeto convierte su estigma en una excusa para justificar todos sus demás pesares y su falta de éxito.

Tanto la superación como la victimización dependerán fuertemente de la identidad que el propio sujeto construya en torno a su persona. Las y los participantes del taller Encuentro luego de estos meses han tomado el camino de la superación, dejando de lado la negación inicial de sus propias habilidades y el escaso reconocimiento de sus saberes previos, se sienten capaces no solo de hacer cosas nuevas sino que además se proyectan en otros ámbitos como el trabajo y las redes sociales.

*“Me siento como de que sí voy a salir adelante, que como le digo he tenido hartos problemas, que espero pasen para estar con la mente más despejada para poder concentrarme y poder hacer que resulte. Ahora me propuse hacer cosas por mí, ir al gimnasio, estudiar. Ahora haré cosas por mí. Será el año de N. Sí, dije este año haré cosas por mí”. (N.)*

*Ya que no tomo de octubre del año pasado, ya no tomo como tomaba antiguamente, a lo lejos me tomo una copa de vino. Hace siete meses que no tomo ni un trago, porque lo que gastaba en alcohol me está sirviendo pa otras cosas, ahora no boto la plata... De a poco tenemos que salir adelante”. (C.)*

*“Contenta porque estoy en quinto, como que di un saltito, y ya estoy ahí y he estado avanzando... Como que no estoy donde estaba antes, yo siempre sueño que la S., está ahí buscado un colegio y ahora ya estoy aquí, es como una historia que me*

*hago yo que soy niña y me siento niña, como una cabra chica porque siempre me ando riendo, contenta". (S.)*

Reconocen, utilizando nuevamente la figura del Yo frente al espejo, que hoy se ven distintos. Mencionan características que antes no percibían en ellas y ellos, y manifiestan sentimientos positivos hacia esta nueva imagen. Sin embargo, como veremos más adelante, no tardan en reconocer que se trata de un comienzo y que aún les queda por mejorar, reconocen necesitar mayor preparación para desenvolverse plenamente en la sociedad, de acuerdo a los roles que en ella cumplen.

- **Impactos del taller de alfabetización en la convivencia familiar de las y los participantes**

El taller resultó menos relevante en cuanto a modificar las dinámicas que aquí tienen lugar. Sin embargo, es posible identificar en algunos relatos, que se han adquirido herramientas útiles para enfrentar el rol que ocupan dentro de sus hogares. Hoy, han podido hacerse cargo de labores que antes no asumían o que realizaban de manera parcial:

*"Igual estoy más relajada porque igual todo esto le sirve, haber estudiado, ahora ya no pregunto tanto. Cuando llega una carta o un documento lo leo, lo vuelvo a leer hasta que me quede claro, no como antes que me negaba a leerlo porque no entendía, yo ahora leo todas las cartas... (A.)*

*"Cuando llego del colegio las mochilas están ahí encima y yo les reviso (a sus hijos) cuaderno por cuaderno". (S.)*

*"Cuando el S. (su hijo) tiene que leer un libro a veces se lo leo yo, le pregunto si lo leyó, yo le digo que le leeré lo que falta, después todos participan, todos preguntamos de qué se trata el libro, sobre todo los de tarea. De leer por leer sin tarea, no". (A.)*

*"Venía al colegio y decía ¡puedo hacerlo! y el otro año seguir y demostrarle a mis hijos que yo puedo y en la casa que iban a estar todos bien cuando se iba la abeja reina". (S.)*

En el caso de otras participantes, éstas declaran no percibir ningún cambio e incluso como expresa D., los impactos en su núcleo familiar han sido negativos puesto que percibe que en su hogar no es aceptado que ella desarrolle una actividad que la distraiga de sus deberes como dueña de casa. Esto sin embargo, no la ha desmotivado, ha decidido seguir adelante.

*¡Yo me siento distinta pero mi familia sigue exactamente igual! (Se ríe)... (M.)*

*"No se siente muy bien porque dicen que salgo y que hago falta en la casa... Me hacen sentir culpable, tengo que venir y terminar hasta que aprenda bien. Yo vengo no más, hasta que aprenda bien, algún día tendré que aprender po". (D.)*

El sentimiento de estar *abandonando* la casa por unas horas es un peso que lleva, particularmente a las mujeres, a no inscribirse o a dejar de asistir, esto lo pueden sentir ellas a modo de sugestión, o puede ser manifestado concretamente por sus familiares, como lo relata D.

- **Impactos del taller de alfabetización en el establecimiento y mantención de las redes sociales de las y los participantes**

Las posibilidades de ser aceptado o discriminado, resultan determinantes en la actitud del sujeto portador de un estigma al momento de presentarse ante los otros. “La vergüenza se convierte en una posibilidad central, que se origina cuando el individuo percibe uno de sus atributos como una posesión impura de la que fácilmente puede imaginarse exento” (Goffman, E. 1986; Pág. 18). Cada grupo de estigmatizados, nos plantea Goffman (1986), “parece contar con su propia batería de relatos admonitorios relativos a situaciones embarazosas” (Pág. 104) Estas situaciones pueden fundamentar su vergüenza e inseguridad al prever sus próximos contactos con los normales.

Hemos revisado en las anteriores preguntas de investigación (respuesta a pregunta 1), los relatos de los participantes relacionados a momentos difíciles e incluso vergonzosos, enfrentados por no saber leer ni escribir. En este apartado correspondiente a los impactos del taller en el ámbito de las relaciones sociales, se podrá apreciar que hoy los participantes del taller Encuentro se perciben más seguros, reconocen que la vergüenza ha sido superada por lo cual enfrentan de manera distinta sus contactos e interacciones con los otros.

En primer lugar, consultamos si actualmente se sienten más preparados para compartir sus ideas y opiniones con otras personas, ante lo cual expresan:

*“A lo mejor antes yo me sentía capacitada para compartir, opinar, pero a veces no me atrevía porque no estaba segura, porque ahora me siento más segura”. (A.)*

*“Puedo decir mejor las cosas, puedo conversar mejor, tengo más personalidad”. (C.)*

*“Sí, el taller me ayudo a aprender eso”. (S.)*

*“Al principio me daba miedo, ahora ya no ya, ahora la doy sin problema (su opinión)”. (M.)*

*“Sí, de abrirme más y expresarme, uno va aprendiendo aunque uno piense que no”. (O.)*

*“Antes me daba vergüenza preguntar, ahora ya no”. (D.)*

Posteriormente, y para poder determinar más precisamente qué aprendizajes reconocen en este sentido, se le pidió indicar qué herramientas y habilidades, identifican haber adquirido en el taller y que hoy utilicen para comunicarse mejor:

*“Antes yo nunca levantaba la mano en el curso, siempre bien atrás, ahora me siento en la 2° fila, opino de lo que se está tratando... Ahora después de que estuve acá*

*pregunto más...Eso lo aprendí acá, que preguntar no tiene nada del otro mundo". (A.)*

*"Sí, conversar, de repente contar cosas, no tener tanta vergüenza porque como que yo siempre andaba del trabajo a mi casa y ahí me quedaba y ahora como estaban todos igual que yo ¿Por qué tener vergüenza? Antes hablaba y me ponía roja al tiro". (S.)*

*"Antes me quedaba callada, no decía nada. Ahora digo las cosas, aunque me cueste un poco, las digo". (M.)*

Las y los participantes del taller Encuentro perciben haber adquirido conocimientos significativos que han modificado sus maneras de interactuar con los semejantes, esto les ha permitido sobreponerse a miedos e inseguridades, han podido superar la vergüenza. Además, han podido establecer relaciones de amistad y cercanía con sus compañeras y compañeros de estudios, ampliando con ello sus redes sociales al exterior de sus familias y/ barrios. Esto en casos como los de M., O., y D., ha resultado un cambio radical en sus historias de vida, marcadas por la soledad y la sobre protección familiar; por la distancia de familiares, amigos y las diferencias culturales; y finalmente, por llevar décadas a cargo de la administración de un hogar donde sus integrantes han ido progresivamente delegando sus labores y concentrándolas en la madre, esposa y abuela de la casa.

- **Impactos del taller de alfabetización en el trabajo de las y los participantes**

Al revisar la significación que las y los entrevistados, atribuyen a la alfabetización en el ámbito laboral, se ha podido apreciar que la necesidad de apropiación de la cultura escrita apunta a la seguridad y el respeto de sus derechos como trabajadores, es decir, a no ser engañados ni pasados a llevar, a recibir un trato y un pago correspondientes a su esfuerzo y a las horas dedicadas a producir. En el caso de los trabajadores independientes, que tienen negocios establecidos o se dedican a la venta informal de productos -como A., D., F., Ll., y Z,- el manejo de la lectura y escritura así como de las matemáticas, resulta fundamental además, para el cálculo de sus costos y ganancias, la presentación de sus productos, entre otros asuntos.

Las sesiones de taller, así como los contenidos en ellas revisados, deben tomar dichas necesidades como elementos gatilladores del conocimiento, bajo el entendido de que los aprendizajes son más significativos en la medida que son prácticos para los adultos y sus contextos. Para poder determinar si el proceso educativo produjo impactos en este ámbito, se consultó a los participantes entonces, si el taller les entregó conocimientos que actualmente utilicen para realizar de mejor manera sus labores, sean éstas remuneradas o no, formales o informales.

*"Si, me ayudó porque igual aprendí un poco más y estoy más segura cuando saco una cuenta, igual la reviso, no me equivoco tanto como antes". (A.)*

*"Si, sobre todo en las cosas en que hay que dividir". (C.)*

*“Sí, me ayudó en que uno sabe cuáles son las reglas, las leyes laborales que son diferentes a las de allá (Colombia). Sí, bastante, de aprender a defenderse en la cocina, en los remedios de los niñitos, es otra cosa. Los cambios son que uno va a la esquina y uno ya sabe lo que dice en el letrero y es más que si algo no supiera nada o en la casa ver la azúcar que dice si vence y todo eso a uno lo hace ver más grande, así me hace ver a mí, y todas esas cosas a uno lo aturden y uno ya se siente más relajado, o cuando me mandan a hacer la lista en la casa, yo lo primero que hago, ya yo la hago pero no quiero que nadie se me acerque y me pongo a escribir, aunque me eche una semana, pero lo hago y eso a uno lo hace sentirse bien”. (O.)*

*“Si po, mejor porque para dar los vueltos, todo”. (D.)*

En el caso de S., y N., ellas no reconocen haber adquirido conocimientos puntuales que pongan en práctica en sus trabajos, S., más bien indica que estudiar le abrió a otros temas.

