



Lic. Marina De Luca

“La Alfabetización en adultos: Significados e impactos en la vida cotidiana”

Para optar al título de Magister en Psicología Social

Directora de Tesis y Directora Académica:

Prof. Agr. Mag. Alicia Rodríguez.

Montevideo, 2015.

Resumen

Esta investigación aborda la temática alfabetización, en relación al papel que juega en la historia vital de sujetos adultos que en dicha etapa, incorporaron la herramienta de la lectoescritura. El analfabetismo así como la alfabetización, desde este estudio es abordado como una producción social e histórica que involucra a la sociedad en su conjunto. La alfabetización es pensada a partir de su incidencia en las prácticas cotidianas de los sujetos y en su producción de subjetividad, así como desde su rol a la hora de pensar en los procesos de inclusión social.

La investigación toma como punto de partida la perspectiva de los propios sujetos involucrados en relación a su tránsito por el proceso de alfabetización. Es así que realiza un abordaje metodológico cualitativo, desde un enfoque biográfico, con la técnica de relatos de vida, por considerar que es a partir de esta técnica que podremos trabajar el sentido de construcción tanto del proceso de analfabetismo, en la historia del sujeto, como su tránsito y transformación a partir de un proceso de alfabetización en la actualidad. A partir de las 9 narraciones de los participantes, nos introducimos en una mirada singular y transversal del analfabetismo y la alfabetización, en el contexto actual. Así mismo se incluyeron una serie de *observaciones participantes*, en contextos donde se realizaron experiencias de alfabetización, como técnica complementaria de recolección de información para la comprensión del problema de investigación.

Entre las principales conclusiones se presenta cómo, la alfabetización amplía el manejo instrumental en la vida cotidiana, a la vez que resignifica los procesos subjetivos. Las construcciones identitarias se ven fortalecidas por la adquisición de la lectoescritura. El miedo y la vergüenza ligados al analfabetismo, afectos que sostienen y perpetúan relaciones de dominación, dan paso a nuevos posicionamientos que incidirán en los procesos de inclusión social.

Palabras clave: alfabetización- adultos- vida cotidiana- producción de subjetividad - inclusión social

Abstract

This research is focused on literacy in relationship to the role that takes the incorporation of the literacy in the vital history of the adulthood of the subjects. The illiteracy and the literacy, in this research are approached as a social and historical production, that involving society as a whole. The literacy is designed from its impact in the daily practice of the people and their subjectivity, and their role in the process of social inclusion.

This research starts with the perspective of the people that are transiting the literacy process. This qualitative methodological approach is made from a biographical focus, with the technique of life stories, because of is considered that allows building the illiteracy process in the life of the people, and their transformation through the literacy process. We enter in nine narratives that allow taking a singular and transversal look of the illiteracy and literacy in the actual context. This research, includes the observation in places where have experience in literacy, like complementary technique to have information for the compression of the problem.

The principal conclusion is the literacy can extend the principal aspects of the daily practice of the people. The identity of the person are strengthened for learn to ready and write. The fear and shame related to illiteracy, are emotions that sustain and perpetuate relations of domination, give way to new positions that will affect the processes of social inclusion.

Keywords: Literacy-adults-daily life-subjectivity production-social inclusion

INDICE:

CAPITULO 1: INTRODUCCIÓN	8
1.1: INTRODUCCIÓN A LA INVESTIGACIÓN.....	8
1.2: INTRODUCCIÓN A LA TEMÁTICA.....	8
CAPITULO 2: FUNDAMENTACIÓN DE LA PERTINENCIA DEL ESTUDIO	10
2.1 PUNTOS DE PARTIDA: CONCEPTUALIZANDO LA ALFABETIZACIÓN.....	10
2.2 LAS POLÍTICAS Y LA CONSTRUCCIÓN DE SUJETOS.....	12
2.3 LA ALFABETIZACIÓN ENTRE LA POLÍTICA EDUCATIVA Y LA POLÍTICA SOCIAL.....	13
CAPITULO 3: ANTECEDENTES ACADÉMICOS	18
CAPITULO 4: REFERENTES TEÓRICOS	24
4.1 INTRODUCCIÓN.....	24
4.2: LA ALFABETIZACIÓN Y SUS SENTIDOS COTIDIANOS. UNA MIRADA SOBRE LA VIDA COTIDIANA Y LA PRODUCCIÓN DE SUBJETIVIDAD.....	25
4.3: LOS DISPOSITIVOS DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LA LECTOESCRITURA.....	27
4.4: LA LECTOESCRITURA COMO HERRAMIENTA DE TRANSFORMACIÓN. UNA MIRADA SOBRE LOS PROCESOS DE INCLUSIÓN Y EXCLUSIÓN SOCIAL.....	32
4.5: IDENTIDAD Y ALFABETIZACIÓN. LOS TRAZOS DEL SÍ MISMO LECTOR.....	36
4.6: LEYENDO EL GÉNERO: VARONES Y MUJERES ALFABETIZADO/AS.....	39
CAPITULO 5: PROBLEMA, PREGUNTAS Y OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN	42
5.1: PROBLEMA Y PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN.....	42
5.2: OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN.....	43
CAPITULO 6: ESTRATEGIA METODOLÓGICA	44
6.1 FUNDAMENTACIÓN DE LA OPCIÓN METODOLÓGICA.....	44
6.2 MÉTODO: EL ENFOQUE BIOGRÁFICO.....	45
6.3: TÉCNICAS DE RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN.....	45
6.3:1 - <i>Relatos de vida</i>	45
6.3:2 - <i>Observación participante</i>	47
6.3:3 - <i>Ronda de conversación</i>	47
6.4: PARTICIPANTES: TIPO DE MUESTRA Y CRITERIOS DE SELECCIÓN.....	48
6.5: CONSIDERACIONES ÉTICAS.....	51
6.6: TÉCNICA PARA EL ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN.....	53
6.7: PROCEDIMIENTO DE ANÁLISIS.....	53
CAPITULO 7: PRESENTACIÓN DE RESULTADOS	57
7:1 LA CONSTRUCCIÓN DE NARRATIVAS EN LOS SUJETOS ALFABETIZADOS: HISTORIAS SILENCIADAS, RESIGNIFICACIÓN Y RECUPERACIÓN DE LA VOZ.....	57
7.2: RESULTADOS POR CATEGORÍA DE ANÁLISIS.....	79
7.2:1 CONTEXTO FAMILIAR Y/O NÚCLEO DE CONVIVENCIA.....	79
7.2:2 VÍNCULO CON LA EDUCACION FORMAL Y NO FORMAL.....	82
7.2:3 SITUACIÓN DE ANALFABETISMO.....	87
7.2:4 CONTEXTUALIZACION DEL PROCESO DE ALFABETIZACIÓN EN LA EDAD ADULTA.....	94
7.2:5 CONTEXTO SITUACIONAL PRESENTE.....	102
7.2:6 IMPACTOS DE LA ALFABETIZACIÓN.....	108
7.2:7 GÉNERO.....	122

CAPITULO 8: DISCUSIÓN DE RESULTADOS.	127
8.1: UNA MIRADA SOBRE LA LECTOESCRITURA Y LOS DISPOSITIVOS DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE	127
8.2: EL PROCESO DE ALFABETIZACIÓN EN LA VIDA MISMA.....	131
8.3: DESDE LOS TRAZOS DE UNA IDENTIDAD DETERIORADA, A LA PERCEPCIÓN DE UN SÍ MISMO FORTALECIDO.	134
8.4: PROCESOS DE INCLUSIÓN SOCIAL Y ALFABETIZACIÓN EN ADULTOS.	136
8.5: EL GÉNERO Y LAS LETRAS.	139
CAPITULO 9: CONCLUSIONES FINALES.....	141
CAPITULO 10: REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	148

INDICE DE GRAFICOS Y CUADROS:

Gráfico 1: <i>Grado de escolarización de la población atendida por el PANES en 2006</i>	15
Cuadro 1: <i>Muestra</i>	50
Cuadro 2: <i>Categorías y sub-categorías de análisis</i>	55
Cuadro 3: <i>Relación entre categorías</i>	57
Cuadro 4: <i>Contacto de los participantes con el sistema educativo formal</i>	82

Agradecimientos

El proceso de investigación y de redacción de la presente tesis ha sido parte de un tránsito compuesto por múltiples voces. Por un lado, la de cada participante que compartió su relato, cargado por demás, de vivencias significativas puestas en dialogo. A ellos agradezco en primera instancia, y deseo que estas páginas sean insumos para seguir construyendo líneas de reflexión y acción.

Agradezco también a aquellos actores institucionales que se brindaron al dialogo e intercambio, entre estos un especial agradecimiento al Equipo del *Programa “En el País de Varela, Yo Si Puedo”*, por su compromiso, su apertura y constante respuesta.

Por otra parte, trabajar colectivamente siempre es una potencia, y en este tránsito a veces solitario de la Maestría, quiero agradecer a aquellos que en distintas etapas formaron parte de este proceso de producción de conocimientos. A cada uno de los estudiantes de grado que compartió la experiencia de la investigación siendo parte activa del grupo de trabajo centrado en ésta tesis de Maestría; a los compañeros egresados Mariana y Bruno con quienes compartí camino, gracias por el tiempo y las ganas brindadas al proceso.

Por otra parte a las compañeras y compañeros que han sido parte del grupo de “maestrando/as” coordinado por nuestra tutora, con quienes inauguramos un espacio de reflexión y producción así como de sostén, el cual se transformo en una fuerte referencia. A cada uno/a por sus palabras y devoluciones, va este agradecimiento.

Especialmente agradezco a Alicia Rodríguez, mi tutora y directora de Tesis, por el constante apoyo, el acompañamiento y dedicación, desde el inicio de este proceso de investigación, así como esta etapa de redacción, gracias por los múltiples aportes y el ánimo.

El proceso de escritura de esta tesis, ha sido un proceso costoso y cargado afectivamente, que difícilmente podría ser sostenido sin el apoyo afectivo de aquellos con los que comparto tránsitos vitales, mi agradecimiento a mi compañero de ruta por estar cerca y apoyarme en este proceso, a mi familia por el incentivo y sostén en distintas etapas de mi formación académica, y a mis amigos/as dispuestos siempre a brindar su ayuda y ser los mejores compañeros para esos encuentros tan necesarios.

“...No sólo «dejar hablar», que ciertamente sí, sino «dejar oír» para que todos «oigamos». Porque las vidas hablan, pero generamos demasiados ruidos desde los que no dejamos oír; ruidos también por las muchas palabras que se interponen entre las vidas y nosotros, y que impiden que las vidas nos «impriman de realidad...”

(Subirats, 2006, p.10)

Capítulo 1: Introducción

1.1: Introducción a la investigación

La presente investigación puede rastrear sus orígenes en una primera aproximación a la temática que realicé como docente en el curso de Psicología Educacional (Licenciatura en Psicología, Facultad de Psicología, Universidad de la República) durante el año 2010. El trabajo de ese año se centró en el dispositivo de alfabetización de adultos, en el *entre* de la Política Educativa y la Política Social, a partir del acercamiento al Programa interinstitucional “En el País de Varela, Yo Si Puedo” (MIDES-ANEP).

A partir del año 2011, desempeñándome como Investigadora Asociada de la entonces Área de Salud, en el Curso Técnicas de Atención Comunitaria, (hoy Programa de Psicología Social Comunitaria, del Instituto de Psicología Social), el interés por continuar indagando en la temática se une a las interrogantes sobre el escenario de alfabetización de adultos en la vida cotidiana de los sujetos, su incidencia en las producciones subjetivas y en los procesos de inclusión social.

Es así que desde el año 2011 a la fecha se genera un grupo de investigación que estuvo a cargo de la docente responsable (Alicia Rodríguez) y por el cual circularon estudiantes de grado de sus grupos prácticos y/o seminarios. A su vez participaron en distintos momentos del proceso en calidad de colaboradores dos licenciados en Psicología con la expectativa de profundizar conocimientos sobre la práctica de la investigación.