*“No porque no había nada... No había nada que se pudiera aplicar”. (N.)*

*“No, porque mi trabajo es hacer comida y aseo, y lo bueno era que hablábamos otras cosas en el taller y me distraía”. (S.)*

Luego de haber logrado adquirir habilidades, competencias y conocimientos iniciales, que sin embargo nunca antes manejaron o desarrollaron en potencia, se consultó a cada una de las personas cuáles son actualmente sus aspiraciones laborales.

Por una parte, existe la percepción de que la instrucción formal podría mejorar su calidad de vida. Tener más educación, reconocen, es sinónimo de mejores puestos de trabajo, labores menos forzadas y extensas, mejores salarios. Como se pudo apreciar en la primera pregunta de investigación, existe consenso entre los entrevistados en indicar que si hubiesen asistido más años a la escuela habrían tenido una situación distinta en lo laboral.

Hoy varios de ellos con su licencia de cuarto básico, entienden que no les cambiará radicalmente el escenario del trabajo, que para ello, deben continuar estudiando, se trata sólo de un avance que debe gatillar muchos otros.

¿Cuáles son tus expectativas en el trabajo?

*“Mejorar en el lugar en que estoy, pero no cambiarme de trabajo, escalar”... (N.)*

*“Buscarme un trabajo mejor, no tan bruto como la construcción, tener algo estable, no estar preocupado a fin de mes, tener un contrato por lo menos por el año, con horarios y todas las cosas que corresponden... No quiero andar intranquilo”. (C.)*

*“Retirarme del trabajo, hacer otra cosa, quiero aprender un poquito más y conseguiría otro trabajo en una peluquería, en un supermercado, en una tienda de ropa o ser secretaria o algo así sería genial. Porque es menos compromiso y más suave”. (O.)*

Y no se equivocan al tomarse el tema con calma. Las distancias entre no educados y educados, no es significativa en el mundo del trabajo, la relación entre ingreso y años de escolaridad cursados, indica que en nuestro país recién sobre los 12 años de educación formal obligatoria aprobada, se registran diferencias sustanciales en los salarios. Según la Encuesta de Caracterización Socioeconómica Nacional, CASEN 2006<sup>15</sup>, el ingreso promedio para una persona sin educación y laboralmente activa bordea los \$139.894, mientras que una persona con doce años de educación gana en promedio \$234.720. Es decir, para que personas como las y los participantes del taller Encuentro, puedan aspirar a un aumento promedio de \$94.826 deben finalizar la enseñanza media; con cuatro años de estudios básicos aprobados, la CASEN 2006, señala que el ingreso promedio es de \$161.217.

Si bien el saber leer y escribir les permitiría acceder más fácilmente a un empleo o desempeñarse mejor en sus actuales puestos de trabajo, recién en cuatro o cinco años más, si continúan su proceso formativo sin interrupciones -según las modalidades comprimidas y flexibles que dispone el Ministerio de Educación y Chile Califica para las personas jóvenes y adultas- podrían optar a mejorar sus salarios.

Otras participantes ven el trabajo remunerado como una opción de desarrollo personal, sin bien mencionan la importancia de obtener ingresos, priorizan la opción de salir de sus hogares, donde de todas formas diariamente enfrentan intensas jornadas productivas, o para obtener otras certificaciones que exigen estudios mínimos.

*“Me gustaría trabajar en casa, hacer lo mismo pero fuera de mi casa y que me pagaran, cuidar a una abuelita algo así”. (D.)*

*“Me gustaría trabajar, no sé, en costura aunque no soy muy buena para las costuras o aprender primeros auxilios y curar a las personas y así ganar un poco de plata. Me veo en ese sentido, me veo trabajando así, porque así ya tengo mi plata, no le estoy pidiendo a nadie. Quiero ser libre como dice la canción (se ríe) y sin temores, sin miedo, porque soy una persona muy temerosa”. (M.)*

Finalmente, A. no deja de defender su opción de trabajadora independiente, la cual le permite administrar más libremente el tiempo para la crianza y cuidado de sus hijos.

*“Me gustaría seguir creciendo... Me gusta más el negocio, igual lo veo porque no voy a dejar al S. y al F. (sus hijos) solos, porque igual donde vivo era súper tranquilo, pero ahora se puso malo... Claro porque en un trabajo con horario me sentiría muy reprimida y no podría estar cuidándolos, vigilándolos”. (A.)*

Más que mejorar su situación laboral, estudiar para obtener otras certificaciones que exigen estudios mínimos, es lo que motiva en parte a S., quién pretende terminar su cuarto medio antes de cumplir los 50 años.

---

<sup>15</sup> MIDEPLAN. Trabajo e Ingresos. CASEN 2006.

En: [http://www.mideplan.cl/btca/txtcompleto/mideplan/casen2006\\_trabajo\\_ingresos.pdf](http://www.mideplan.cl/btca/txtcompleto/mideplan/casen2006_trabajo_ingresos.pdf)  
Visitada en Junio de 2009.

*“Seguiría haciendo lo mismo porque gano bien donde estoy y estoy bien, quiero estudiar porque quiero tener mi licencia de conducir y salir”. (S.)*

- **Impactos del taller de alfabetización en el uso del tiempo libre de las y los participantes**

Han relatado que les cuesta mucho *estar sin hacer nada*, el tiempo libre y las vacaciones son espacios que por voluntad o imposición, algunas veces no tiene cabida en las vidas de estas personas. Pero existen, aunque son breves están y hoy pueden disfrutar de estos instantes de una manera diferente, algunos refuerzan lo aprendido y otros ya comienzan a apropiarse del lenguaje escrito más fuertemente y no sólo para conocer ideas, noticias o obras de arte, también para ellos mismos generar sus contenidos.

Se consultó a las y los participantes del taller Encuentro, qué actividades realizan hoy en los momentos de ocio que tengan relación con la cultura escrita:

*“Hay diarios en la casa, los tomo pa tratar de leer, trato de juntar letras pero sola no me cunde mucho, veo harto el diario sí”... (N.)*

*“He aprendido bastante más, a veces agarro una revista un ratito que sea... Mi hijo me regaló una agenda pa que me ordene con las platas y así no me hagan tonto”... (C.)*

*“Leer de repente, tomar una revista”. (S.)*

*“Pa escribir las tareas me sentaba en el comedor y ahí hacía las tareas”. (L.)*

*“Tomar los libros para leer y escribir”. (D.)*

Pero la lectura y escritura no son las únicas actividades a las que se puede acceder en el tiempo libre y que demanden el manejo de la cultura escrita. Los cambios profundos en la identidad de las personas les han permitido también sentirse más seguros, para que luego de los deberes de la familia y el trabajo, destinen su tiempo a salir, compartir con otras personas, hacer compras, conocer o visitar lugares conocidos, ya de manera autónoma.

*“Ya tengo mi espacio, salí de la burbuja, conocí gente, hablo más cosa que antes no hacía, hablo más, puedo opinar y de repente ya si veo algo lo digo o sino me quedo callada pero por dentro hablo, aunque no lo saque afuera pero por dentro hablo”. (M.)*

*“Uno para salir necesita todo eso, ir al supermercado y comprar sus cosas personales, son importantes, porque voy lo leo cuándo se vence, qué me puedo echar qué no, y para salir qué micro me sirve para ir y cojo ésta. Ahora voy al centro, recorro todo el centro y no me pierdo porque sabía por donde estoy cruzando y qué decía. Pero ahora también quiero salir el sábado en la noche y llegar el domingo”. (O.)*

- **Impactos del taller de alfabetización en el uso de los espacios públicos por parte de las y los participantes**

Actualmente las naciones comprometidas con la erradicación del analfabetismo en jóvenes y adultos, plantean la visión de un aprendizaje a lo largo de la vida, superando la limitada concepción que consideraba alfabetizados a los sujetos una vez que eran capaces de decodificar mensajes escritos, escribir sus nombres o redactar una oración breve. La educación de jóvenes y adultos, según la Declaración de Hamburgo (1997), demanda de conceptos, miradas y acciones mucho más amplias, diversas y complejas, de acuerdo a los contextos particulares en que se desarrollen y las personas a las que se dirijan estos proyectos educativos.

“Los objetivos de la educación de los jóvenes y de los adultos, considerada como un proceso que dura toda la vida, son desarrollar la autonomía y el sentido de responsabilidad de las personas y las comunidades, reforzar la capacidad de hacer frente a las transformaciones de la economía, la cultura y la sociedad en su conjunto, y promover la coexistencia, la tolerancia y la participación consciente y creativa de los ciudadanos en su comunidad; en una palabra, entregar a la gente y a las comunidades el control de su destino y de la sociedad para afrontar los desafíos del futuro. Es esencial que los enfoques de la educación de adultos estén basados en el patrimonio, la cultura, los valores y las experiencias anteriores de las personas, y que las distintas maneras de poner en práctica estos enfoques faciliten y estimulen la activa participación y expresión del educando<sup>16</sup>”.

El proceso formativo del taller Encuentro, en el marco de la Campaña de Alfabetización de Adultos Contigo Aprendo, contempla la adquisición de conocimientos generales y el desarrollo de habilidades en las personas con el fin de que sean capaces de desenvolverse más autónomamente en su entorno. Es una etapa inicial que genera impactos positivos en cuanto a que las personas pueden hacer de manera más autónoma, independiente y segura, uso de los espacios públicos que constituyen su entorno, pero esto no resulta ser garantía de una participación social más activa, sino más bien una predisposición a este paso.

A continuación, se exponen las principales modificaciones en la rutina diaria de las personas en cuanto al uso de los espacios públicos.

#### - Trámites y Servicios

La diversidad de roles que debe asumir un adulto, está construida sobre el supuesto de que en esta etapa de sus vidas las personas -en general- no solo presentan un determinado grado de madurez y responsabilidad para asumir deberes propios de su edad, sino que además poseen conocimientos, habilidades y capacidades desarrolladas durante la infancia y la juventud, que les servirán como acervo para el cumplimiento de sus roles. La obiedad de que el adulto lee y escribe, por ejemplo, permite a los diversos sistemas sociales, políticos y económicos, crear y difundir registros de sus acciones mediante la solicitud a los usuarios de todo tipo de información: en el banco se debe llenar un depósito, en el consultorio una ficha, en

---

<sup>16</sup> Declaración Quinta Conferencia Internacional sobre Educación de Adultos. (CONFINTEA V) Hamburgo, 14-18 de julio de 1997.

En: <http://www.unesco.org/education/uie/confintea/declaspa.htm> Visita en junio de 2009.



las tiendas comerciales y lugares de trabajos firmar contratos, en el colegio leer las comunicaciones y calificaciones de los hijos, en el sistema de transportes comprender un mapa, en las elecciones populares leer una lista y seleccionar un opción. También están las instrucciones, las leyes, los derechos, los costos y beneficios, el dinero, los precios, las recetas, los menús, las boletas y facturas, los cheques, las patentes, los partes, los manuales, las advertencias, etc.