Este grupo comienza a trabajar sobre lo que será la Investigación que desarrollo en el marco de la Maestría en Psicología Social y que compone estas páginas. Es así que este estudio se constituye en una producción colectiva, producto de intercambios constantes entre aquellos que, en diversos momentos de esta investigación, desde la construcción de su problema, en el desarrollo del trabajo de campo, así como en su análisis y discusión, fueron activos partícipes.

1.2: Introducción a la temática

Desde su inicio, este estudio buscó componerse en un ida y vuelta con las miradas y perspectivas de aquellos entendidos en la temática de la alfabetización para adultos. De esta manera el primer paso fue el rastreo de informantes calificados en la misma y el acercamiento a éstos para poner en diálogo líneas de reflexión que

permitieran la construcción de un problema de investigación pertinente.

Se rastrearon actores del ámbito público, así como de Organizaciones de la Sociedad Civil (OSC) con experiencia en el tema, con los cuales se realizaron entrevistas con el fin de ampliar la información por un lado y recepcionar inquietudes con respecto a la temática.¹ El proceso de construcción del problema de investigación fue sobre todo un proceso en diálogo con el equipo del Programa que en ese momento desarrollaba Políticas específicas de Alfabetización a nivel Nacional, el “Yo Si Puedo”.

La inquietud por conocer qué ocurre con los sujetos una vez que se alfabetizaban, si la herramienta de la lectoescritura opera como transformadora de sus condiciones vitales, cómo el proceso incide en sus vidas, eran interrogantes que quedaban planteadas. La información que sobre esto se tenía era parte de acercamientos puntuales, que partían del interés de acciones individuales, pero no era posible que estas fueran sistemáticas y sostenidas. La voz de los participantes quedaba perdida luego del tránsito por la experiencia.

Surge entonces el interés de este estudio en retomar la perspectiva de los sujetos involucrados en relación a su tránsito por el proceso de alfabetización. Es así que nos propusimos conocer y comprender el significado de los procesos de alfabetización en la historia vital de los sujetos adultos que, en esta etapa, se hayan alfabetizado. La alfabetización es pensada a partir de su incidencia en las prácticas cotidianas de los sujetos y en su producción de subjetividad, así como desde su rol a la hora de pensar en los procesos de inclusión social.

Se propuso un abordaje desde el enfoque biográfico, con la técnica de relatos de vida, con el objetivo de trabajar el sentido de construcción tanto del proceso de analfabetismo, en la historia del sujeto, como su tránsito y transformación a partir de un proceso de alfabetización en la actualidad. La posibilidad de acercarnos a la temática a través de la mirada de los sujetos incorporando sus vivencias, nos parece una buena oportunidad de generar insumos que aporten a lo que Sawaia (2002) denomina como la “Humanización de la Política Pública”.

¹ Fueron entrevistados informantes calificados de ANEP, MIDES y la ONG “El Abrojo”.

Capítulo 2: Fundamentación de la pertinencia del Estudio.

2.1 Puntos de partida: Conceptualizando la alfabetización.

La presente investigación propone un abordaje de la alfabetización en adultos y sus sentidos en la historia vital de sujetos que han transitado por ese proceso.

El término alfabetización, según el estudio: *Cronología de conceptualizaciones de los términos alfabetización, analfabetismo y cultura escrita*, puede ser rastreado temporalmente luego de la segunda guerra mundial de la mano del surgimiento de organismos internacionales como la Organización de los Estados Iberoamericanos (OEI) y la Organización de las Naciones Unidas (ONU). Este trabajo hace referencia a la creación, en 1948, de la carta de la Organización de Estados Americanos (OEA), que marca el inicio de la cooperación intergubernamental para enfrentar problemas comunes a las naciones miembro, como el analfabetismo.

A su vez este estudio, da cuenta de la evolución de las concepciones sobre alfabetización por parte de la comunidad internacional así como de los encargados de las políticas de educación. Los autores, Barriga Estrada y Viveros Hidalgo (2009) ponen énfasis en el hecho de que, con el transcurso del tiempo la concepción de alfabetización se ha ido ampliando, de modo que más allá de ser pensada como la adquisición de competencias cognitivas básicas para leer y escribir, comenzó a ser entendida a partir de definiciones que involucran distintas dimensiones, tales como el sujeto, su contexto y la sociedad. Este aspecto se torna interesante como punto de partida ya que la noción de alfabetización, comienza a ser introducida en un campo más amplio y pensada en interrelación con otros componentes puestos en juego.

En este mismo sentido se hace referencia al artículo *“La alfabetización en el SXXI”* donde se presenta la primer definición acordada por la UNESCO la cual data de 1958 y establece que *“una persona alfabetizada es aquella que puede leer y escribir, comprendiéndola, una oración breve y simple de su vida cotidiana.”* (Cerredeño, s.f, p.1)

Con el paso del tiempo la noción irá evolucionando y complejizándose, tomando no sólo como punto de referencia al sujeto sino un sujeto en contexto, participe. Esto dará como resultado que en junio de 2003 UNESCO formule una nueva definición sobre alfabetización, la que es entendida como:

La habilidad para identificar, entender, interpretar, crear, comunicar, y calcular, mediante el uso de materiales escritos e impresos relacionados con distintos contextos. La alfabetización representa un continuo de aprendizaje que le permite al individuo cumplir sus metas, desarrollar su potencial y conocimientos, y participar activamente en

actividades comunitarias y sociales. (Cerredele, s.f, p. 2)

Kalman (1990) una de las investigadoras más reconocidas en materia de educación de adultos en el ámbito internacional, plantea en sus investigaciones que desde los años 80 se concibe a la alfabetización como:

Un fenómeno múltiple y heterogéneo cuyas diferentes formas se pueden entender sólo en términos de contexto cultural, propósito y uso. Se reconoce también que en un momento histórico dado, pueden coexistir diferentes formas de lectura y escritura y que no todos los sectores sociales necesariamente comparten las mismas prácticas. (Kalman (1990) citado por Belén Godino, 2013, p.5)

Otra definición de alfabetización de producción local a la que esta investigación adscribe expresa: *“en un sentido más amplio, la alfabetización permite percibir, interpretar y valorar lo que sucede en el mundo a la vez que se genera la posibilidad de una mayor comprensión y control de los procesos en sí mismos.”* (MIDES-ANEP, 2007, p. 27)

Paulo Freire (1989) desde una concepción humanista de la educación, sostiene que el propósito de ésta debe ser la práctica liberadora. La educación debe proporcionar herramientas para reflexionar, crear, participar, cuestionar. Una educación que contextualice la realidad social en la que participa el hombre. El conocimiento se constituye en las relaciones entre los hombres y el mundo, relaciones que apunten a la transformación, y a la problematización crítica de las propias relaciones.

La alfabetización para Freire no es sólo una capacidad técnica a adquirir, sino que es un cimiento necesario de una actividad cultural que busca la libertad. La alfabetización implica aprehensión, apropiación, crítica y reflexión sobre el mundo y sobre el conocimiento. La alfabetización es para Freire un proyecto político por el cual los sujetos sostienen su derecho y su responsabilidad de transformar sus propias experiencias a partir de la práctica lectora, así como a reconstituir su relación con el cuerpo social. En este sentido, la alfabetización será fundamental en el fortalecimiento de la propia voz de los sujetos como parte de un proyecto de posibilidad y de habilitación.

Se hace necesario detenerse en relación a algunas apreciaciones sobre el concepto de *analfabetismo*. Según Letelier e Infante (2013) en su trabajo *“La alfabetización de personas jóvenes y adultas en América Latina y el Caribe: análisis de los principales programas”*, en los últimos años los enfoques del analfabetismo han ido variando. Las autoras dirán que entre los años cincuenta y sesenta, en documentos oficiales, se trataba la "erradicación del analfabetismo" como la erradicación de una plaga o un mal que "afectaba" a ciertos grupos de la población. El

analfabetismo era entendido entonces como fenómeno independiente, aislado y posible de ser tratado en sí mismo, de forma autónoma. Si la mirada y la meta está ubicada en una postura que apunte a “erradicar el analfabetismo”, se corre un riesgo importante como dirán las autoras: “...*al no considerar que se trata fundamentalmente de un fenómeno social, relacionado con la distribución social de los bienes, entre ellos, la distribución del conocimiento, que está relacionado con estructuras sociales que producen la desigualdad.*” (Infante Roldán, Letelier Gálvez, 2013, p.35)

En este sentido la mirada sobre el analfabetismo y la alfabetización, debe ser compleja e integral. La acción alfabetizadora aislada, no podrá superar el problema del analfabetismo; ésta siempre y cuando pueda entenderse dentro de un proceso complejo e integral, podrá abrir líneas de visibilidad en la sociedad acerca del problema y propiciar un clima de transformación.

2.2 Las Políticas y la construcción de sujetos

Resulta importante detenernos en este punto en relación a pensar el lugar del sujeto, el tipo de sujeto que las Políticas Sociales construyen, lo cual implica trabajar sobre los procesos de subjetivación puestos en juego. Refiriéndome específicamente a mi problema de investigación, entiendo que habrá ciertas implicancias que se juegan en el ser analfabeto y en el haberse alfabetizado a través de una Política Social específica, y a la hora del análisis será un punto a retomar. Como se expresa párrafos arriba, una Política que se base en la erradicación del analfabetismo tendrá una mirada determinada, parcial y culpabilizadora, sobre una problemática social. Desde aquí el analfabeto será un agente portador de un mal a erradicar. Esta mirada culpabilizante de la Política es productora de subjetividad particular, así como lo será una política que mire el fenómeno en su complejidad e integralidad y desde una perspectiva de derechos.

Tomo como punto de partida el artículo “*El lugar del sujeto en las Políticas Públicas Sociales. La perspectiva de sus destinatarios*” de A. Rodríguez et al. (2011). En éste se señala que las Políticas Públicas, y en particular las Políticas Públicas Sociales, construyen sujetos sociales por la propia acción de delimitar y seleccionar un grupo de la población al cual se dirigen, generando acciones específicas, y delimitando problemas y métodos de resolución de los mismos. En este interjuego se asignan roles y se producen modos de vinculación entre las personas destinatarias y los operadores sociales. El artículo sostiene que para avanzar en el análisis de los sujetos que las políticas construyen no se debe perder de vista el carácter de

generalidad con que las mismas son creadas, por la propia necesidad de dar respuesta con elementos comunes a diversos sectores de la población.

En esta línea J. Subirats (2005) nos dirá que las Políticas Sociales se han configurado de manera universalista y poco fraccionable, partiendo del supuesto de tener que responder a necesidades y demandas con características homogéneas. A su vez el autor dirá que el diseño de estas políticas ha sido de manera acumulativa: frente a una nueva demanda, frente a un nuevo derecho reconocido, han correspondido nuevas responsabilidades políticas diferenciadas, lo cual trae aparejado por ejemplo nuevas formas administrativas, nuevos recursos profesionales que se acumulan a las ya existentes. Subirats señala que hoy frente a la desintegración social y las dinámicas individualistas y de desafiliación, se presentan respuestas especializadas y segmentadas, que traen aparejadas respuestas profesionales compartimentadas y estancas y responsabilidades políticas no compartidas.

La mirada de este autor es interesante en tanto sostiene la importancia de reformular nuestras concepciones acerca del “bienestar social” ya no desde una reivindicación global, y comenzar a visualizarlo en tanto demanda personal y comunitaria, que se articula en torno a la vida cotidiana. Si bien señala que el punto nodal de las Políticas Sociales debe ser la lucha contra las desigualdades, desde aquí asume las diferencias y retoma la noción de lucha por la autonomía individual, como resistencia a la dominación de unos sobre otros.

2.3 La alfabetización entre la Política Educativa y la Política Social

Por otra parte, es necesario introducir y contextualizar como parte de la fundamentación de esta investigación la temática de la alfabetización de adultos como Política Educativa en Nuestro País. Actualmente se llevan a cabo distintos programas de educación para jóvenes y adultos con el objetivo de promover la educación permanente, la alfabetización y la educación del educador.