¿Perciben cambios en cuanto a todo este cúmulo de procesos, mensajes y códigos?  
¿Cómo enfrentan actualmente la realización de un trámite, las y los participantes del taller Encuentro?

*“Hoy sí puedo llenar formularios...No entiendo 100% las boletas de las cuentas, pero más que antes”. (A.)*

*“Ahora también sé ver cuándo me toca atención (en el banco), distingo las cajas de clientes y las del público general”. (N.)*

*“De repente, ir a pedir hora al hospital, cosa que antes no lo hacía, ir a buscar los remedios, ya me ha servido hartito a mí para poder aprender y darme cuenta de que todo tiene un sentido. De a poquito lo estoy haciendo”. (M.)*

*“Ahora como que me defiendo más, igual ahora todas mis cuestiones de papeles y eso, la mayoría lo hago sola. Los formularios se me hacen complicados pero poniéndole el empeño no tengo problema. Ahora también me mandan a depositar de la casa”. (O.)*

*“Sí, antes salía pero con mi hija, ahora todavía no me atrevo mucho, pero a veces también voy. Pero sí voy al banco porque tenemos una propiedad, voy a buscar la plata de un arriendo y la deposito”. (D.)*

*“Ya he ido como dos veces ya (sola a pedir hora al médico), igual mi mamá tiene miedo de que me pase algo.”. (M.)*

*“Llegan las cuentas las recibo y las sé leer y entender. Sé los teléfonos, tengo una tarjeta con los números de carabineros, bomberos, ambulancias, los tengo y soy capaz de llamar ante una emergencia”. (O.)*

*“Si voy sola, antes no, iba con mi vecina (al consultorio). Tengo Fonasa, con la misma platita que gano, ahí me descuentan, ahí voy sola, pero hace 7 meses no más que la tengo”. (D.)*

- Movilidad en la ciudad

Parte de la complejidad de vivir en Santiago, es el sistema de transporte público, con sus limitaciones es el más sofisticado del país; cuenta con una red de medios que demanda conocer rutas, conexiones, transbordos, comprender señales, manejar mapas y manipular una tarjeta con tecnología digital. La red de conectividad vial es igual de compleja, avenidas amplias, con corredores segregados, autopistas, pasos alto y bajo nivel, pasarelas, vías reversibles, ciclo vías, entre otros. A esto se suma el tamaño del territorio urbano y las distancias y

tiempos que se deben contemplar a la hora de movilizarse de un punto a otro, todo requiere del manejo de información, disponible principalmente en señalizaciones públicas.

El manejo del código escrito, en mayor o menor nivel, ha resultado fundamental para que las personas participantes del taller Encuentro, se sientan hoy más capaces de movilizarse, trasladándose de un lugar a otro ya sea como peatón o usuario del transporte público, de manera también más informada, autónoma y por ende, con mayor confianza.

*“Hace tiempo que no me pierdo. Voy leyendo y hay que puro leerlas y no se pierde. Ocupo la BIP”. (A.)*

*“Ahora sí conozco el metro, las micros, las señales de tránsito. Yo sé manejar, no tengo licencia no más, pero si hay una emergencia lo uso, aunque ojala nunca pase eso”. (S.)*

*“Estoy en esa etapa, aprendiendo. Igual me cuesta y me cuesta hartito pero si uno no se arriesga no cruza el río, hay que hacerlo para aprender... Ahora ya estoy como empezando a salir sola, desde que se enfermó mi mamá. Sola, sola como se dice. La primera vez que salí, como un pajarito en libertad. Fue el 29 de enero si es que no me equivoco, que salí, estaba sola. Tengo mucha presión en mi casa y quería salir y se dio la oportunidad”. (M.)*

*“Ahora que sé más, se me ha hecho más fácil saber qué coger, donde voy a llegar y todo, uso la micro y el metro y cuando salgo apurada me voy en taxi o colectivo, sé usar mi tarjeta bip y todo. Sí, conozco las señales del tránsito y los semáforos. Los mapas se me hacen un poco difícil pero yo tengo uno pequeñito que lo leo y sé en qué estación debo llegar, pero el mapa se me hace difícil con calles y todo”. (O.)*

*“Ahora soy capaz de tomar locomoción, antes me perdía, tenía miedo parece ¿Qué ocupa? Micro y sé ocupar mi tarjeta bip, yo la cargo”. (D.)*

#### - Medios de Comunicación y Tecnología

Un aspecto también considerado dentro del ámbito del uso del espacio público, es el manejo de los medios de comunicación y la tecnología en la rutina diaria de las personas, esto porque, por una parte, construyen realidad, en el caso de los medios masivos de información y por otra, permiten la interacción más allá de las relaciones cara a cara, en el caso de los medios de comunicación. La tecnología actualmente además, facilita los procesos de la vida cotidiana en muchos sentidos, entre ellos las telecomunicaciones, la producción de bienes y servicios, la entretención, el conocimiento de realidades y contenidos diversos, la difusión de la cultura y las artes.

O. nos ofrece dos relatos que exponen detalladamente el impacto positivo que el aprender a leer produjo en ella en este sentido. El descubrimiento de un mundo totalmente negado para una joven que hasta 2007, no comprendía siquiera a modo general el lenguaje escrito.

*“Sí leo el diario, antes cuando no sabía nada veía las fotos, ahora leo, a veces no entiendo y vuelvo y sé lo que pasa en el mundo. Todos los días veo los noticieros. También he visto películas subtituladas, a veces los leo rapidito pero a veces no y me da rabia, pero me gustan más porque uno va viendo y va leyendo y usted sabe y lo ayuda. A veces me da rabia porque estoy concentrada y no alcanzo a leer y me levanto y me pongo hacer otras cosas. Y la radio bastante, a veces me aburro de oír noticias y escucho música relajada y uno hace las cosas rápido. Las revistas también las ocupo”. (O.)*

*“A veces me mandaban mensajes (al celular) y no sabía qué decía, ahora los leo, y sé ver las cosas, me meto, antes era solo para contestar porque los nombres y los números los sé. Mp3 no he tenido, computador tampoco, el año pasado traté pero nunca me he dedicado a meterme en la Internet, yo pienso que cuando aprenda un poquito más, voy a estar metida”. (O.)*

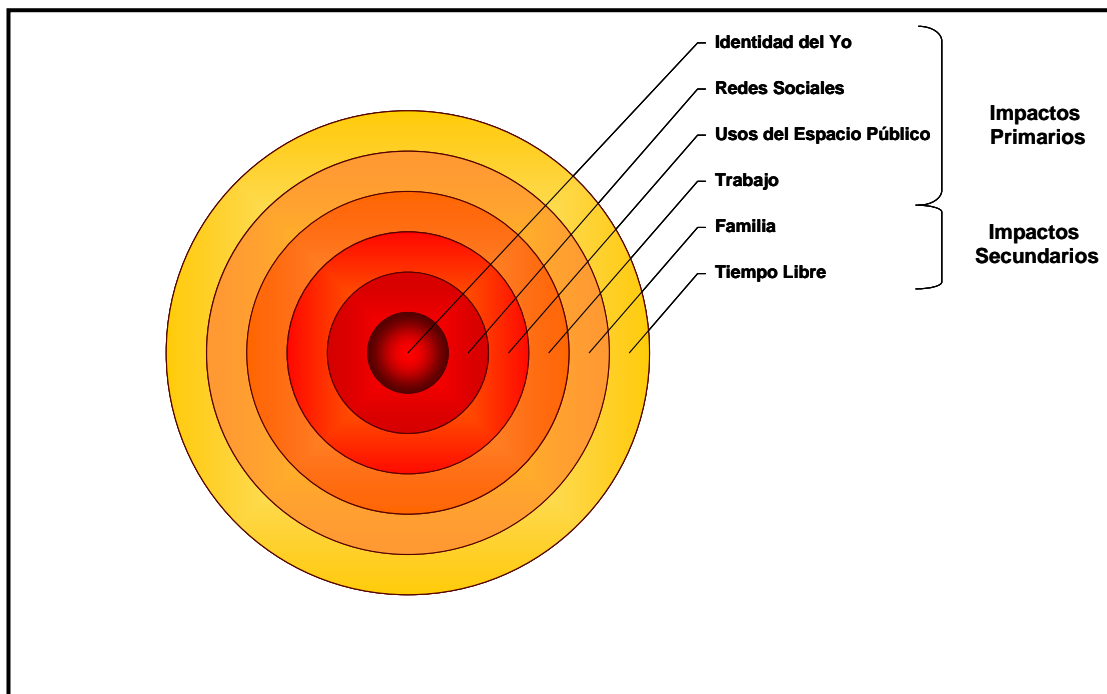
## 4.8 RESPUESTA A PREGUNTA 3

A partir de los resultados obtenidos, se han podido determinar los siguientes impactos en la vida cotidiana de los participantes del taller Encuentro. Estos cambios significativos, han sido divididos de acuerdo a su presencia en los relatos de los sujetos, en primarios y secundarios.

A partir del análisis de los resultados, podemos concluir que los ámbitos de la vida cotidiana que los participantes del taller Encuentro identifican como principalmente impactados son: la identidad del yo, las redes sociales, los usos del espacio público y el trabajo. Por su parte, la familia y el tiempo libre resultan menos afectados, por lo cual hablamos de impactos secundarios.