La Dirección Sectorial de Educación para Adultos, (DSEA) de la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) se plantea dentro de sus cometidos, en consonancia con la *Ley de Educación N°18.437*, (2008) contemplar específicamente la educación de personas jóvenes y adultas en el marco del derecho de todos a una educación de calidad a lo largo de toda la vida. Entre los objetivos planteados por la ANEP, la meta propuesta es la de aumentar la cobertura y la calidad de la educación. Esto se traduce en un despliegue de acciones en búsqueda de una reinserción educativa de jóvenes y adultos que se encuentran fuera del Sistema Educativo así

como en la organización de las políticas educativas que atiendan las necesidades, intereses y problemas de esta población. Esto supone la inclusión de la educación formal y no formal con modalidades regulares y modalidades flexibles.

El Programa “Centros de Adultos”, en coordinación entre el Consejo Directivo Central (CODICEN) y la Dirección Sectorial de Educación para Adultos, (ANEP), brinda la preparación para la prueba de acreditación de aprendizaje por experiencia, a adultos, y también el certificado de Educación Primaria Completa. Se brindan además en los Centros, talleres de oficios y manualidades para adultos que hayan acreditado la educación primaria completa.

A su vez, desde hace años, otras instituciones a nivel público y privado vienen realizando acciones educativas en relación a la población adulta, superpuestas en algunos casos con las de la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP). Entre estas encontramos al Ministerio de Educación y Cultura (MEC), al Ministerio de Desarrollo Social (MIDES), y a Organizaciones no Gubernamentales (ONGS).

A partir de la implementación del Plan de Atención Nacional a la Emergencia Social (PANES) por el MIDES en el año 2005, se alcanzan números más específicos del analfabetismo en nuestro país lo cual permite diagramar una Política de acción en esta área. A esa fecha, no habían superado el nivel primario 88.743 personas mayores de 18 años, (datos a junio de 2006) de un total de 350.000 personas atendidas por el PANES, un 2,3% de la población del país. De estas personas, 4.083 declaraban no haber asistido nunca a la enseñanza formal, o no recordar haberlo hecho. En los casos de ingreso a la educación primaria 13.980 no superaban el tercer nivel, 16.203 declaraban estar entre el 4 y 5 nivel y 54477 haber aprobado hasta el nivel 6 y no haberlo finalizado. (MIDES-ANEP, 2007, p.6)

Se presentan a continuación estos datos gráficamente:

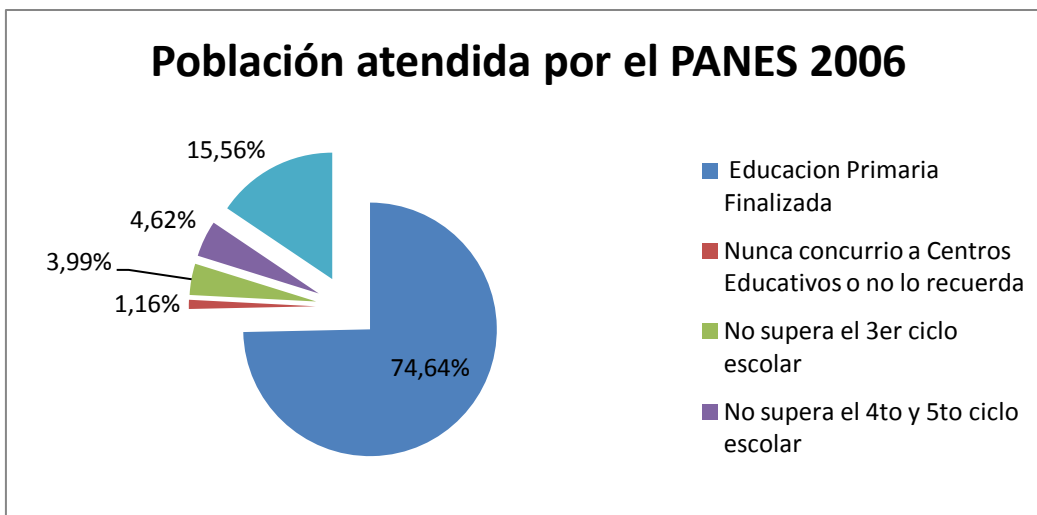


Gráfico 1: Grado de escolarización de la población atendida por el PANES en 2006.

Detectado el analfabetismo como una problemática social a ser abordada, y con una Educación para adultos debilitada, fragmentada y con actividades superpuestas en nuestro País², es que desde el MIDES se define una nueva estrategia de captación e inclusión de esta población. Es así que en coordinación con la ANEP se implementa el *Proyecto AIFa*. Éste intenta promover la educación permanente de jóvenes y adultos, abordar el analfabetismo. En el entendido de que el MIDES es el organismo responsable a la hora de políticas de asistencia a la población integrada al PANES, pero no el responsable idóneo en políticas de educación, es que se firma el convenio de trabajo con la ANEP, para, en forma coordinada y de acuerdo a las competencias de cada actor, propiciar una intervención efectiva.

El Proyecto AIFa, utiliza un programa creado por el Instituto Pedagógico Latinoamericano y Caribeño (IPLAC), cátedra UNESCO, adaptado a nuestro país, que se denomina "*En el país de Varela, Yo sí puedo*", implementado en experiencias piloto de marzo a junio del año 2007. Desde esa fecha hasta su finalización se realizaron 6 aplicaciones generales, (una aplicación por año). La 6ta y última edición del Programa se implementó en el año 2012. Aproximadamente 6.000 personas pasaron por el Programa según datos brindados por referentes institucionales del mismo.

El Programa se propuso como objetivo que los educandos alcancen conocimientos básicos en la adquisición de habilidades y destrezas en el manejo de las letras y los números. A su vez buscó ser una herramienta de integración con incidencia multidimensional, esperando que su acción favoreciera transformaciones de

²Cabe hacer referencia a la Reforma Educativa que encabeza Germán Rama a mediados de los 90, donde entre otras cosas, se amplía la cobertura a la educación preescolar debilitando los recursos dispuestos a la educación para adultos. (Fuente: entrevista a informantes calificados)

orden familiar y social. Su implementación fue novedosa y dio lugar a reposicionar la temática de la alfabetización y del analfabetismo de las personas adultas en nuestro país.

Como se plantea en las *“Memorias del Plan Piloto 2007 del Proyecto AIFa”* a partir de los datos recabados en 2006 por el PANES se produce una ruptura del imaginario colectivo con la realidad, encontrándonos que en El País de Varela, país de educación pública, laica, gratuita y obligatoria, el tema del analfabetismo era un tema a ser abordado. Tanto es así que dentro de la propia estrategia destinada a la emergencia social del PANES, la cuestión del analfabetismo no estaba planteada como componente de trabajo del mismo.

De modo que se desarrollaron acciones estratégicas organizadas dentro de una política integral que buscó atender el tema del analfabetismo así como conectar a los usuarios con otros servicios de asistencia social. El diseño flexible, la llegada a los usuarios en su propio contexto local como manera de captarlos, así como el dispositivo de trabajo grupal, donde la ligazón afectiva y la pertenencia jugaban un rol importante, fueron elementos favorecedores para la captación y permanencia.

A la fecha actual como se explicitó anteriormente, el Programa En el País de Varela, Yo Si Puedo como tal, ha dejado de instrumentarse. En lo que son las acciones interinstitucionales MIDES-ANEP, en el año 2013 surge el Programa “Fortalecimiento Educativo”. Éste desarrolla espacios de educación para adolescentes, jóvenes y adultos mayores, fomentando la permanencia y continuidad educativa y/o laboral. En este sentido trabaja tanto en acciones vinculadas a la culminación de los estudios primarios, y la acreditación formal; en el aprestamiento y nivelación vinculado a competencias básicas de comunicación como la lectura, la escritura; y en la formación complementaria en habilidades vinculadas al mundo del trabajo. La propuesta busca ser integradora también de personas o grupos con necesidades diferentes y especiales.³

Así, la temática del analfabetismo y la alfabetización queda comprendida dentro de un programa más amplio que busca dar respuestas educativas a un sector de la población que ha quedado al margen del sistema educativo. Esta mirada, que como Política Pública entre el 2006 y 2012, se enfocó particularmente en el analfabetismo a través de la implementación de un programa específico, analizando los cambios en estas definiciones estratégicas y metodológicas de abordaje, podemos observar se amplia, y comprende al analfabetismo como un área más de abordaje

³ Información tomada de la Pagina web MIDES.

dentro de las problemáticas generales del terreno educativo.

Distintas lecturas devienen en relación a esto, cabe igualmente señalar que nuestro país actualmente se encuentra en el contexto latinoamericano como uno de los países con la tasa de analfabetismo más baja.

Según datos internacionales aportados por el (Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina) SITEAL⁴ y a nivel nacional por el Ministerio de Educación y Cultura (MEC) en la actualidad la población analfabeta mundial estaría situada en un 17,9%, de la cual América Latina representa el 7,6 %.

De acuerdo con los planteos del SITEAL en un estudio que data de 2008, la UNESCO y la OEI establecen el 5% en lo que hace a la tasa de analfabetismo como valor crítico. En el contexto latinoamericano tres países presentan datos por debajo de esa media, Uruguay es uno de ellos junto con Argentina y Chile. Guatemala, Nicaragua, Honduras y El Salvador desde comienzos de década como hacia el 2008 (fecha de este estudio), cuentan con la mayor proporción de adultos analfabetos de la región; aspecto que se sostiene a la fecha. Bolivia, Perú, República Dominicana, Brasil, Ecuador, México, Colombia y Paraguay integran gran grupo de países que cuentan con situaciones de analfabetismo moderadas según la UNESCO y la OEI, pero con tasas que superan al 5%.

En lo que hace específicamente a nuestro País, según la encuesta del INE de **2013**, el analfabetismo representa un **1,6%** de la población, cifra que nos hablaría aproximadamente de unas **52.500** personas, (en un total de 3.286.314 habitantes) que aún no saben leer ni escribir, y a las que se identifica sobre todo en áreas rurales y con más dificultad de acceso.

Si bien en el contexto global de la región, podemos pensar que somos un país con un nivel de analfabetismo reducido, no podemos dejar de observar que también somos un país donde el acceso a la educación es un derecho y un deber.

En síntesis es desde esta línea entonces que esta investigación se propuso conocer e investigar sobre la temática alfabetización, en tanto proceso, en un ida y vuelta con nociones tales como vida cotidiana, subjetividad e inclusión social, nociones que retomaré al introducir los referentes teóricos que sustentan este proyecto.

Investigar acerca de los procesos de alfabetización y su incidencia en las prácticas cotidianas, permite identificar algunos factores que pueden intervenir como

4 El SITEAL (Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina) ofrece información estadística y documentos de análisis para el seguimiento de la situación educativa de niños, adolescentes, jóvenes y adultos en la región latinoamericana. Es una iniciativa desarrollada por UNESCO y la OEI.

potenciadores de procesos inclusivos e integrativos.

En la línea de las políticas educativas y sociales desarrolladas en la temática, entendemos que esta investigación podrá ser un aporte desde la propia mirada de los sujetos que han participado en estos espacios de formación, y que pocas veces su mirada es incluida a la hora de los diseños de las intervenciones. Como se hizo referencia en la introducción de este estudio la apuesta es un aporte hacia la “humanización de las Políticas Públicas”. (Sawaia 2002).

Capítulo 3: Antecedentes Académicos

Para el desarrollo de este estudio tomo como **antecedentes** investigaciones referidas a la temática desde distintas perspectivas. Estas se presentan en dos bloques: las primeras tendrán por fin la contextualización de la temática en América Latina y las segundas se centrarán en el abordaje de la alfabetización de adultos, definiendo problemas y objetivos de estudio en consonancia con esta investigación, desde propuestas metodológicas distintas.

Carmen M. Belén Godino, (2013) en su trabajo “*Representaciones sobre educación construidas por jóvenes y adultos que desean culminar sus trayectos escolares*”, desarrollado en San Luis, Argentina, en relación a las investigaciones en el campo de la educación para adultos en América Latina dirá que, en estos últimos 20 años, podemos tomar a distintos referentes en la temática como: García Huidobro (1985, 1992), Kalman (1990), Latapí Sarre (1998), Rama (1985), Freire (1989, 1990), Hernández Flores (2008).

La autora dirá que son varias las investigaciones que se han realizado en relación a la temática y resalta que éstas hacen hincapié fundamentalmente en la relación establecida entre la educación de adultos, la pobreza, la exclusión y el analfabetismo.

En este trabajo se hace referencia a las conclusiones que presenta García Huidobro (1985) donde el autor sostiene que la Educación de Adultos se define por su relación con la pobreza. Se trata de una educación centrada en sectores pobres que son analfabetos o con índices de escolarización muy bajos.

Otra investigación citada en el mismo artículo más reciente es la de Hernández Flores (2008), “*Políticas educativas para población en estado de pobreza. La educación básica para adultos*”, estudio mexicano, donde se continúa enfocando el

análisis de la situación de pobreza que presentan los adultos no escolarizados o que no han finalizado sus estudios en América Latina.

En esta línea de antecedentes que conectan los estudios sobre alfabetización y pobreza es que retomo la investigación de Claudia Caballero de Lamarque (2012): *“Reinserción a la educación formal a través de la alfabetización”*. La misma es una Investigación Acción Participativa (IAP), desarrollada en una zona rural de Paraguay que buscó estudiar cómo la educación, materializada en la alfabetización de jóvenes y adultos, puede incidir en la lucha contra la pobreza y en el sentimiento de ciudadanía. Se trabajó a través de encuestas, entrevistas semiestructuradas y en profundidad, cuestionarios y observaciones. La muestra se conformó con miembros de familias de ese barrio, un total de 11 personas mayores de 15 años. Entre las conclusiones se destaca que la alfabetización no puede ser contemplada al margen del contexto social, cultural y económico ya que está ligada a la exclusión, a la pobreza y a la precariedad. La acción alfabetizadora, debe por tanto, estimular no sólo la apropiación de la lectoescritura sino también la conciencia crítica y la estimulación a la participación.

Retomo estas investigaciones en relación a las conexiones establecidas entre pobreza, exclusión-inclusión social, analfabetismo y el sentido de la alfabetización como herramienta en este contexto.

Siguiendo esta línea de antecedentes vinculados a América Latina, es que tomo la investigación titulada: *“Alfabetización y acceso a la cultura escrita por parte de jóvenes y adultos excluidos del sistema escolar. Un estudio de campo en nueve países de América Latina y el Caribe”* de Rosa María Torres (2008). Esta investigación brinda una visión sobre la concepción de las políticas de alfabetización y su ejecución estratégica en América Latina. Esto a su vez nos da una pauta de cómo es comprendido y abordado este tema en nuestro continente.

En este estudio se contrasta y compara políticas y programas desde su diseño teórico, con su implementación efectiva en terreno, como manera de identificar factores que contribuyen a repensar los modos de intervención.

Entre los resultados presentados se hace especial énfasis en la necesidad de generar cambios profundos en lo que hace a investigación y diseño de políticas y programas en la temática, así como en su evaluación. Se manifiesta la necesidad de incorporar no sólo aquellos aspectos en relación a la adquisición de la lectura y la escritura en sí misma, sino deteniéndonos en sus usos concretos en la vida cotidiana de estas personas, así como de las familias y de las comunidades.

Retomo este punto ya que como anteriormente explicité el interés de la investigación a desarrollar, reside en el análisis del proceso de alfabetización en relación con los sujetos adultos concretos que lo atraviesan. Es de interés pensar este proceso en tanto impactará en la vida cotidiana de los sujetos, modificando sus prácticas cotidianas, y generando así cambios a nivel de la producción de subjetividad, en tanto modos de ser y estar en sociedad.

A continuación se presentan tres investigaciones tomadas como antecedente donde se da una mirada de la temática alfabetización, en relación al trabajo sobre casos específicos, cada una con una metodología distinta; El primero es un estudio cito en México, el segundo en Colombia y el tercero en Chile.

“El acceso a la cultura escrita: la participación social y la apropiación de conocimientos en eventos cotidianos de lectura y escritura” de Judith Kalman (2003). En esta investigación la autora estudia la noción de acceso como parte del proceso de apropiación de la cultura escrita, se centra en el caso de dos mujeres, a partir del análisis de algunas prácticas de lectura y escritura de las mismas. Kalman concibe la alfabetización en términos de contexto cultural, propósito y uso. Toma como fundamento la teoría Sociocultural: *“la cual privilegia los procesos sociales de aprendizaje sobre los individuales”* (p.37).

Entre sus conclusiones introduce que la apropiación de las prácticas estudiadas (de lectura y escritura) será resultado del acceso a los distintos saberes y conocimientos que se despliegan en las propias interacciones que se producen entre los lectores y escritores. Para esta investigación la apropiación de una práctica como la lectura o la escritura, necesita del acceso a su uso, pero no necesariamente del dominio total de la herramienta.

Entiendo que esta investigación es un insumo en tanto desde otra mirada retoma la noción de práctica social en su uso cotidiano y concreto y me aporta elementos para pensar la alfabetización en su uso en el día a día de estos sujetos, en interacción, en contexto. La alfabetización será una herramienta en tanto su aprendizaje no se remita sólo a su uso en el aula, sino como instrumento que fortalezca el tránsito por espacios cotidianos.

Otra investigación tomada como antecedente se titula: *“La alfabetización de adultos: escenario potencial para la promoción de la salud”* de Rodríguez & Arias (2009).

La misma se planteó como objetivo comprender el significado del aprendizaje de la lectura y la escritura en la cotidianidad de personas adultas que participan en

procesos de alfabetización con el enfoque de pedagogía del texto⁵, habitantes de sectores urbanos populares en dos ciudades de Colombia. Esto a su vez es mirado en relación a la Promoción de Salud. Ésta se desarrolló con un enfoque cualitativo con perspectiva de etnografía enfocada con técnicas de entrevistas grupales e individuales y observaciones en sesiones educativas y espacios familiares. Participaron 32 adultos, la mayoría mujeres adultas medias y mayores.

Ente los resultados destacados se plantea que durante la experiencia educativa, las participantes experimentaron situaciones tensiones derivadas del no saber leer. El significado de la firma apareció como elemento simbólico de identidad, posibilitando la participación en espacios y eventos públicos. El fortalecimiento de la oralidad con la lectoescritura, amplió las posibilidades de interacción social. Entre las conclusiones de esta investigación se plantea que el proceso de alfabetización de adultos contribuye a los objetivos de la Promoción de la Salud. Esto se expresa en que los sujetos se miran, valoran sus saberes, reconocen sus capacidades y reconstruyen una identidad a nivel personal. La identidad de género entendida por esta investigación como parte de las identidades socioculturales dirán, se ve movilizada. Las personas invisibilizadas por la hegemonía de la cultura escrita inician un proceso de autorreconocimiento, se producen cambios en las relaciones familiares y se da una disminución de la sensación de incertidumbre. Los espacios sociales cercanos se transforman a medida que las personas aprenden, se reconocen y se relacionan de otra manera en los espacios cotidianos en donde transcurre su vida, lo que genera bienestar, satisfacción y apertura a nuevos proyectos. Según la investigación, estas personas desarrollan un mayor control y amplían su proyecto vital, aspectos reconocidos en los objetivos de la Promoción de la Salud. Estos cambios inciden sobre las toma de decisiones individuales y colectivas y contribuyen a la modificación de las condiciones de vida.

Esta investigación es seleccionada como antecedente dado que se propone desde un enfoque cualitativo conocer aspectos vinculados a la cotidianidad de las personas adultas alfabetizadas. Por su parte los planteos en torno a la identidad, al significado del aprendizaje de la firma, es un punto en el cual en el proceso de mi investigación me he detenido y este texto me brinda nuevos elementos disparadores.

⁵ La "Pedagogía del Texto" constituye una: "propuesta crítica en educación de adultos, que toma el texto como unidad fundamental para la enseñanza-aprendizaje de la lengua, cuya pretensión es que los aprendices lleguen a comprender y producir textos y, en torno a esta dinámica, dominar diversos conocimientos para comprender y transformar la realidad." (Rodríguez Villamil y Arias López, 2009,p.4)

La tercer investigación rastreada entre los antecedente se titula: *“Estudio de Caso: Impactos de un Taller de Alfabetización de Adultos en la Vida Cotidiana de sus Participantes”* de Gisela Hernández, (2009). La misma aborda la temática de “la educación y el desarrollo” trabajada desde la perspectiva de un grupo de adultos participantes de un taller de alfabetización, en el marco de una campaña desarrollada por el Ministerio de Educación de Chile.

En este estudio se trabajó en relación al significado e impactos en la vida cotidiana de sujetos que participaron en una experiencia formativa en un taller de adultos. 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.”* (p.2). Plantea cuatro conclusiones principales, las cuales han sido tomadas como insumo.

Por un lado se plantea que el taller de alfabetización de adultos, produjo impactos positivos en las vidas cotidianas de los participantes. Estos impactos serían producto de que las motivaciones y expectativas que los llevaron a asistir se contemplaron en las actividades y dinámicas del proceso educativo.

En segundo lugar se expresa que estas instancias se convierten en espacios de desarrollo intelectual y personal para sujetos que son fuertemente estigmatizados. Se pone énfasis en lo positivo del encuentro y trabajo con un grupo de pares.

En tercer lugar se concluye que la experiencia del taller 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”* (p. 137).

En cuarto lugar se hace referencia a la importancia de la incorporación del estudio de los impactos en la vida cotidiana de los sujetos, en la planificación o ejecución de políticas públicas y proyectos sociales, como manera de no reforzar la estigmatización desde el propio diseño de las propuestas educativas, lo que estaría dado al contemplar en las modalidades de trabajo, esos aspectos. Este trabajo si bien se posiciona desde otra perspectiva en tanto estudio antropológico y refiere a otros referentes conceptuales y metodología de abordaje, es un insumo importante para esta investigación, ya que refuerza la importancia de indagar en relación a los sujetos participantes de estas experiencias a la hora de repensar el propio diseño de las políticas y programas de abordaje en la temática.

En síntesis, de la búsqueda de antecedentes así como de las entrevistas con informantes calificados realizadas⁶, se manifiesta con fuerza la pobre articulación entre programas para adultos en experiencias de alfabetización. En nuestro país, no se tiene claramente el número de personas que han transitado por los distintos programas de educación en adultos y se posee escasa información sobre cómo incide este proceso en la vida de estos sujetos. No se realizan seguimientos sistematizados, más allá de acciones puntuales aisladas.

Por otra parte en la revisión realizada para esta investigación no fueron encontrados antecedentes de investigaciones académicas en nuestro país sobre la temática de la alfabetización de adultos y específicamente los impactos de las políticas de alfabetización en las condiciones concretas de existencia de los sujetos, en su vida cotidiana.

La intención de esta investigación es la de hacer un aporte desde el trabajo con los protagonistas de estas experiencias de alfabetización en la edad adulta, incluyendo la mirada de los sujetos sobre su propio proceso a partir de los relatos compartidos sobre sus trayectorias vitales. En este sentido se vuelve relevante este estudio como posibilidad de profundizar en la producción académica en la temática, desde una perspectiva inclusiva de las narrativas de sus participantes.

⁶Para el desarrollo de esta investigación en primera instancia, se realizaron seis entrevistas a informantes calificados. Se contactó con distintas instituciones y organizaciones que intervienen en la temática a nivel nacional, (como ANEP, MIDES, OSC,). Estas entrevistas tuvieron el fin de profundizar y poner en diálogo el problema de investigación con actores referentes al campo a abordar. Se buscó así acceder a un terreno de información y conocimiento más amplio en relación con el problema de investigación.