### Esquema 3:

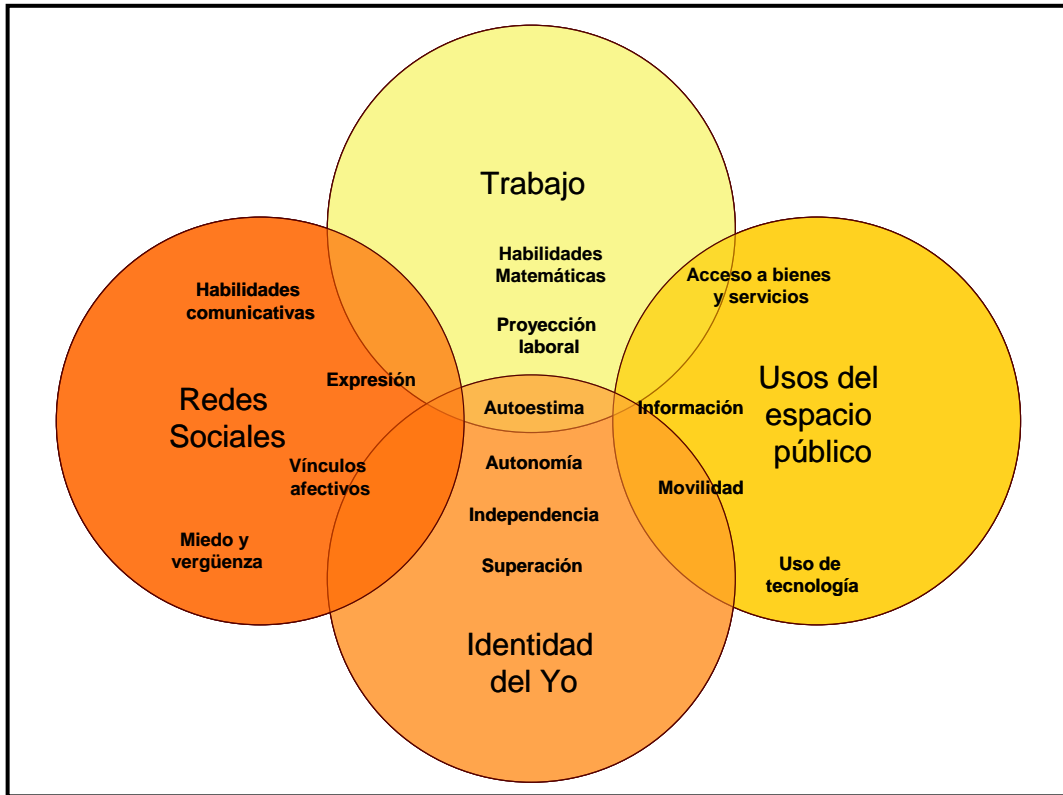
Impactos Primarios y Secundarios a partir del análisis de los resultados



Impactos Primarios: Esta categoría considera aquellas modificaciones a la rutina diaria que son identificadas por varios de los participantes como relevantes y significativas para sus trayectorias de vida.

**Esquema 4:**

Impactos Primarios a partir del análisis de los resultados



Identidad del Yo, en este ámbito de la vida, es donde se reconocen la mayor cantidad de cambios, todos positivos, puesto que han permitido a los sujetos reconocer sus capacidades y habilidades, superar sus temores y afrontar con mayor seguridad y confianza las limitaciones que la cotidianidad impone a sus planes. Los elementos principalmente modificados son:

- La autoestima: se ha afectado la valoración del Yo. Expresiones como las de M., y O., quienes expresan sentirse hoy como personas y ya no como animalitos, subraya la potencia de la cultura escrita, la cual inunda no solo la convivencia social sino también el reconocimiento de los sujetos a partir de la participación que en ella tienen.
- La autonomía: hoy perciben su propia capacidad de actuar sobre el mundo.
- La independencia: luego de haber compartido este proceso junto a un grupo de pares, el sujeto asume que puede hacer cosas por él mismo.
- La superación: al valorarse como persona y percibirse como autónomo e independiente, adquiere la conciencia de que el cambio es posible, en parte, por su propio actuar. Se impone a la resignación, la conciencia del ser que es también responsable del curso de su trayectoria de vida.

Este reconocimiento a su condición de personas, impulsa a M., a continuar su camino formativo y mantiene a O., dedicada a su autoformación en el dominio de la cultura, hasta que se le permita retomar la educación que se le incentivó a iniciar en 2007.

La percepción de los sujetos sobre su identidad, repercute en su desenvolvimiento social y el establecimiento de redes. A partir de ello, es que hoy reconocen impactos positivos en cuanto a:

- La expresión de sus ideas y opiniones.
- La adquisición o desarrollo de habilidades comunicativas.
- La superación del miedo y la vergüenza, las cuales limitaban su relación con los otros.
- El establecimiento de vínculos afectivos relevantes dentro del taller que hoy mantienen.

Ad., D., L., e I., son mujeres mayores, sin embargo no cesan en su esfuerzo por aprender, por asistir a sus clases de alfabetización o de segundo ciclo básico. Y continúan, no para buscar un trabajo ni culminar la educación, se trata del afecto, la compañía que en este lugar encuentran y el uso que dan a su tiempo de descanso, luego de haber destinado toda una vida al cuidado de hijos, esposos y nietos. Hoy han descubierto que pueden dedicarse a ellas y no han dudado en hacerlo.

Dentro del ámbito de lo productivo, dos impactos primarios relacionado con la superación personal son:

- La adquisición de habilidades principalmente matemáticas que las personas reconocen utilizar para ejecutar mejor sus labores en el trabajo. El manejo del código escrito, según asegura O., ha facilitado además de se

desempeño, el conocimiento de las leyes y uso de sus derechos como trabajadora.

- La amplitud de mirada en cuanto a proyectarse en otros escenarios laborales, sea por la estabilidad, independencia o el desarrollo individual que en ellos proyectan.

La conciencia de movilidad laboral, a partir de sus nuevas capacidades adquiridas, pero la conciencia también de que ellas no son suficientes en el mercado actual, gatilló en dos de los participantes de taller Encuentro C., y Ll., la necesidad de continuar su proceso formativo. En otros casos, como el de Ma., y N., esto mismo les anima a seguir intentando alfabetizarse.

Así como en la identidad del Yo, en el ámbito del espacio público tienen lugar importantes y radicales modificaciones de la rutina diaria de los sujetos. Y es que, en la ciudad, los medios de comunicación y la tecnología, se asume la alfabetización universal de los adultos, por ende, el no dominio de esta cultura por parte de los analfabetos los relega a una vida privada de los infimitos mensajes y comunicaciones que inunda este lugar privilegiado de participación social que es el espacio público. Al lograr superar dicha condición desfavorable y privativa, es que lo velado adquiere sentido. Esto, genera entonces unos impactos positivos en cuanto a:

- La movilidad por la ciudad.
- La autonomía e independencia en el desplazamiento.
- El dominio de habilidades requeridas para la realización de trámites, el uso de servicios y el consumo.
- La búsqueda y selección de información a través de los medios de comunicación locales y masivos.
- El manejo inicial de tecnologías para la comunicación a distancia.
- El acceso a bienes y manifestaciones culturales y artísticas.

Impactos Secundarios: Referimos a aquellos cambios profundos en la rutina diaria de los sujetos cuya presencia es minoritariamente percibida entre el grupo de participantes del taller Encuentro. Sin embargo, son relevantes para los individuos puntuales que los identifican, por lo tanto son también impactos.

Para el ámbito de la familia, el taller resultó menos efectivo en generar alteraciones profundas. Sin embargo podemos destacar tres elementos modificados:

- El ejercicio más pleno de los roles sociales: la adquisición de conocimientos y el desarrollo de ciertas habilidades, permite a los sujetos asumir de manera más completa el lugar que ocupan en el núcleo familiar.
- El desarrollo individual en otros entornos: en el caso de una participante, ella percibe hoy, que es posible dejar su hogar para realizar otras actividades. Ella puede desenvolverse fuera de lo doméstico y su familia puede asumir los deberes que anteriormente asumía ella.
- La recepción negativa de los otros integrantes de la familia a los cambios individuales y de rutina del sujeto: Un impacto negativo fue identificado dentro de este ámbito. Z., percibe que su familia no respalda ni facilita su proceso formativo, puesto que este obstaculiza el cumplimiento de los

deberes que en ella se han ido depositando, relegándola a lo doméstico. Una situación similar tiene lugar en el caso de O., cuya familia es también su empleador; el apoyo inicial, que incluyó promesas de financiar estudios superiores, fue lentamente retirado, hasta el punto de no permitir su continuidad en el segundo ciclo básico.

Respecto a los usos del tiempo libre identificamos dos impactos secundarios:

- Se desarrollan actividades vinculadas con la cultura escrita antes limitadas: las personas acceden a todo tipo de textos de acuerdo a sus intereses y necesidades.
- El destinar el tiempo de ocio a salir y compartir con otras personas: M., y O., quienes hemos conocido, son las que mayores limitaciones tienen en cuanto a independizarse de sus entornos familiares – laborales, hacen referencia a las posibilidades que se les han abierto luego del taller. Además de la amistad que entre ellas han construido, individualmente han ido abriendo y reclamando espacios para la realización de sus hobbies y vidas. Esto no ha sido fácil, pero han ido logrando además de la apropiación de la cultura escrita, la conquista de sus propias vidas, a través del desarrollo de sus intereses, en los tiempo de descanso que disponen.



## **CAPÍTULO V: CONCLUSIONES**

### **Síntesis de Resultados**

Cuatro conclusiones principales son las que arroja el estudio y que servirán de base para las reflexiones que posteriormente se desarrollan.

1. El taller de alfabetización de adultos, Encuentro de Peñalolén, produjo impactos positivos en las vidas cotidianas de sus participantes. Estos se producen, a partir de las motivaciones y expectativas que los llevaron a asistir, las que son contempladas en las actividades y dinámicas del proceso formativo.

2. Instancias como éstas se convierten para los sujetos estigmatizados, en espacios de desarrollo intelectual y personal, incluso terapéuticos. Encuentran un refugio entre sus pares, lo que les brinda seguridad para enfrentar los contactos mixtos con los normales.

3. La experiencia del taller, por lo tanto, adquiere sentido para los sujetos y genera impactos en sus vidas cotidianas, en la medida en que ellos asumen la alfabetización como un camino de construcción personal. El reconocimiento de su unicidad contribuye al grupo.

4. Incorporar el estudio de los impactos en la vida cotidiana de los sujetos, ya sea en la planificación o ejecución de políticas públicas y proyectos sociales, contribuye a evitar la doble estigmatización. Esta doble estigmatización a la que nos referimos, puede ser producida por contenidos y dinámicas que, en lugar de generar la valoración y superación de los sujetos estigmatizados, refuerza en ellos una identidad fragmentada, centrada en su defecto. Abordar esta última vía, parece peligroso, si asumimos además que se trata de instancias que el sujeto considera como refugios (taller, terapia, curso), puesto que puede conducir a la frustración autodestructiva, a la victimización paralizante, tanto a nivel individual como grupal.

### **Analfabetismo y Trayectorias de Vida**

Los participantes del taller Encuentro, describen y puntualizan con claridad en sus relatos, cómo la nula o escasa apropiación de la cultura escrita, limita la comprensión y la participación en el mundo. Esta apreciación hace referencia al sentido amplio del mundo de la vida, el cual, como lo expresa Schutz (2003; 2008), trasciende lo concreto, lo cotidiano. No solo la rutina diaria ha sido afectada por el nulo o escaso dominio del lenguaje escrito, también lo han sido las otras realidades que constituyen el mundo de la vida de estos sujetos.

Volcados al hacer y a la superación de las limitaciones que la realidad les impone, estas personas han logrado acceder limitadamente a otros ámbitos finitos de

sentido, donde el lenguaje escrito es también relevante como medio para la comprensión y participación más plena de los sujetos<sup>17</sup>.