Capítulo 4: Referentes teóricos

4.1 Introducción

Desde su inicio esta investigación se propuso conocer e investigar sobre la temática alfabetización, en un ida y vuelta con nociones tales como ***vida cotidiana***, ***producción de subjetividad*** y procesos de ***inclusión y exclusión social***.

Pensar la alfabetización en este campo implica pensar las inscripciones de ésta en las propias condiciones concretas de existencia, en el día a día de estos sujetos en su vida cotidiana, en la trama de su historia vital y sus incidencias en la producción de subjetividad. Conocer e investigar sobre este proceso ha sido el punto de partida de esta investigación.

Estas tres nociones que fueron punto de partida a la hora de diagramar la investigación, se presentan hoy en este marco teórico nutridas por diversas búsquedas que se han suscitado en el devenir del proceso.

Por otra parte cabe en este apartado dar lugar a una conceptualización teórica sobre los ***dispositivos de enseñanza y aprendizaje*** vinculados a los procesos de lectoescritura. Estos dispositivos, producidos social e históricamente, ligados a la producción de sujetos letrados, se atan a la noción de subjetividad. El aprendizaje de la lectoescritura, la mirada sobre el analfabetismo o la alfabetización, cobra un sentido específico en nuestra sociedad, con un modelo de educación pública producto de un ideal vareliano, con la función de formación de ciudadanos ilustrados, sujetos de derechos y deberes.

Así mismo en el transcurso de las distintas etapas del estudio y en base a la información empírica que se fue produciendo, se fueron desarrollando otras dos nociones que emergieron como punto de apoyo del proceso de análisis. Estas son la noción de ***identidad*** y la de ***género***. La alfabetización mirada a través de estas nociones conceptuales nos permite un mayor entendimiento sobre los procesos de autopercepción del sí mismo en los sujetos alfabetizados, así como sobre las particularidades de este proceso ligadas a los sentidos del ser varón o mujer.

4.2: La alfabetización y sus sentidos cotidianos. Una mirada sobre la Vida cotidiana y la Producción de subjetividad

En relación a estas dos nociones que oficiaron de sostén del proceso de investigación que se desarrolló, para su abordaje conceptual tomaré como base algunos aportes desde la Psicología Social.

Pichon Riviere (1985) en la década de los 50 en el Río de la Plata se interrogaba ya sobre la vida cotidiana. Nos habla de una Psicología Social posicionada desde la crítica a la vida cotidiana, crítica en tanto posibilidad de interrogación sobre las prácticas y saberes instituidos. La cotidianidad se constituye en tanto espacio y tiempo en el que los hombres en función de sus necesidades desarrollarán relaciones entre sí y con la naturaleza, lo que configura en palabras del autor las condiciones concretas de existencia.

En su crítica a la vida cotidiana, Pichon interroga el orden establecido, los lugares asignados, interroga el plano de aquello entendido en las categorías de “lo natural”, lo dado, “lo a-histórico”.

La “naturalización” accionaría en tanto mecanismo de poder, regido por la ideología dominante, produciendo y reforzando la percepción de que los fenómenos de la vida cotidiana, las prácticas sociales, se constituyen en tanto a-históricas, en el orden de lo natural. La crítica a la vida cotidiana acciona sobre el fenómeno de naturalización. Implica un proceso de desnaturalización de la vida cotidiana, una deconstrucción mediante la interrogación de las prácticas cotidianas en su producción de sentido. (Pichon Rivière, y Pampliega de Quiroga, 1985)

A través de estos planteos se hace necesario entender la vida cotidiana como un campo complejo y no como un objeto discreto, como un campo problemático donde coexisten múltiples dimensiones, complejos juegos de fuerza, lo cual produce una conflictividad inherente.

Juan Carlos Carrasco (1991) nos habla sobre una Psicología de la cotidianidad, la cual concibe como una Psicología del hombre como ser político ya que su principal punto de urgencia estará justamente en el hecho social. Dirá Carrasco (2001) que la comprensión integral del ser humano debe ir de la mano del conocimiento del contexto global de su existencia, ya que éste condiciona su estilo de vida, su ideología y por ello su percepción del mundo y sus relaciones objetales e institucionales. En sus planteos, el ser y su situación determinan las características de la cotidianidad.

Fernández y Protesoni (2002) presentan una noción de vida cotidiana en tanto un conjunto innumerable y heterogéneo de prácticas en la que transcurriría la vida de

los sujetos. A su vez los autores dirán que será el mismo escenario de producción de sujetos y de producción de subjetividad. Desde esta conceptualización la vida cotidiana aparece constituida por aquellas prácticas que día a día los sujetos llevan a cabo en sociedad y que serán productoras de modos de pensar, sentir y actuar, modos que conformarán la producción de subjetividad.

En este sentido es que la noción de vida cotidiana como una composición ligada a las prácticas sociales que los sujetos desarrollan en el día a día se torna una categoría importante para el abordaje del problema de investigación, en tanto las prácticas de lectura y escritura atraviesan la cotidianeidad de los sujetos tanto en sus experiencias y vivencias como analfabetos así como a partir de su posterior proceso de alfabetización. La lectoescritura tendrá un lugar especial en la vida de estos sujetos, en su cotidiano.

Pensar la vida cotidiana y la producción de sentido implica introducirnos en el terreno de la producción de subjetividad.

Michel Foucault (1982), articula la noción de subjetividad en relación a los dispositivos de saber y poder, que serán productores de ésta, en el contexto de una episteme reinante. La subjetividad para el autor es resultado de los dispositivos de poder, que en cierto contexto social e histórico necesitaron mecanismos de identificación y clasificación de los individuos.

Foucault entenderá la subjetividad en relación a las condiciones de producción de la misma, interrogando así los discursos instituidos a través de un rastreo arqueológico del saber y una genealogía del poder en la búsqueda de deconstrucción de las verdades asumidas como a-históricas. Al pensar la subjetividad en producción, no estamos pensando en cualidades de un sujeto metafísico, ni en un plano subjetivo individual, sino en los procesos que operan en la construcción de los sujetos. Foucault se interroga acerca de los procesos que han permitido al hombre transformarse en "sujeto".

Estos planteos acerca de la noción de producción de subjetividad ligada a los dispositivos de producción de la misma, será retomada más adelante a la hora de pensar los dispositivos de enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura.

Siguiendo esta línea introduzco los planteos de Félix Guattari quien propone una definición de la subjetividad como *"un conjunto de condiciones por las que instancias individuales y/o colectivas son capaces de emerger como territorio existencial, sin referencial en adyacencia o delimitación con una alteridad a la vez subjetiva"*. (Guattari 1996, p, 20) Es decir que la subjetividad se configura como proceso de articulación entre lo individual y lo colectivo, permite la construcción de

sentidos con múltiples referencias y se modifica social e históricamente.

La producción de subjetividad debe ser entendida en tanto proceso. Juan Carlos De Brasi (1996) sitúa la producción de subjetividad en el terreno concreto de las condiciones sociales e históricas determinadas. Ésta se anuda al sujeto en sociedad, al ser en situación, en los planteos de Pichón Riviere (1966). Pichón entiende al hombre como ser social, constituido por múltiples atravesamientos donde se juega lo singular y lo colectivo. El hombre para Pichón es concebido como un "ser en situación"; es así que interpelará el dualismo individuo – sociedad, y las relaciones jerárquicas de poder y exclusión entre ambos polos. Es en el proceso dialéctico entre el sujeto y su contexto, que el sujeto se configura. Este ser en situación, es un ser de necesidades, necesidades que pueden ser solamente satisfechas en las propias relaciones que este ser establece y que lo determinan.

Por otra parte Víctor Giorgi (2006) hace referencia a la noción de "producción de subjetividades". Dirá que la misma es parte de los procesos de autoconstrucción de los seres humanos a través de sus prácticas sociales. La noción de práctica por tanto se vuelve central a la hora de pensar el campo de la vida cotidiana y en el terreno de la producción de subjetividad. El autor dirá que en las diversas maneras de percibir, sentir, pensar, conocer y actuar, así como en las modalidades vinculares, los modelos de vida, los estilos de relación con el pasado y con el futuro, y en las formas de concebir la articulación entre el individuo (yo) y el colectivo (nosotros) la producción de subjetividades irá tomando su forma.

La alfabetización puede ser entendida como parte de un proceso de incorporación de herramientas de apropiación de la realidad, como lo son las prácticas de lectura y escritura. El establecimiento de nuevas relaciones entre los sujetos y su contexto cotidiano, modificando sus prácticas sociales, partiendo de las nociones antes expuestas, se anuda a un análisis de la producción de subjetividad en el terreno de la lectoescritura.

4.3: Los dispositivos de enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura

Cabe comenzar estas líneas parafraseando a Deleuze (1990) en relación a interrogarnos acerca de ¿Qué es un dispositivo? Este autor, retomando las producciones de M. Foucault, nos hablará de los dispositivos como máquinas de enunciación, máquinas para hacer ver y hablar que funcionan de acuerdo a regímenes históricos de enunciación y visibilidad. Cada dispositivo tendrá su régimen de luz, distribuye lo visible y lo invisible, lo enunciable y lo no enunciable, hace nacer o desaparecer al objeto, el cual no puede existir sin éste.

El dispositivo está inscripto en relaciones sociales de saber/poder, trabajadas éstas por Foucault, las cuales le otorgan su existencia. Deleuze dirá que un dispositivo, como un ovillo o una madeja, es un conjunto multilíneal que responde a líneas de fuerza. Éstas pasan por todos los lugares del dispositivo, en toda relación entre un punto con otro, generando así una trama entre saber-poder y subjetividad.

Los dispositivos son productores de subjetividad. La subjetivación, como proceso de individuación de personas o grupos es trabajo de los dispositivos.

Giorgio Agamben (2006) dirá que el dispositivo está siempre inscripto en un juego de poder. Lo define a través de su capacidad de: *“capturar, orientar, determinar, interceptar, modelar, controlar, y asegurar los gestos, las conductas, las opiniones y los discursos de los seres vivientes.”* (p. 4)

Agamben sostiene que no solamente agentes cuya conexión con los dispositivos de poder son evidentes, como las prisiones, manicomios, fábricas u otros, son dispositivos de captura, sino dirá qué, la lapicera, la escritura y el lenguaje mismo como el más antiguo dispositivo, han capturado al primer primate, hace millares y millares de años atrás ante su inocencia. Un dispositivo para el autor, será un mecanismo que supondrá distintas posiciones de sujetos. Los sujetos resultarán de la relación entre los seres vivos o sustancias y los dispositivos, en ese cuerpo a cuerpo entre individuo y dispositivo, se trama el sujeto. Un mismo individuo, podrá atravesar múltiples procesos de subjetivación, ante la inmensa proliferación de dispositivos.

En este sentido es interesante como Agamben sostendrá que en el mundo actual, los dispositivos del capitalismo parecen enfrentarnos frente a una categoría de subjetividad vacilante, que pierde constancia. Por el contrario el autor dirá que ésta no se cancela, ni se supera, sino que se disemina y se anuda enmascaradamente en el proceso identitario.

Pensar las Políticas Educativas, de alfabetización en una mirada desde los dispositivos de producción de los sujetos alfabetizados abre una línea de discusión particular sobre los dispositivos de enseñanza aprendizaje. En este cruce entre el sujeto y la educación me interesa retomar tres planos de producción de esta noción de sujeto:

* Sujeto de la educación

* Individuo –sujeto ciudadano

* Sujeto pedagógico

Parto de dos conceptualizaciones acerca de la noción de sujeto en el ámbito de la educación, la primera presentada por García Molina (2003) y la segunda por Adriana Puiggrós (1990). Éstas son las conceptualizaciones de *sujeto de la educación* y *sujeto pedagógico*:

El **sujeto de la educación** se configura como un lugar, ofertado por una instancia social, que se ocupa en tanto coinciden en él: un sujeto humano que accede a un trabajo de instrucción y formación (es decir, que accede a educarse), un agente de la educación que se responsabiliza de sostener y llevar a cabo ese trabajo (con el sujeto), una delimitación de las finalidades y modos en que ese trabajo va a realizarse (proyecto educativo) y espacios y tiempos más o menos estables para esa práctica social (marco institucional)" (García Molina, 2003, p.4)

... La educación como práctica productora de sujetos a partir de otros sujetos, es una mediación. Se realiza construyendo un sujeto mediador, que hemos llamado **sujeto pedagógico**. Con él nos referimos a la relación entre educador y educando, al producto de la vinculación entre los complejos sujetos sociales que ingresan a las situaciones educativas y los educadores, también sujetos complejos... Toda pedagogía define su sujeto. Cada una determina los elementos y el orden de las series que la constituyen como conjunto signifiante, cuya función es mediar entre los sujetos políticos y sociales, y el habitus que se pretende inculcar. (Puiggrós, 1990, p. 30)

Se desprende de estas conceptualizaciones la idea de un sujeto definido por la relación pedagógica, acorde a un proyecto educativo, donde la educación aparece como mediadora en la propia producción de los sujetos. Pensar en términos de sujetos de la educación y de sujetos pedagógicos parecería útil para salvaguardarnos del viejo binomio sujeto –objeto, donde el educando es pensado como aquel receptor de conocimiento, donde la educación se juega en la transmisión y no en la producción. Pensar en clave de sujetos de la educación y sujetos pedagógicos parecería introducirnos en el terreno de las posibilidades de producción de conocimiento en la relación educativa.

Partir del Sujeto como noción clasificatoria y desde allí mirar al Sujeto de la educación, nos haría preguntar: ¿Quién es el sujeto educable? ¿Qué características tiene. Estos sujetos educables, deben transitar por los dispositivos de enseñanza aprendizaje, de una forma exitosa, adquiriendo en un tiempo estipulado entre otras habilidades sociales, la lectoescritura. La lapicera y la escritura como dirá Agamben (2006) se transformarán en dispositivos de captura de la subjetividad, produciendo así sujetos alfabetos o analfabetos.

Estos sujetos educables, se atan a un Proyecto educativo que se anuda a la formación de ciudadanos, sujeto de derechos y deberes, proyecto educativo que se anuda al Proyecto Social de Nación. En este punto parece oportuno instalar en tanto problema epistemológico una mirada sobre las conceptualizaciones de alfabetización

en un vaivén con la noción de construcción del ciudadano, hombre moderno letrado, ilustrado, hombre de derechos y deberes, del ideal vareliano pilar de nuestra Educación pública. (Soriano, 1968)

La lectura y escritura en tanto herramienta de sofisticación del dispositivo de trabajo sobre el sí mismo, como una práctica en este mismo proceso de construcción del ciudadano, da lugar a hacer referencia a las “tecnologías del yo” que Foucault (1990) define. El trabajo sobre el sí mismo que nos plantea el autor a partir de la puesta en juego de las “tecnologías del Yo” como conjunto de dispositivos, prácticas, técnicas, saberes, discursos, enunciados, entretejen en el sujeto una nueva relación con la verdad, con el sí mismo. Estas tecnologías dirá el autor, permiten localizar a un sujeto incipiente dentro de un entramado de técnicas, de procedimientos disciplinarios y dispositivos de poder que responden a un contexto determinado.

En esta línea, preguntarnos acerca del rol que ha jugado la lectura y la escritura como herramienta de transformación, nos refiere a pensar en un contexto socio histórico de nuestro país, en una episteme, una visión del mundo imperante, donde de la mano de José Pedro Varela y su reforma se comienza a visualizar a la escuela como protagonista en la construcción de la democracia. (Soriano, 1968)

En el contexto latinoamericano de mitad del XIX, Sarmiento ya libraba su proyecto de afán civilizador. En 1849, fecha de la publicación de su libro *“Educación popular”*, la región atravesaba una situación de fuerte inestabilidad política, marcada por la creciente militarización provocada por la proliferación de guerras civiles, y distintas formas de despotismos. Sarmiento aspiraba a la construcción de una República y su civilización. En su libro problematizará el tema de la educación del pueblo, determinando que el Estado debe impartir educación a todos los niños, organizando, dirigiendo e inspeccionando ésta. El estado comienza a visualizarse desde un rol imperante y a demarcar al sujeto-ciudadano en un entramado de derechos y deberes.

En este contexto se sitúa J.P Varela y su reforma. Según Tani y Rossal (1991) para Varela el caudillismo representa un comportamiento anárquico en cierta forma, lo cual conduce al atraso y estancamiento cultural, respecto a la civilización técnica. Para Varela la educación popular, laica, gratuita, será la herramienta básica de acceso a las conductas republicanas.

En su conferencia de 1868 en los salones del Instituto de Instrucción Pública, inicia su discurso expresando:

La educación, en verdad, es lo que nos falta; pero, una educación para todos, sin distinción de clases, para iluminar la conciencia oscurecida del pueblo; una educación que nos permite formar al niño para ser hombre y al hombre para ser ciudadano. (Abadie Soriano, 1968, p.1)

¿Cómo se articula entonces desde esta línea de pensamiento que he intentado exponer, la noción de subjetividad?

Vuelvo entonces a tomar los planteos de M. Foucault, a los que con anterioridad me referí. El autor dirá que la subjetividad es un resultado, es un producto, un “momento en las coordenadas transversales del discurso”. (Foucault cit. en Albano; 2005, p.18) El pasaje de una subjetividad a otra dirá el autor no debe ser mirado en términos de superación, sino como respuesta discursiva a la episteme imperante. Así la creación del sujeto psicológico responde a los mecanismos de individuación resultantes de los dispositivos de poder operantes.

Ahora esto daría lugar a preguntarnos acerca de cómo, estos dispositivos de poder operantes, estos discursos que entretejen la propia construcción de subjetividad, a la vista de la episteme reinante, se hacen “cuerpo” en el sujeto.

La noción de Pliegue, o *“el adentro del pensamiento”* será útil para pensar en los mecanismos de subjetivación. En el libro “Foucault”, G. Deleuze (1986) dirá sobre esta noción de pliegue: *“El afuera no es un límite petrificado, sino una materia cambiante animada de movimientos peristálticos, de pliegues y plegamientos que constituyen un adentro: no otra cosa que el afuera, sino exactamente el adentro del afuera.”* (p 128). El adentro como operación del afuera, el adentro en configuración en tanto pliegue.

Centrándonos nuevamente en el problema de investigación que nos convoca, y articulándolo con las nociones aquí planteadas, pensar la lectura y la escritura, como una práctica que se instala en un contexto político, social, histórico donde la educación en la construcción de la democracia juega un rol preponderante y la necesidad de que los sujetos en su carácter de ciudadanos, puedan sostener este proyecto de nación desde sus prácticas cotidianas, cobra un sentido específico. La lectoescritura de la mano de los dispositivos educativos actuara a la vez que como una herramienta de construcción de la democracia, como una forma de captura de la subjetividad.

Esta mirada abre una línea de pensamiento en torno a cómo esta herramienta en el marco de los dispositivos de enseñanza aprendizaje de la institución educativa, en su carácter de laicidad, gratuidad y obligatoriedad, se instala en los sujetos en pro de un proyecto de “progreso social”, y genera sus impactos en las diversas prácticas sociales.

4.4: La lectoescritura como herramienta de transformación. Una mirada sobre los Procesos de inclusión y exclusión social

En este apartado se abordan los procesos de exclusión e inclusión social desde la perspectiva de la Psicología Social Comunitaria. Los procesos de exclusión-inclusión desde esta óptica, deberán ser comprendidos como relacionales, ya que pensar la exclusión y la inclusión social, implica pensar el vínculo del sujeto con la sociedad que éste habita y viceversa.

Esta investigación buscó conocer si se producían cambios en las prácticas sociales de estos sujetos, producto de este tránsito por el proceso de alfabetización en la edad adulta y a su vez si se generan transformaciones en los procesos de inclusión social.

Para hablar de los procesos de exclusión-inclusión social, nociones saturadas de sentido, me remito entonces a los planteos de diversos autores que a continuación retomaré, desde donde el fenómeno exclusión–inclusión es abordado en tanto proceso y entendido como producción social e histórica la cual involucra al conjunto social.

Castel (1995) nos hablará de la exclusión no como un estado sino como la expresión extrema de un proceso que es gradual. El autor define distintas “zonas” en la vida social por las que los sujetos transitan, una *zona de integración*, caracterizada por ciertos soportes y estabilidad, una *zona de vulnerabilidad* marcada por un vínculo social precario y una *zona de exclusión* en donde entran en juego procesos de desafiliación. Los planteos de Castel se vuelven interesantes ya que pensar la exclusión en términos de proceso, nos permite enmarcar históricamente la situación, nos permite visualizar el propio proceso de producción de las condiciones de desafiliación institucional de los sujetos.

En la misma línea Ximena Baraibar (1999) problematiza la exclusión como un concepto multideterminado e integral, que trasciende el ámbito económico y tiene como centro procesos o mecanismos que generan dificultad o imposibilidad de acceso tanto a bienes, como a derechos y oportunidades para las personas. Dirá Baraibar (1999) que la exclusión dará cuenta de inscripciones diferentes dentro de la sociedad, pero una diferencia que trae consigo la disminución de alternativas y posibilidades de opción. La autora reafirma los planteos de Castel, la exclusión social refiere a procesos. No es una situación absoluta, sino esencialmente gradual, no se trata de un proceso dicotómico (incluidos-excluidos), sino que es un proceso que opera desde antes de la llegada a posiciones extremas. Baraibar (1999) agrega que la exclusión no se encuentra al margen de la sociedad, ni es autogenerada, sino que por el contrario es producto de decisiones políticas, sociales, económicas, tomadas en sociedad.

La dialéctica exclusión-inclusión social tomando planteos de Bader Sawaia (2004) desde la Psicología Social Crítica, se compone como par indisociable, constituido como sistema en la propia relación. La autora plantea una dimensión objetiva de la desigualdad social, una dimensión ética en la injusticia social, y una dimensión subjetiva para entender el sufrimiento. Recurre entonces a dos estrategias de enfrentamiento de la exclusión: una de orden material y jurídica, y otra de orden afectivo e intersubjetivo. La inclusión social se liga tanto a un mayor acceso a servicios básicos, como a los factores psicosociales y a los procesos subjetivos involucrados.

Entiendo que los planteos de esta autora se vuelven interesantes en tanto retoma el concepto de afectividad y lo incorpora dentro de este análisis. En palabras de la autora, poder incluir esta dimensión de análisis permite una humanización de las Políticas Públicas. Sawaia (2004) hace una distinción entre las nociones de dolor y sufrimiento en tanto el dolor sería propio de la vida humana, por la capacidad de sentir y ser afectado, pero el sufrimiento se vincula al dolor mediado por las injusticias sociales. Es así que lo nombra como “sufrimiento ético político” en cuanto a su relación con la injusticia social. El sufrimiento ético político, retrata la vivencia cotidiana, de ese “otro” que siente y es afectado, la autora retoma los planteos de Spinoza (1664, cit. por Sawaia, 2004) incluyendo al cuerpo como capacidad de afectación, cuerpo que en el encuentro con el otro, en el plano relacional aumentará o disminuirá su potencia de acción. La noción de “felicidad pública” incluida por la autora actuará en tanto contrapartida de los procesos de exclusión social. Esta es entendida también desde una visión ético-política. La felicidad pública se trama como conquista de la ciudadanía y la emancipación.