La apropiación de la cultura escrita, facilita la entrada y participación de los hombres en áreas del conocimiento y las artes tales como son la ciencia en general, la memoria histórica y la literatura; todas creaciones humanas que exploran y abren a los sujetos, mundos de sentido que trascienden de diversas formas la realidad. La abstracción, la superación de barreras espaciales y temporales y la fantasía, entre otros ámbitos de sentido finito, son posibles de explorar y construir mediante el uso/apropiación del lenguaje escrito.

Dentro de la realidad cotidiana existen también privaciones relevantes: el despliegue de la capacidad creativa y el registro de las propias vivencias, son algunas de las acciones que se ven impedidas de desarrollo pleno, este lenguaje sirve a las personas como medio de recopilación de información, de producción de contenidos individuales o de transmisión de los mismos.

En un contexto en que predominan no solo la cultura escrita, sino además la cultura audiovisual y digital, es necesaria la apropiación de sus códigos y estructuras, puesto que afectan significativamente la comprensión y la participación en el mundo complejo que ellas tejen. El acervo de conocimiento a mano, de estos jóvenes y adultos analfabetos es determinadamente menor frente a otros que dominan la multiplicidad de lenguajes vigentes (escrito, audiovisual y digital), lo cual perpetúa entre ellos y los alfabetizados (en cada uno de estos lenguaje), las diferencias de participación efectiva en el mundo. Las personas que no manejan los códigos dominantes ni la técnica actual, pueden, como hemos visto, vivir en el mundo sin que esto signifique para ellos, como lo señalaba N., “*algo dramático*”, pero están en enorme desventaja en cuanto a actuar sobre él y en consecuencia, sobre sus propias vidas, que son parte del mundo.

Es así que algunos expresan haberse sentido como *animalitos* (O.) antes de aprender a leer y a escribir y hoy al saber, manifiestan reconocerse como *personas* (M.). Esto sucede en parte porque percepción del analfabetismo como obstaculizador de su desarrollo individual en los más diversos ámbitos del mundo de la vida, nubla otros saberes también complejos. El peso de la cultura escrita sobre

---

<sup>17</sup> Sin embargo, la participación limitada de los sujetos por no manejar los códigos del lenguaje escrito, no es aplicable a todos los posibles ámbitos del mundo de la vida. El *salto* desde la realidad cotidiana a otros sentidos, tiene lugar también cuando se trata de la religión, las proyecciones oníricas o el goce de manifestaciones artísticas como la música, entre otros. Hemos conocido aquí, de parte de los entrevistados, relatos que describen cuán importante para ellos son estos escenarios, distintos a la realidad concreta del día a día. La fe religiosa, por ejemplo, permite, como lo expresa reiteradamente L., aceptar como “*la voluntad de Dios*”, la adversidad que imponen las condiciones concretas de estar en el mundo. En cuanto a lo onírico, se puede citar el caso de S., quien declara que “*siempre soñó con asistir al colegio*”, y hoy concibe su formación, como “*un sueño hecho realidad*”. M., y O., expresan que la música les permite distraerse y sentirse acompañadas, durante sus jornadas de trabajo y sus tiempos de ocio, desarrollados mayoritariamente en soledad y al interior del hogar.

estos sujetos, en constantes relaciones mixtas con los “normales” -alfabetizados o escolarizados-, contribuye a la autopercepción de inferioridad y refuerza la conciencia de poseer de un atributo desfavorable frente a los otros. Este peso es tal, que los lleva muchas veces a negar el dominio de otras habilidades, a no reconocer competencias en otras áreas del saber, que no necesariamente tienen vinculación con el lenguaje y los códigos de la escritura.

Concluimos en primer lugar, que el analfabetismo se impone entonces como una barrera no solo para el desarrollo de la sociedad en su conjunto, si no también para el desarrollo pleno e integral de mujeres y hombres, como sujetos únicos, en el mundo de la vida. El analfabetismo reduce el poder/empoderamiento de las personas sobre sus propias trayectorias de vida, perjudicando la construcción autónoma de sus biografías.

### **La Alfabetización en la Vida Cotidiana**

Las experiencias alfabetizadoras desplegadas por el mundo, así como las investigaciones realizadas en torno a las mismas, han evidenciado y denunciado desde hace unas décadas atrás que alfabetizar implica mucho más que enseñar a leer y escribir. Incluso actualmente muchas de las propuestas vigentes en torno al tema, están requiriendo ser actualizadas, de acuerdo a las demandas que exige un mundo fluctuante, global, tecnológicamente complejo y donde las personas participan principalmente mediante el consumo.

Los sujetos a los cuales se dirigen acciones alfabetizadoras como Contigo Aprendo poseen también sus propias percepciones en torno a la alfabetización, son visiones más exigentes y actualizadas que las de décadas atrás, puesto que están influenciadas por el ritmo de las ciudades, la convivencia mediada por la tecnología, los juicios y la información que difunden los medios masivos. El consumo de bienes y servicios, el uso de un celular o la exposición a la radio o la televisión, no requieren necesariamente del manejo del código escrito, las personas pueden acceder a ellos y utilizar dichas experiencias como fragmentos de contenidos para construir su propia realidad y desarrollar su vida cotidiana. Como lo expresara Paulo Freire (2006), un plan de alfabetización que parta de la base de que un analfabeto es una persona vacía que hay que *llenar* de saber, está lejos de asumir y sobreponerse al desafío que implica alfabetizar.

Las personas adultas analfabetas representan a diario un cúmulo de roles dentro de los cuales han aprendido a convivir con otros en una sociedad impregnada de las culturas escrita, de la imagen y tecnológica; y han sabido, con limitaciones, llevar las responsabilidades que implica ser adultos, jefes de hogar, madres, padres, apoderados, trabajadores, ciudadanos y consumidores. Conocen la significación de la alfabetización dentro de la sociedad, es por ello que han decidido que quieren saber, quieren aprender más en un momento determinado de sus vidas, es por ello que están dispuestos a estudiar luego de agotadoras jornadas de trabajo, es por ello que deciden participar de un taller de alfabetización de adultos.

En Chile, según cifras del Censo de 2002, 480.865 personas se reconocen analfabetas absolutas. El dato se obtiene preguntando a cada uno de los habitantes

si saben leer y escribir. Sin embargo, como pudimos conocer del relato de los participantes del taller Encuentro, varios han negado incluso a sus familias esta condición, pues poseen clara conciencia de que el atributo de analfabetos los ubica inmediatamente en una posición desfavorable. El porcentaje oficial de 4,3% de población adulta analfabeta respecto al total de adultos en Chile, ubica al país en muy buen lugar frente a otros, permite dar casi por superado el problema, pero es ingenuo pensar que representa tan claramente el escenario real.

Bernhard Schlink (1995) en su novela titulada El Lector (Der Vorleser), recrea una situación límite en la cual el temor al descrédito público conduce a una mujer a proteger a costa de su libertad, un secreto que la avergüenza profundamente: ser analfabeta. Somos seres sociales, cuyas identidades son ven fuertemente determinadas por las apreciaciones de los otros, por ello la posibilidad del rechazo o la burla, es en ocasiones más fuerte que la honestidad o la voluntad de superarse. Declararse adulto analfabeto en un Censo de Población o en una encuesta, es en estricto rigor reconocerse ante un extraño, como portador de un atributo negativo que a simple vista no es perceptible. Una exposición a todas luces innecesaria, en cuanto a los fines prácticos de la vida cotidiana.

Al aceptarse frente a los otros y con mayor razón al iniciar un proceso formativo, negado total o parcialmente durante la infancia, las personas deciden revelar en el primer caso y enfrentar en el segundo, la barrera que impone el analfabetismo a la construcción de sus biografías. Tanto el encubrimiento como el descubrimiento, constituyen estrategias de convivencia social, con motivos y expectativas particulares, diversas según cada sujeto.

Respecto a lo anteriormente expuesto se concluye que, las personas jóvenes y adultas analfabetas que deciden retomar o iniciar su proceso de escolarización, partiendo por alfabetizarse, otorgan una serie de significaciones a la apropiación de la cultura escrita. Estas significaciones se han ido construyendo a lo largo de sus historias de vida a partir de sus experiencias personales y la interacción con los otros que conforman su entorno, es decir, están biográficamente determinadas. Su identificación y análisis para la evaluación de una instancia alfabetizadora es fundamental puesto que las significaciones que cada uno de los sujetos atribuye a manejo del lenguaje escrito, están a la base de sus intereses y motivaciones para participar de este tipo de instancias.

### **El Mundo de la Vida como contenido del Taller Encuentro**

Cuando partí mi labor como monitora en 2007, recuerdo una escena que hoy se continúa repitiendo con el grupo de 2009 y que tuvo lugar también en 2008. Una de las primeras lecciones del cuaderno libro de alfabetización que entrega la campaña Contigo Aprendo, presenta un mapa de Chile en dos columnas de dibujo, donde se muestra el país dividido administrativamente por regiones.

La primera vez, fui directo al texto cuaderno y expuse el contenido tal cual venía. Pero no resultó tan claro como parecía, presentar el país a través de un mapa dividido, puesto que habían conceptos clave que entrar a explicar: país, regiones, comuna, principalmente. Para el año siguiente y este, he partido de otras formas la lección.

Recuerdo este episodio porque fue a partir de él que comenzamos a utilizar la técnica del dibujo en un primer momento, como medio para conocer qué concebían los estudiantes como entorno, por ejemplo, ciudad o barrio. Así fui entendiendo que existen muchos saberes a la mano de las personas analfabetas, pero que al ser principalmente prácticos carecen de la conceptualización que acostumbramos a manejar en torno a cada tema u objeto de la realidad, quienes hemos sido instruidos en base a un método científico de conocimiento y dominio de la misma.

Entendí a partir de ese día, que yo también tenía que abrirme al aprendizaje, a la comprensión profunda y el manejo estratégico de este tipo de saberes, y ser capaz de utilizarlos como contenidos clave para vincular los conceptos de carácter científico con las dinámicas prácticas de quienes no los conocen con los mismos nombres, pero intuitivamente los dominan desde otro modo de vivir y hacer.

A través de los desaciertos, el mundo de la vida se fue haciendo cada vez más claro como campo al que debía echar mano, como materia prima fundamental de considerar al momento de ejecutar mi labor. Entonces la relación monitorea – grupo adquirió un carácter horizontal donde el aprendizaje y el poder dentro de la relación comunicativa fluía por todos los participantes. Este primer episodio marcó un rumbo y un giro en las dinámicas del taller Encuentro.