Otra línea de análisis en este campo es la desarrollada por J. Subirats (2005) en su trabajo *“Análisis de los factores de exclusión social”*. Me detengo especialmente en este trabajo ya que el autor señala al analfabetismo como uno de los factores que intervienen en el fenómeno de exclusión social. Según J. Subirats (2004) y aquí cito otro texto del autor: *“Pobreza y exclusión social. Un análisis de la realidad española y europea”*:

Con el término de exclusión social se quiere describir una situación concreta, resultado de un proceso creciente de desconexión, de pérdida de vínculos personales y sociales, que hacen que le sea muy difícil a una persona o a un colectivo el acceso a las oportunidades y recursos de que dispone la propia sociedad. Un conjunto de factores, de combinaciones y solapamiento de causas, de pequeños y grandes fracasos, de conflictos y carencias que ha podido conducir a ello. (Subirats, 2004, p. 140)

En esta línea el autor trabaja la noción de exclusión social en tanto proceso que describe una situación concreta donde el sujeto comienza a quedar por fuera del acceso a recursos del conjunto social. Dirá que esto se irá produciendo en base a

distintos factores que podrán ponerse en juego. Desde aquí es que el autor presenta el concepto en base a algunos componentes claves que convergen produciendo un “*fenómeno estructural, relacional, dinámico, multifactorial y multidimensional, y politizable*”. (Subirats, 2005, p.12)

La exclusión social se inscribe en la trayectoria histórica de desigualdades sociales que se han sucedido. Por tanto se configura en tanto *fenómeno estructural* que se presenta en el presente de las sociedades contemporáneas, pero que en forma de necesidades colectivas ha estado presente desde el inicio de los procesos de industrialización, de capitalización. Subirats (2005) dirá que en la actualidad en un contexto de creciente heterogeneidad, la exclusión no se presenta sólo como reproducción de desigualdades a nivel vertical propias del modelo industrial, sino que se juega en tanto fracturas del tejido social, rompiendo coordenadas básicas de integración social generando así la aparición de colectivos excluidos.

La exclusión como *fenómeno relacional* es mirado en tanto se inscribe en actos y en decisiones llevadas adelante por distintos actores que pueden derivar en procesos de exclusión. Según este autor es necesario comenzar a pensar las exclusiones en plural más que exclusión en singular ya que en cada sociedad, y más específicamente en cada espacio local, se ponen a jugar reglas propias de exclusión e inclusión.

Pensar la exclusión en tanto *fenómeno dinámico* implica poder pensarla en clave de proceso y no en tanto situación estable. Este fenómeno afecta de forma cambiante a personas y colectivos según su exposición a factores de vulnerabilidad que puedan conducir a dinámicas de marginación. Desde esta perspectiva las fronteras de la exclusión serán móviles y los índices de riesgo atravesarán intensidades personales cambiantes.

La exclusión social no puede entenderse a partir de una causa, analizarla como un *fenómeno multifactorial y multidimensional* implica poder abordar la articulación de una serie de circunstancias desfavorables, que colocan al sujeto a una situación de vulnerabilidad las cuales en general se presentan fuertemente interrelacionadas.

Siguiendo esta línea las Políticas Públicas definidas para intervenir en esa área deberán generar abordajes integrales y estrategias transversales a la hora de su gestión por la propia imposibilidad de tratar el fenómeno unidimensionalmente.

La exclusión social será un *fenómeno politizable* ya que es susceptible de ser abordada tanto desde la acción colectiva como desde las instituciones y políticas públicas. Enunciando esto el autor hace una crítica a una cierta perspectiva cultural que intenta considerar la exclusión como algo inherente a las sociedades contemporáneas.

Este punto me parece central a la hora de pensar el rol y discurso de las Políticas Públicas Sociales que se desarrollan en este campo.

Centrándome en lo que hace específicamente a los factores que J. Subirats (2005) señala en este trabajo como factores que intervienen en el proceso de exclusión, el autor los agrupa en distintos ámbitos, los cuales son: el ámbito económico, el ámbito laboral, el ámbito formativo, el ámbito socio sanitario, el ámbito de la vivienda, el ámbito relacional, el ámbito político y el contexto espacial. A su vez hay una relación simbólica y subjetiva que cobra sentido y se juega en los procesos de exclusión.

En lo que hace al *ámbito formativo*, que es en el que me detendré, *el analfabetismo* es uno de los elementos de mayor peso, referido a la exclusión social basada en el capital de formación. Las carencias culturales suponen una menor calificación para el trabajo y un estigma que se presenta como obstáculo para el progreso de estas personas, noción que más adelante retomare a punto de partida de los trabajos de Goffman.

En su estudio Subirats señala que: *“existe una amplia correlación entre la pertenencia a un medio económico y/o sociocultural desfavorecido, las situaciones de riesgo y la ausencia de una alfabetización, tanto efectiva como teórica. El analfabetismo, de nuevo, está muy relacionado con la pobreza más extrema...”* (Subirats, 2005, p.75). Toma el caso de España y dirá que tres de cada cuatro pobres son analfabetos.

En el caso de nuestro país como se señaló en la fundamentación de esta investigación, es a partir de la implementación del Plan de Atención Nacional a la Emergencia Social (PANES) por el MIDES en el año 2005, que se comienza a tener números más específicos del analfabetismo. A esa fecha no habían superado el nivel primario 88.743 personas mayores de 18 años. En ese momento la Política Educativa de Alfabetización, se liga a la Política Social, dando surgimiento a la intervención interinstitucional MIDES-ANEP. Podemos entonces asimilar estos movimientos al panorama descrito por Subirats en España, y reafirmar la correlación entre analfabetismo y pobreza en nuestro país.

El analfabetismo se anuda a las competencias, conocimientos y habilidades que imponen el mercado de trabajo y la sociedad actuales. Sumado esto a un contexto cada vez más vertiginoso en relación al acceso a las tecnologías informáticas que implica la alfabetización digital.

Siguiendo esta línea introduzco los planteos de J. Bonet i Martí (2006), sobre lo que denomina *“Vulnerabilidad relacional”* la cual resulta una herramienta interesante para pensar los fenómenos de exclusión e inclusión. El autor define operativamente la

vulnerabilidad relacional como: *“aquella situación generada por la ausencia o debilidad de los vínculos de inserción comunitaria”*. (p.4)

Dirá que esta situación de vulnerabilidad puede ser caracterizada sobre dos causas paralelas:

El sujeto se encuentra en situación de aislamiento o dispone sólo de una débil red social de apoyo que no le permite disponer de vínculos de inserción comunitaria. El sujeto se integra a una subred que se encuentra marginalizada de manera que no dispone de suficientes vínculos de inserción comunitaria. (Bonet i Martí, J; 2006:p4)

Sobre estas dos causas según el autor la primera sería de la que parten la mayoría de los estudios tradicionales sobre exclusión social, pero la incorporación de esta segunda causa propone dar cuenta del aumento de la fragmentación social que se asocia a mecanismos de integración cada vez más débiles, lo cual conlleva al surgimiento de “subredes segmentadas”. El pertenecer a estas subredes, minoritarias, excluidas, aparece como elemento que dificulta el acceso a los recursos del espacio comunitario.

La perspectiva que presenta Bonet i Martí, integra una mirada interesante al proponernos pensar a través de la “situación de vulnerabilidad relacional” la inserción del sujeto en redes con características vulnerables. Desde esta perspectiva pensamos en un sujeto que transita por redes con ciertas características *“un tamaño tendencialmente pequeño, una elevada densidad y débiles conexiones con otras subredes operantes en el territorio”* (p.4). El autor dirá que estas redes son incapaces de satisfacer las necesidades de los sujetos que las conforman.

Este punto resulta interesante a la hora de pensar las adscripciones sociales de las personas analfabetas, y como éstas por lo general se reducen a espacios conocidos, segmentados, que ofician cierta seguridad, pero que no viabilizan mayores posibilidades de inclusión a otros espacios de tránsito social. La posibilidad de ampliar las redes sociales de apoyo se liga al proceso de alfabetización.

Partiendo de la perspectiva de los procesos de exclusión-inclusión social que incorporaré será un objetivo de esta investigación, estudiar cómo opera el proceso de alfabetización en la edad adulta, como herramienta de transformación del escenario social de estos sujetos.

4.5: Identidad y alfabetización. Los trazos del sí mismo lector

Avanzado el proceso de trabajo, realizadas algunas historias de vida y comenzando a abrir líneas preliminares de análisis, la noción de **identidad** aparece como emergente en relación a los procesos de transformación del sí mismo, producto del proceso de alfabetización.

El concepto de identidad puede abordarse desde distintas perspectivas. Esta investigación parte de una conceptualización de la identidad como un proceso dialéctico⁷, en relación a un otro, en un ida y vuelta, a partir de los procesos de diferenciación puestos en juego en la construcción de la misma. Una noción de identidad que se liga al concepto de otredad, constituida en el terreno del “no-ser” más que en el del ser como propiedad esencial. Un nosotros construido como un “no-otros” nos acerca a este nivel de otredad.

Se trata de pensar una identidad no como propiedad esencial, a-histórica e inmutable, sino por el contrario entenderla como una configuración cambiante y en producción en un complejo entramado sociohistórico en el cual el sujeto está inmerso.

En coincidencia con los planteos de Iñiguez, L (2001), la identidad se nos presenta como un dilema, un cruce entre la singularidad y la similitud, en proceso, construcción y transformación, y despojada de categorías esenciales:

La identidad es, por encima de todo, un dilema. Un dilema entre la singularidad de uno/a mismo/a y la similitud con nuestros congéneres, entre la especificidad de la propia persona y la semejanza con los/as otros, entre las peculiaridades de nuestra forma de ser o sentir y la homogeneidad del comportamiento, entre lo uno y lo múltiple. (Iñiguez, 2001, p. 209).

Esta investigación pretenderá problematizar una noción de identidad como trama en relación a las prácticas sociales desarrolladas en la vida cotidiana, e íntimamente anudada a la producción de subjetividad, como manera de interpelar el concepto moderno de identidad que la ata a lo único, lo idéntico, esencial e inmutable.

Retomo nuevamente los planteos de Iñiguez (2001) quien nos propone pensar la identidad saltando las trampas en las que nos colocan los dualismos de algunas conceptualizaciones. En este sentido el autor dirá que:

Aquello que denominamos identidad individual o social, es algo más que una realidad natural, biológica y/o psicológica, es más bien algo relacionado con la elaboración conjunta de cada sociedad particular a lo largo de su historia, alguna cosa tiene que ver con las reglas y normas sociales, con el lenguaje, con el control social, con las relaciones de poder, en definitiva es decir con la producción de subjetividades (Iñiguez, 2001, p. 210)

⁷La dialéctica según el filósofo griego Heráclito (siglo VI AC) podría definirse como “*la ciencia del movimiento*”. Heráclito sostenía como lo único permanente el cambio, utilizando así la metáfora del río, nos dirá que no es posible bañarnos en las mismas aguas dos veces, refiriéndose al fluir de las mismas.

Me detendré en los trabajos de Erving Goffman (1986), sobre el *Estigma y la Identidad Deteriorada* para trabajar la noción de identidad, por considerarlos un sustento a la hora del análisis. Los aportes de este autor me resultan operativos a la hora de hacer un recorte en este campo, para pensar el problema de investigación.

El autor trabaja una noción de identidad como construcción social que emerge de la interacción entre los sujetos y su contexto. En su trabajo *“La presentación de la persona en la vida cotidiana”* (1959), nos hablará de *“un sí mismo”* como personaje alojado dentro del cuerpo de su poseedor, el cual en un escenario determinado (contexto) desarrolla un papel al estar en escena. El resultado de este “si mismo” para Goffman es producto de la interacción en contexto:

El «sí mismo», como personaje representado, no es algo orgánico que tenga una ubicación específica y cuyo destino fundamental sea nacer, madurar y morir; es un efecto dramático que surge difusamente en la escena representada... Al analizar el «sí mismo» nos desprendemos, pues, de su poseedor, de la persona que más aprovechará o perderá con ello, porque él y su cuerpo proporcionan simplemente la percha sobre la cual colgará durante cierto tiempo algo fabricado en colaboración (Goffman, 1959, p.138)

Esta noción del sí mismo trabajada por el autor, se torna interesante a la hora de pensar las transformaciones en la percepción del si mismo en los sujetos alfabetizados, transformaciones que se dan como parte de un proceso que integra a otro, un contexto, y una relación transformadora con ese contexto que hace texto en los sujetos.