En términos generales, pasaré a exponer las bases de lo que constituye la convivencia de este grupo de personas adultas, quienes de manera libre acceden a formar parte de un taller de alfabetización, sea como educador o educando. La propuesta formativa del taller Encuentro contempla el mundo de la vida como elemento básico para la generación de un aprendizaje relevante y significativo de sus participantes, para esto dentro de él se busca la generación de un clima que fomente la participación de los sujetos en la construcción de su conocimiento. Las dinámicas de las sesiones consideran en términos generales los siguientes pasos y aspectos:

Para hacer efectiva la horizontalidad de la relación en el grupo, se establecen reglas básicas para el intercambio y el desarrollo de las sesiones, se considera el respeto, la tolerancia y la participación de todos en las actividades, la libertad en cuanto a dar opiniones y la posibilidad de usar el lenguaje de cada uno sin más restricciones que las que contemplan las otras reglas, preocuparse siempre de que los demás entiendan lo que se expresa o brindar la oportunidad de preguntar, no dejar de resolver las dudas por temor, sugerir normas de convivencia de acuerdo a las situaciones que vayan teniendo lugar y finalmente, compartir lo que se sabe con los demás. Esta última regla, tiene relación con que existen personas que manejan en parte el lenguaje escrito y otras que lo desconocen casi de manera absoluta. Los más avanzados asumen así un papel fundamental para el progreso del grupo, el de apoyar a sus compañeros, esto a la vez les ayuda a ellos mismos a valorar y reconocer sus propios saberes.

La interacción se caracteriza así por un trabajo en equipo, cuyo objetivo es saber y apropiarse de conocimientos diversos que se conciben como necesarios de manejar por razones múltiples. Los intereses que son variados, convergen así en las dinámicas del grupo puesto que cada uno se reconoce en el otro, se perciben como similares y esta empatía es aprovechada para el desarrollo de las sesiones como un

elemento que nos motiva a asistir y nos compromete a permanecer. Ya no se trata solo de uno mismo, también asumo un compromiso con el otro, mi semejante.

Esta metodología de trabajo, como se pudo apreciar en la evaluación que los participantes hacen de su proceso formativo, ha resultado positiva y significativa en cuanto a fomentar la permanencia de las personas en el grupo a pesar de las dificultades propias de la vida adulta y a provocar cambios en sus vidas cotidianas durante el proceso y posteriormente.

El taller Encuentro de Peñalolén ejecuta la propuesta formativa del Ministerio de Educación, puesto que forma parte de la Campaña de Alfabetización de Adultos Contigo Aprendo. Sin embargo, con el paso del tiempo y el aporte de otras miradas, ha ido configurando, en sintonía con esta propuesta oficial, un estilo propio de acción, que complementa y contribuye a los objetivos por los cuales existe. Los impactos estudiados aquí pueden ser similares e incluso más profundos en otros grupos de la misma campaña, lo que debe ser objeto de futuros estudios. La riqueza particular de este documento radica en querer compartir con otros educadores, profesionales y comunitarios, dedicados a la formación de adultos, una experiencia puntual que pueda contribuir a remirar su propia práctica.

A partir de la evaluación de los participantes del taller Encuentro, concluimos que para que este tipo de instancias formativas breves logren ser significativas en sus públicos objetivos, es imperativo:

- Que el aprendizaje de las personas adultas tenga lugar en un contexto pedagógicamente apropiado, que cuente con las características estructurales, los recursos necesarios y la distribución espacial de los mismos, de manera que se garantice la calidad de la intervención y el derecho de las personas a una educación efectiva en lo que se compromete.
- Considerar la complejidad de los sujetos adultos y sus trayectorias de vida, en el diseño, planificación y ejecución de instancias formativas de este tipo. Este abordaje debe ser constructivo, es decir, desde una óptica amplia que no considere solamente las problemáticas y dificultades de la etapa adulta, ni redunden en la condición de analfabetos, la superación y la importancia del saber. Donde los temas generadores contribuyan al desarrollo integral de las personas en todos los ámbitos del mundo de la vida, no exclusivamente a lo cotidiano.
- Resguardar la calidad de la formación dirigida a estas poblaciones y contribuir colaborativamente a la permanente actualización de la misma a través del diálogo entre la institucionalidad responsable de los lineamientos administrativos y metodológicos, la praxis de los monitores y la investigación social y/o pedagógica vigente.

Asumiendo las complejas trayectorias de vida de las personas adultas a las que se dirigen estas acciones, es necesario reforzar la preparación, las herramientas e instancias de diálogo entre los equipos de trabajo, de una manera que contribuya al manejo adecuado de los conflictos y expectativas de los participantes. La orientación de las dinámicas al interior del taller, debe evitar convertir un proceso educativo para adultos en una instancia de terapia no planificada, donde las

personas abren sus intimidades sin obtener de esta exposición lo que requieren. La concepción del proceso educativo como sanador y terapéutico que contribuya a las personas a no solo aprender sino también a superar estados negativos, requiere de la preparación emocional y profesional de los equipos de trabajo, quienes deben ser capaces de canalizar los conflictos de las personas hacia el logro de los objetivos de la campaña y la superación de quienes a ella recurren.

El mundo de la vida con sus imposiciones y obstáculos, debe ser abordado desde una óptica enriquecedora para el proceso educativo. Esto permite potenciar la calidad de la formación que se entrega en el taller puesto que se considera a los sujetos como seres integrales y poseedores de un acervo de conocimiento dado por la experiencia. Para mantener la inquietud inicial, que hace a las personas inscribirse y asistir a las primeras sesiones, es necesario asegurar el respeto a sus intimidades, a sus biografías, las cuales se cruzan con la nuestra en un momento determinado pues requieren, por los motivos que sea, aprender y apropiarse de la cultura escrita. A lo largo de todo el proceso formativo, la campaña como institucionalidad, monitores y pares, deben brindar a cada sujeto las garantías que le permitan confiar y que lo motiven a mantener su participación, puesto que ha llegado a un lugar en que existen las condiciones óptimas para el logro de ese objetivo que le costó años abordar en su vida.

Se plantea que la significatividad de una experiencia formativa tiene relación principalmente con el cumplimiento de las expectativas que los sujetos portan al momento de ingresar a ella. Como indican muy expresamente los participantes del taller Encuentro, el aprendizaje más relevante que reconocen al final del proceso, es aquel que llegaron a buscar desde el primer día. En este caso puntual, es leer y escribir.

### **Alfabetización de Adultos: Impactos en la vida cotidiana de sus sujetos**

El impacto de las acciones alfabetizadoras desplegadas por el mundo, para la erradicación del analfabetismo o la formación inicial de personas adultas que no accedieron a la educación formal durante su infancia, dependerá del manejo que en sus planificaciones, materiales, en la preparación de sus equipos humanos y finalmente, en sus dinámicas de interacción en las sesiones de taller, se haga de este tipo de significaciones que las personas atribuyen a la apropiación de la cultura escrita.

Visiones instrumentalistas, románticas o avocadas a mejorar solo la capacidad productiva de estas personas, carecerán de relevancia puesto que los sujetos a los que deben dirigir sus acciones son individuos complejos que de maneras quizá menos legitimadas pero igualmente efectivas, han adquirido conocimientos y experiencias que les permiten dar a la alfabetización significaciones integrales, las que abarcan la totalidad de ámbitos que constituyen la vida cotidiana.

Un plan educativo para adultos que no sea capaz de ampliar su mirada desde un ámbito parcial a uno integral, considerando las trayectorias de vida de los sujetos analfabetos, carecerá del potencial demandado por ellos para el cambio profundo de sus biografías. Finalmente, se debe poner atención al manejo de las expectativas de los sujetos analfabetos en relación con las posibilidades de impacto estos planes

educativos breves son capaces de producir. Una campaña de alfabetización debe propender a un equilibrio entre las exigencias de su público y sus posibilidades de cumplimiento de las mismas; las dinámicas que como producto de planificaciones y preparación de recursos humanos y materiales, tienen lugar en cada taller, deben sugerir a los sujetos que su presencia y participación en este tipo de instancias forma parte de un proceso de construcción personal, que adquiere un sentido en la medida que ellos mismos van dando uso al poder del lenguaje escrito, de acuerdo a sus propias significaciones, a partir de las expectativas y demandas que nadie mejor que él conoce en su magnitud.

Como lo señala Freire (2006), haciendo una crítica a los planes alfabetizadores con una orientación parcializada, dentro de la cual se omite el poder de la lengua tanto para empoderar como para despojar de poder a los individuos: “Es impertinente e ingenuo esperar que un alumno de la clase trabajadora, confrontado y victimado por infinitas desventajas, encuentre alegría y auto afirmación apenas por la lectura”. Y agrega, criticando los abordajes positivistas, utilitarista y romántico de la lectura, que “todos ellos ignoran el papel del lenguaje como fuerza de mayor importancia en la construcción de las subjetividades humanas. Esto es ignorar el modo por el cual el lenguaje puede confirmar o desprestigiar las historias y las experiencias de vida de las personas que lo emplean” (Pág. 97). Por ello, según el autor, es fundamental poner especial atención entonces, al papel que se le da al lenguaje dentro de los planes de alfabetización, puesto que dicho abordaje marcará diferencias cruciales en cuanto al poder efectivo que las personas obtendrán de la cultura escrita, que se perfila, ya sea como medio de producción de contenidos propios o como medio de reproducción de una cultura dominante que no considera el aporte de los sujetos para su mantención y se limita a educarlo como repetidores de contenidos previamente fabricados, pues parte de la base de que son seres vacíos que se disponen a ser llenados de contenidos que antes no pudieron adquirir.

## **Consideraciones Finales**

La difícil decisión que involucra volver o ingresar a la escuela para los adultos y la permanencia de dichos sujetos dentro de ésta, a pesar de las demás responsabilidades que impone su edad; sumado al derecho de toda persona a recibir una educación efectiva en lo que se compromete, obliga a los responsables de la formación de jóvenes y adultos y a la sociedad toda, a velar por la calidad de estos programas en sus diversos aspectos.

En Chile es muy poco lo que se discute e investiga acerca de la Educación de Jóvenes y Adultos (EDJA), y dentro de ella, la alfabetización. Temas como la calidad y la pertinencia de la educación que recibe este segmento, la competencia de las instituciones a cargo o la preparación de los educadores, no despiertan tanta inquietud como en el caso del sistema regular de enseñanza. Sin embargo la población objetivo de esta modalidad no es menor: según datos de Chile Califica<sup>18</sup>, existe un 52% de la población mayor de 15 años con estudios básicos y/o medios

---

<sup>18</sup> CHILECALIFICA. La Experiencia CHILECALIFICA como Estrategia y Financiamiento de la Formación y Capacitación Profesional para Grupos Vulnerables.  
En: <http://www.chilecalifica.cl/prc/n-1966-CHILECALIFICA.pdf> Visitada en Julio de 2009.



incompletos - el promedio de escolaridad de la fuerza de trabajo nacional es de 8,8 años- población mayoritariamente definida como vulnerable.

Cada día son más los niños y adolescentes que por ingresar al mundo laboral, por dificultades familiares, pobreza, violencia, embarazo precoz, por vivir en lugares apartados, por falta de interés, por problemas de convivencia, y una serie de otros factores, abandonan la escuela.

Cumplida la mayoría de edad, el sistema público les ofrece a estos jóvenes y a los adultos en general, reincorporarse a programas especiales compensatorios para que se alfabeticen o nivelen su educación incompleta, en enseñanza básica o media, en unos pocos años. Este proceso dista mucho del escolar formal: ocurre en un ambiente y en horarios diferentes, con tiempos en extremo acotados respecto a las materias y contenidos, donde además los estudiantes deben compatibilizar su asistencia a clases con el trabajo, la familia, las preocupaciones y responsabilidades. La deserción es alta puesto que las personas presentan en esta etapa de sus vidas dificultades o se enfrentan a factores distractores que sobrepasan la motivación o la necesidad de estudiar en muchos casos. Por ello existe entre los expertos la convicción de que las propuestas educativas para jóvenes y adultos no pueden ser pensadas, puestas en práctica, ni evaluadas desde la pedagogía infantil, ambas realidades y abordajes son incompatibles.

Pero la deserción no puede ser mirada desde una única orilla; los espacios, los tiempos, los responsables, los educadores y los materiales pedagógicos, pueden estar también involucrados en la permanencia o abandono. En conclusión, la calidad y pertinencia de las acciones educativas para los jóvenes y adultos debe tomarse en cuenta y no sólo la complejidad cotidiana de sus sujetos.

La educación de jóvenes y adultos, en todos sus niveles, debe someterse a la evaluación rigurosa de la calidad y pertinencia de sus contenidos, contextos y responsables; ser parte de la preocupación y atención de la reflexión e investigación académica y aplicada, para su mejora y actualización, de acuerdo a los requerimientos de una sociedad cambiante que exige a los sujetos cada vez más y más habilidades en el manejo de la información. Lejos de ser una instancia que atiende pequeñas porciones de población, hoy las cifras acusan que la educación de adultos en Chile tiene mucho por hacer.

Abordar entonces, la educación de jóvenes y adultos desde las ciencias sociales aplicadas, contribuye a la exploración de un ámbito de la educación que a simple vista parece marginal, pero sin embargo se está convirtiendo lenta y silenciosamente en una vía rápida de formación del segmento más desfavorecido de la población.

Analizar la pertinencia y la competencia de sus responsables, la calidad de sus acciones, así como las percepciones de los sujetos que en ellas participan, tiene directa relación con las temáticas del desarrollo, desde aquí también podemos observar el tipo de sociedad que se está construyendo y sobre qué modelos.

La educación de jóvenes y adultos requiere de mayor investigación, de expertos y de miradas complementarias a la pedagogía. El levantamiento de información, la

reflexión y el diálogo acerca de cualquiera de sus aristas desde las Ciencias Sociales, es fundamental.

### **Sugerencia a Nuevas Investigaciones**

Se espera que a partir de la investigación que aquí concluye, sus resultados y conclusiones, se contribuya a generar nuevo conocimiento acerca de esta problemática, tanto desde la antropología como desde otras ciencias afines. Entre las diversas posibilidades de nuevos abordajes, nos resultan sugerentes:

- Investigaciones referentes a los motivos para la deserción de la población adulta analfabeta.
- Que determinen los impactos en los entornos familiares de los participantes.
- Estudios ampliados, considerando más talleres y diversas comunas, de los impactos que los talleres producen en los participantes de Contigo Aprendo.
- Estudios referentes a los otros actores involucrados en el proceso de alfabetización de adultos: monitores, coordinadores territoriales, equipo responsable de la elaboración de textos y materiales.
- Finalmente, el abordaje desde la antropología social aplicada a la educación de adultos en todos sus niveles y proyectos.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- DA CUNHA, C. ET AL. Alfabetização de Jovens e Adultos no Brasil: lições da prática. Representação da UNESCO no Brasil, Brasília 2008.
- EGAÑA, M. Chile: La Educación de Jóvenes y Adultos en la Actualidad. PIIE. Santiago, Chile 2003.
- FREIRE, Paulo y MACEDO, Donaldo. Alfabetização: Leitura do Mundo, Leitura da Palavra. 4ª Ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. 46ª Ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007.
- FREIRE, Paulo. Ação Cultural Para a Libertade e Outros Escritos. 12ª Ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007.
- GOFMANN, Erving. Estigma, La Identidad Deteriorada. Buenos Aires: 3ª reimp. Amorrortu Editores, 1986.
- HERNÁNDEZ, R. FERNÁNDEZ, C Y BAPTISTA, P. Metodología de la Investigación. Tercera Edición. Mc Graw Hill, 2003.
- INFANTE, M. Medición en la Escritura. I ° Seminario Internacional sobre Analfabetismo Funcional. 2003  
En:  
[http://www.ipm.org.br/ipmb\\_pagina.php?mpg=4.07.01.01.00&num=5&ver=por](http://www.ipm.org.br/ipmb_pagina.php?mpg=4.07.01.01.00&num=5&ver=por)  
Visitada el 30 de septiembre de 2007.
- KALMAN, J. El Estudio de la Comunidad Como un Espacio para Leer y Escribir. Revista Brasileira de Educação. no.26 Rio de Janeiro May/Aug. 2004. Centro de Investigación y Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional, México  
En:  
[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782004000200002&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782004000200002&script=sci_arttext)  
Visitada el 16 de mayo de 2009.
- KALMAN, J. El Acceso a la Cultura Escrita: La Participación Social y la Apropriación de Conocimientos en Eventos Cotidianos de Lectura y Escritura. Revista Mexicana de Investigación Educativa, enero – abril, Vol. VIII, número 17. Consejo Mexicano de Investigación Educativa. México. Páginas 37 – 66.  
En:  
<http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/140/14001704.pdf>  
Visitada en de mayo de 2009.
- LETELIER, M. Analfabetismo femenino en el Chile de los ´90. UNESCO/ UNICEF Santiago, Chile 1996.

- LIBERA, B. Impacto, Impacto Social y Evaluación del Impacto. Acimed, 2007.

En:

[http://bvs.sld.cu/revistas/aci/vol15\\_3\\_07/aci08307.htm](http://bvs.sld.cu/revistas/aci/vol15_3_07/aci08307.htm)

Visitada en marzo de 2009.

- MUNIZ, Elena. Jovens e Adultos em Processo de Alfabetização: Voz e Vida, Revelações e Expectativas. Dissertação apresentada ao Programa de Pósgraduação em Educação da Universidade Federal Fluminense como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre. Niterói, 2004.

En:

[http://www.bdttd.ndc.uff.br/tde\\_busca/arquivo.php?codArquivo=228](http://www.bdttd.ndc.uff.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=228)

Visitada el 8 de enero de 2009.

- MATOS, María Olivia. Avaliação de um Programa de Alfabetização de Adultos: Seu Contexto, Seus Professores e Seus Alunos. Tese de Doutorado Programa Calidad y Procesos de Innovación Educativa. Universidad Autónoma de Barcelona, 2003.

En:

[http://www.tdr.cesca.es/TESIS\\_UAB/AVAILABLE/TDX-1117104-164525/momo1de1.pdf](http://www.tdr.cesca.es/TESIS_UAB/AVAILABLE/TDX-1117104-164525/momo1de1.pdf)

Visitada el 18 octubre de 2007.

- NARANJO, Claudio. Cambiar la Educación para Cambiar el Mundo. Espacio Índigo, Editorial Cuarto Propio. Chile, 2007.

- PEÑALOLÉN, Municipalidad. Plan de Desarrollo Comunitario.

En: <http://penalolen.cl/fileadmin/Documentos/PLADECO.pdf>

Visitada en Septiembre de 2008.

- PUJADAS, J. El Método Biográfico: El Uso de las Historias de Vida en las Cs. Sociales. Cuadernos Metodológicos. CIS, Segunda edición, Madrid – España, 2002.

- SASSENFELD, André y MONDACA, Laura. Fenomenología y Psicoterapia Humanista – Existencial. En: Revista de Psicología de la Universidad de Chile. Vol. XV N°1: Pág. 89 – 104. 2006.

- SEDA-SANTANA, L. Investigación sobre alfabetización en América Latina: Contexto, características y aplicaciones/ Literacy research in Latin America: Context, characteristics, and applications. *Reading Online*, 4(4). 2000.

En:

[http://www.readingonline.org/articles/art\\_index.asp?HREF=/articles/handbook/seda/](http://www.readingonline.org/articles/art_index.asp?HREF=/articles/handbook/seda/)

Visitada en Septiembre de 2008.

- SCHUTZ, Alfred. El Problema de la Realidad Social. 2ª ed., 2ª reimp. Buenos Aires: Amorrortu Editores, 2008.

- SCHUTZ, Alfred y LUCKMANN, Thomas. Las Estructuras del Mundo de la Vida. 1ª ed., 1ª reimp. Buenos Aires: Amorrortu Editores, 2003.
- SCHUTZ, Alfred. Fenomenología del Mundo Social: Introducción a la Sociología Comprensiva. Buenos Aires: Editorial Paidós, 1972.
- TAYLOR, J Y BOGDAN, R. Introducción a los Métodos Cualitativos de Investigación. Paidós Básica, España 1987.
- TOLCHINSKY, L. Lo Práctico, lo Científico y lo Literario: Tres Componentes en la Noción de “Alfabetismo”. Comunicación, Lenguaje y Educación, 1990, Pág. 53 – 62.
- UNESCO, Situación Educativa de América Latina y el Caribe: Garantizando la Educación de Calidad para Todos. Informe Regional de Revisión y Evaluación del Progreso de América Latina y el Caribe hacia la Educación para Todos en el Marco del Proyecto Regional de Educación (EPT/PRELAC) – 2007.

## ANEXOS

### ANEXO 1: Pauta de la Entrevista Personal

*Tesis para optar al grado de Magíster en Antropología y Desarrollo  
"Impactos de un Taller de Alfabetización de Adultos en la Vida Cotidiana de sus  
Participantes"*

*Estudio de Caso Taller El Encuentro, Peñalolén 2007 -2008*

*Investigadora responsable: Gísela Hernández Latorre*

*Facultad de Ciencias Sociales*

*Universidad de Chile*

#### Guía de Entrevista

<b>Nombre Entrevistada /Entrevistado:</b>	
<b>Fecha de la entrevista:</b>	
<b>Año (s) en que participó del taller:</b>	

#### El Taller

- ¿Fue a la escuela cuando niña/o?  
 SI (indicar cuánto tiempo)       NO
  - ¿Por qué no fue o dejó de asistir?
  - ¿Alguien intentó enseñarle a leer y escribir antes de participar en un taller?  
 SI       NO
  - ¿Había participado en un taller o curso para adultos antes?  
 SI       NO
- Si su respuesta es SI: ¿Termino el taller?  
 SI       NO

- ¿Cómo llegó al taller de alfabetización de El Encuentro?
- ¿Por qué decidió participar en el curso?

- ¿Qué esperaba encontrar en el taller?
- ¿Qué le parecieron las primeras clases?
- ¿Buscó en otros lugares para comparar o ver más alternativas de taller?  
 SI  NO
- ¿Por qué decidió quedarse en el grupo?
- ¿Que hacía Usted habitualmente en ese horario, antes de asistir al taller?
- ¿Tuvo dificultades algunas veces para llegar al taller?  
 SI  NO  
 Si su respuesta es SI ¿Cuáles? \_\_\_\_\_
- ¿Por qué siguió asistiendo?
- ¿Cómo fue su relación con sus compañeros de curso?
- ¿Cómo lo recibieron cuándo llegó?
- ¿Sigue en contacto con algunos de sus compañeros?  
 SI  NO
- ¿Alguno de sus compañeros es hoy su amigo?  
 SI  NO
- ¿Qué es lo más importante que aprendió en el curso?
- ¿Aprobó el taller de alfabetización para adultos?  
 SI  NO  
 Si su respuesta es SI ¿Quiere seguir estudiando la enseñanza básica?  
 ¿Hacer la enseñanza media?  
 SI  NO
- Si su respuesta es NO ¿Quiere intentarlo nuevamente hasta aprobar?  
 SI  NO
- ¿Qué opina de las actividades que no tienen que ver con leer o escribir, le parecen útiles? (hacer ejercicios, conversar de nuestras vidas con los demás compañeros, etc.)

## Percepción del Yo

- ¿Cómo se veía Usted hace uno o dos años atrás? (qué pensaba de Usted como persona hombre/ mujer)
- ¿Cuáles cree Usted que son sus fortalezas, las cosas más positivas que tiene en su personalidad y cuáles sus debilidades, lo malo que le gustaría cambiar de su persona, de su forma de ser?
- ¿Cree que el no saber leer ni escribir ha afectado su personalidad, por qué?
- En su vida ¿qué momentos difíciles recuerda que tengan que ver con no saber leer ni escribir? ¿Cuáles han sido las principales dificultades que ha experimentado por no saber leer ni escribir?
- ¿Alguna vez sintió vergüenza por no saber leer ni escribir? Situaciones puntuales, ejemplos
- ¿Ha mentado u ocultado que no fue a la escuela? ¿Cuándo y por qué?
- ¿Cómo se sentía cuando llegó a la primera clase del taller de Alfabetización? (Tenía miedo, vergüenza o se sentía segura/o, confiada/o)
- ¿Qué sentimientos fueron apareciendo a lo largo del taller, cómo se fue sintiendo luego de las primeras clases?
- ¿Aprendió cosas acerca de Usted en el taller de alfabetización? ¿Cuáles?
- ¿Siente que se conoció mejor o de otra manera en las clases?
- ¿Qué cosas o actividades hizo en clases que nunca había hecho antes?
- ¿Le gustó la experiencia?
- ¿Cree que el taller de alfabetización provocó cambios en su forma de ser?
- ¿Cuáles son esos cambios?
- ¿Cómo se ve hoy?

## Familia

- ¿En su familia hay otras personas que no sepan leer ni escribir?  
 SI  NO



- ¿Cree que en su hogar es importante la lectura? Comentar si hay libros, se lee el diario, reciben cartas de familiares, etc.
- ¿Alguna vez intentó que una persona de su familia le enseñara a leer y escribir?  
 SI  NO
- Dentro de su familia ¿Sintió apoyo para participar en el curso y aprender a leer y escribir?  
 SI  NO
- Si su respuesta es SI, ¿De qué forma fue apoyado? (Ver ejemplos como revisar los libros, hacer las tareas, conversar de las clases, etc.)
- Antes del taller ¿Cómo veía a su familia y cómo se sentía dentro de ella?
- ¿Durante el taller aprendió acerca de la familia, pudo conversar con sus compañeros acerca de la importancia de sus seres queridos, del hogar? En las clases, ¿Se trataba el tema de la familia y de qué forma?
- Luego del taller, ¿Cómo ve a su familia hoy y cómo se siente dentro de ella?
- ¿Comparte actividades que tengan que ver con la lectura y escritura en familia actualmente? Las tareas de los hijos, lectura de la biblia, revisión de las cuentas, correspondencia, etc.  
 SI  NO

Si su respuesta es si, en que situaciones: \_\_\_\_\_

#### 4) Redes Sociales

- ¿Conoce a sus vecinos? ¿Cómo es la relación con ellos?
- ¿Considera importante conocer a sus vecinos?
- ¿Participa en alguna organización vecinal, religiosa, de mujeres, sindicatos, etc?  
 SI  NO
- ¿Cuál? \_\_\_\_\_
- ¿Desde cuándo participa en ella y por qué?
- ¿Cree que es importante participar en este tipo de organizaciones?

- ¿Cree que para participar en estas organizaciones es importante saber leer y escribir?  
 SI  NO
- ¿Por qué? \_\_\_\_\_
- ¿Tiene amigos, amigas? ¿Cuándo los ve y cómo es su relación con ellos?
- ¿Cómo era Usted cuando comenzó el taller, compartía sus ideas y opiniones con otras personas?
- ¿Cómo se ve hoy, se siente más preparado para compartir sus ideas y opiniones con otras personas? ¿Cree que el taller lo ayudó a desarrollarse más en este aspecto?
- ¿Qué cosas hace hoy que antes del taller no hacía cuando tenía que comunicarse con otras personas? Ejemplos

## 5) Trabajo

- ¿A qué edad comenzó a trabajar?
- ¿Qué significa para Usted el trabajo? ¿Qué importancia tiene el trabajo en su vida?
- ¿Qué tipo de trabajos ha realizado a lo largo de su vida? Checklist

-
-
-
-
-
-

- De todos estos trabajos ¿cuál cree Usted que es el que más maneja, el que mejor realiza?
- ¿Conoce sus deberes y derechos como trabajador, las leyes que lo protegen?
- ¿Ha sido engañado alguna vez en su trabajo por no saber leer ni escribir?  
 SI  NO

Si su respuesta es SI ¿Qué sucedió?

- 
- ¿Considera que como trabajador recibe un buen trato de parte de sus empleadores?

SI

NO

- ¿Ha tenido que defender su trabajo, sus derechos frente a sus empleadores o la justicia?

- ¿Pertenece a algún sindicato o agrupación de trabajadores?

SI

NO

- ¿Ha sido parte de una huelga o protesta en sus años como trabajador?

SI

NO

- ¿En que ha trabajado en los últimos dos años?

- ¿Cuántas veces ha cambiado de trabajo en este periodo? ¿Por qué ha tenido que cambiar de empleo?

- ¿Tiene contrato de trabajo, le pagan sus cotizaciones, considera que su empleo es estable?

- ¿Ha perdido trabajos por no tener su enseñanza completa o por falta de estudios?

SI

NO

Si su respuesta es si ¿Cuáles? \_\_\_\_\_

- ¿Cree que tendría un mejor trabajo y mejor sueldo si hubiese terminado de estudiar o si tuviera más años de estudios?

SI

NO

- Mientras participaba en el taller de alfabetización ¿informó en su trabajo? ¿lo apoyaban para que Usted pudiese llegar a clases a la hora por ejemplo?

- Durante el taller de alfabetización ¿se hablaba del trabajo de cada participante?

- ¿El participar en el taller de alfabetización lo ha ayudado en su trabajo? ¿Cómo?

- ¿En el taller de alfabetización aprendió cosas que le ayudan actualmente en su trabajo? ¿Cuáles?

- ¿Cómo se siente hoy en su trabajo, luego del taller de alfabetización? ¿El taller le ayudó a cambiar su visión del trabajo?

- ¿Cuáles son ahora sus aspiraciones en el campo laboral?

## 6) Tiempo Libre

- ¿Tiene tiempo libre para Usted?  SI  NO
  - ¿En qué utiliza ese tiempo libre?
  - ¿Qué es lo que más le gusta hacer cuando tiene un tiempo para Usted?
  - ¿Para asistir al taller de alfabetización ocupó parte de su tiempo libre o se tuvo que hacer un tiempo dentro de sus obligaciones?
  - Mientras estaba participando en el taller de alfabetización ¿recibía tareas para hacer en su casa?  SI  NO
- Si su respuesta es si, ¿De qué se trataban? \_\_\_\_\_
- ¿En qué momento del día hacía esas tareas?
  - ¿Qué cosas aprendió en el taller de alfabetización que ahora ocupe para su tiempo libre?

## 7) Espacio Público

ANTES / HOY

- Los trámites: papeles, formularios, certificados, contratos, cuentas, banco.
- La locomoción y el movimiento en la ciudad: las micros, el metro, taxis, colectivos, tarjeta Bip, automóvil particular (auto o bicicleta), las señales del tránsito, los semáforos.
- Los servicios: consultorio, hospital, Fonasa, AFP, INP, teléfono, luz, agua, gas, colegio de los hijos, carabineros y otros.
- Las compras: contado y crédito; almacenes del barrio, la feria, el supermercado, la farmacia (recetas), malls y grandes tiendas.
- Los medios de comunicación: el diario, la televisión, la radio, revistas, el cine.
- La tecnología: celular, reproductor de música, computador, tarjetas, Internet, tv cable.

## **Preguntas Finales**

- En resumen, ¿siente que el taller de alfabetización de adultos provocó cambios en su vida? ¿En qué nota esos cambios?
- ¿Esos cambios han sido positivos o negativos para Usted?

## ANEXO 2: Modelo Cuadro de Categorización

Cuadro para Pregunta 1 de Investigación. **Ámbito de la vida cotidiana, Identidad del Yo**

<b>ÁMBITO</b>	<b>IDENTIDAD DEL YO</b>
<b>CONCEPTUALIZACIÓN</b>	Entendida como la apreciación que los sujetos tienen de ellos mismos y desde la cual construyen sus historias de vida, deciden y actúan en el mundo.
<b>OPERALIZACIÓN</b>	Imagen de uno mismo
<b>ITEM</b>	Cómo se veía Usted hace tres años atrás. Cuando se paraba frente un espejo qué veía.
<b>A.</b>	
<b>N.</b>	
<b>C.</b>	
<b>S.</b>	
<b>L.</b>	
<b>M.</b>	
<b>O.</b>	
<b>D.</b>	
<b>Z.</b>	
<b>F.</b>	
<b>T.</b>	