En el inicio de su libro *Estigma, La identidad deteriorada*, Goffman, retomando a los griegos, nos dice que la creación del término *estigma* tiene el fin de denotar signos corporales que intentaban demostrar algo moralmente malo en aquellos que los poseían; es así que cortes, quemaduras corporales podían advertirnos de la presencia de un posible traidor, un esclavo, un criminal, alguien de quien mantenerse alejado.

En la actualidad, nos dirá el autor, esta palabra es utilizada de una forma similar pero ya no adscripta a manifestaciones corporales, sino a diversos “males” de los cuales los sujetos pueden ser portadores.

La sociedad categoriza a sus integrantes, definiendo sus características comunes. El estigma se transforma entonces en un atributo no común o compartido, profundamente desacreditador, estableciendo relaciones sociales marcadas por la marginación y la exclusión. El autor resalta la connotación social que se da a ese atributo, será eso lo que geste el estigma y no el atributo en sí, dado que éste será desacreditador de acuerdo al contexto social y cultural en el que sea mirado. Por ejemplo, en el caso del analfabetismo sobre el cual me detendré posteriormente, podrá

ser mirado como un atributo desacreditador en una sociedad letrada, donde la lectoescritura tendrá un rol específico y preponderante en la organización de la vida cotidiana.

Goffman (1986) nos hablará de tres tipos de estigmas, el físico, el psíquico y el social. Hay un rasgo que se impone y anula los restantes atributos de esa persona produciéndose así el estigma.

¿Cómo se anuda esto con el proceso identitario, y el desarrollo de una identidad deteriorada entonces?

El sujeto definido a partir de ese estigma es visto como diferente, colocado en un lugar desacreditado, reducido, menospreciado. Se pone en juego un estereotipo, una caracterización y el sujeto no se adapta a ese “deber ser”, por lo cual es estigmatizado. Se produce un inter juego así entre estigmatizador y estigmatizado, en donde la identidad social que se representa a través de los roles sociales se trama. Este proceso según el autor es el que se pone en juego en la construcción de una identidad deteriorada.

Una posible línea de análisis que abren estos planteos tendrá que ver con la vivencia de los sujetos analfabetos en relación al estigma y a un proceso de identidad deteriorada y sus posibles transformaciones en relación a la adquisición de la lectoescritura como herramienta de acceso al mundo letrado, como sujeto alfabeto.

4.6: Leyendo el Género: Varones y Mujeres alfabetizado/as

La **noción de género** es una noción a la que recurro operativamente como emergente del propio proceso de la investigación.

Esto de alguna forma me lleva a tomar definiciones metodológicas así como conceptuales acerca de una mirada en relación al género.

Distintas miradas y vivencias sobre las implicancias del ser mujer y ser hombre y sus relaciones con los procesos de analfabetismo y alfabetización en la edad adulta emergieron en los relatos recogidos desde donde se torna necesario para esta investigación tomar posicionamientos.

Incluir una perspectiva de género implica introducirme en un marco de análisis teórico y político, que permite conceptualizar y analizar la desigualdad de posiciones que ocupan hombres y mujeres en la sociedad.

Comúnmente, en la literatura, la noción de género es definida en relación a las diferencias socio-culturales entre lo masculino y lo femenino, así como a la significación social que adopta la distinción biológica de los sexos. La supuesta diferencia de la que se parte en relación a la categoría “sexo” es que ésta referiría a

las diferencias anatómicas que distinguen a mujeres y hombres, dimensión exclusivamente biológica.

Norma Fuller, (1997) sostiene que:

Cada cultura elabora sus propias identidades de género a partir del hecho biológico de las diferencias entre los sexos. Esto supone que la identidad de género se construye a partir de un proceso donde cada individuo aprende lo que es ser hombre o mujer, a asumir los roles y actitudes que le son propios y a interpretarse a sí mismo según dichos parámetros. (p.7)

Los estudios etnográficos parten de la Antropología Cultural, y fueron un aporte fundamental en este campo según nos dice María M. Rivera Garreta (1996). Estos demostraron amplia diversidad de contenidos entre lo definido como masculino y femenino en distintas culturas, aspecto que contribuyó a la deconstrucción del género como supuesta categoría natural. Esto por tanto aportó a poner en cuestión la supuesta base biológica de los comportamientos masculinos y femeninos y así a una afirmación de que el género es construido socialmente.

El concepto de género parecería surgir como un concepto potente en tanto término relacional, incorpora aspectos socio-históricos de las construcciones de la feminidad y masculinidad en la composición de los rasgos de la identidad sexual.

María M. Rivera Garretas (1996), plantea que el concepto de género surge como un concepto liberador de la década de los 70 por parte del pensamiento feminista. Dirá que como modelo de interpretación de las relaciones sociales el concepto ha sido exitoso en su aplicación marcando grandes tendencias en la década del 80. La autora lo compara con el efecto del surgimiento del concepto de patriarcado, formulado en los 70 con el mismo afán liberador.

Dirá que luego con el paso del tiempo y los resultados que ha mostrado su aplicación, éste ha sido menos revolucionario que lo que se esperó en primer momento y por tanto menos revolucionario que el de patriarcado.

Fue liberador porque, permitió a las mujeres liberarse del entramado sociocultural denso tejido en torno a él, que, bajo la etiqueta de "natural" era inculcado como parte del ser mujer. ... *"Pareció pues que el concepto de género nos permitía una vez desnudadas de pieles y de doctrinas patriarcales, encontrarle sentido libre al ser mujeres.* (Rivera Garretas, 1996, p.52)

Este propio efecto libertario que la autora caracteriza como de desnudez, dirá que en su mismo efecto el concepto parece instaurar una retórica acerca de cuáles son esos ropajes a despojarse, estableciendo así mismo un sinfín de debates de *"refinamiento intelectual"* que lo debilitan políticamente.

M. Rivera nos dirá que si bien es en los 70 donde la teoría de los géneros se sistematiza, la antropóloga Margaret Mead es una clara antecesora, ya que en el 35

esta autora en su libro *“Sexo y temperamento en tres sociedades primitivas”*, escribe que *“hagan lo que hagan los hombres aunque sea vestir muñecos para una ceremonia, esto aparece siempre dotado de mayor valor.”* (Mead, 1935 cit. por Rivera Garretas, 1996, p.52). Los términos *hombres, dotado y valor*, descriptos en esta frase denotan una relación jerárquica, establecida, no natural, que se atribuye al comportamiento masculino.

Judith Butler representante del movimiento post-feminista, introduce una conceptualización del género como sistema de diferencia el cual puede ser pensado como un eficaz dispositivo de captura de la subjetividad.

En palabras de la autora:

Género (...) Es una identidad tenuemente constituida en el tiempo- una identidad instituida a través de una repetición estilizada de actos (...) Lo que se llama identidad de género es una realización de puesta en acto compelida por la sanción social y el tabú. (Butler, 1990, pp. 270-271)

Butler (1990) desde su *teoría de la performatividad* da cuenta de la errónea concepción manejada también dentro del pensamiento feminista contemporáneo que asocia “sexo” al ámbito de lo natural así como la categoría “género” al ámbito de lo cultural y lo socialmente construido, presentándonos ambos términos como pares opuestos. La autora efectúa así una deconstrucción de dicha categoría con el fin de demostrar cómo el sexo es de por sí una construcción social, invalidando con esto dicha dicotomía y acercándose a los intereses políticos que subyacen a dichas categorías identitarias.

En palabras de la autora: *“...quizás esta construcción llamada sexo esté tan culturalmente construida como el género; de hecho, tal vez siempre fue género, con la consecuencia de que la distinción entre sexo y género no existe como tal...”* (Butler, 1990, cit. por Gil Rodríguez, 2002, p. 34)

La autora se preguntará sobre el momento en que uno se “hace mujer”, si esto viene de la mano del nacimiento como proceso “natural” o es producto de una intensa labor del propio entorno, de los efectos de las instituciones, las prácticas y los múltiples discursos. Butler plantea *“...No estoy fuera del lenguaje que me estructura, pero tampoco estoy determinada por el lenguaje que posibilita este yo...”* (Butler, 1990, cit. por Gil Rodríguez, 2002, p. 31).

Butler confronta la supuesta base biológica de los comportamientos femeninos y masculinos, remarcando que aquello que solemos entender a través de las concepciones tanto de hombre como de mujer, no son sino construcciones socio-históricas, producidas y modeladas.

Dicha autora introduce la noción de *anticipación*, desde donde intenta demostrar cómo tomamos a la naturaleza por ley que conforma en sí misma una

categoría hombre/mujer cual preexistente, naturalizándose así como dadas. A su vez será necesario un trabajo de repetición en cuanto al manejo de los cuerpos y los deseos, un disciplinamiento que se naturalice tornándose invisible a sí mismo, lo cual se logra a través de lo que denomina los *actos performativos*.

La idea de performatividad marca el establecimiento de un sujeto que se construye a sí mismo como a la propia realidad basándose en los actos que ejecuta e interpreta, no poseyendo una existencia previa a dichas acciones. “... *La performatividad no es un acto único, sino una repetición y un ritual que logra su efecto mediante su naturalización en el contexto del cuerpo...*” (Butler, 1990, p. 15)

En este sentido el ser mujer o ser hombre marcará trayectorias vitales que en lo referente al plano educativo parecen anudarse con las condiciones de analfabetismo durante cierta etapa vital. El hombre como proveedor familiar, la mujer como encargada del ámbito doméstico, cuidado de la casa y los hijos, podemos pensar acciones performativas anudadas a las categorías de género/sexo inscriptas socialmente, aparecen como condicionantes en las trayectorias educativas, motivo por el cual resulta necesario incluir esta noción teórica a la hora del análisis

Capítulo 5: Problema, Preguntas y Objetivos de la investigación.

5.1: Problema y preguntas de investigación.

El problema de investigación formulado toma los insumos obtenidos a partir del rastreo bibliográfico de antecedentes sobre la temática, así como las entrevistas realizadas a informantes calificados. El estudio apunta a conocer y comprender el significado de los procesos de alfabetización en la historia vital de sujetos adultos que, en esta etapa, se hayan alfabetizado. Tomará como punto de partida la perspectiva de los propios sujetos involucrados en relación a su tránsito por el proceso de alfabetización, el cual será pensado en su incidencia como herramienta de inclusión social.

Se desprenden entonces preguntas tales como:

- ¿Cuál es la influencia de la alfabetización en las prácticas cotidianas de los sujetos que transitaron por un proceso de alfabetización en la edad adulta?
- ¿Cuál es, por tanto, la influencia del proceso de alfabetización en la producción de subjetividad?
- ¿Qué papel juega la alfabetización de personas adultas como herramienta de inclusión social?
- ¿Cómo ha sido el papel del sistema educativo, en la vida de sujetos que han transitado por procesos de alfabetización en la edad adulta?

5.2: Objetivos de la investigación

OBJETIVO GENERAL

Conocer y comprender el significado de transitar por un proceso de alfabetización en la edad adulta, en el marco de la historia y el proyecto vital de sujetos que han experimentado ese proceso.

OBJETIVOS ESPECIFICOS

- Comprender desde la percepción de sujetos que transitaron por un proceso de alfabetización en la edad adulta, el papel de este proceso en su vida cotidiana.
- Conocer la influencia del proceso de alfabetización en los modos de pensar, sentir, actuar y estar (ser) en sociedad.
- Conocer los factores que influyen en la construcción del analfabetismo y en la decisión de transitar un proceso de alfabetización.
- Analizar el papel de la alfabetización como herramienta de inclusión social.
- Conocer el rol que ha jugado el sistema educativo en los sujetos que han atravesado un proceso de alfabetización en la edad adulta.

Capítulo 6: Estrategia metodológica

“Si el artista no perfecciona una nueva visión en su proceso creativo actúa de manera mecánica, repitiendo algún viejo modelo impreso en su mente como los planos de una construcción”

(Dewey, 1934 p.50)

6.1 Fundamentación de la opción metodológica

El enfoque metodológico de esta investigación es *cualitativo, descriptivo y analítico*. La metodología cualitativa constituyó una herramienta adecuada para profundizar en el conocimiento y comprensión del problema de investigación.

Cabe introducir los planteos de Strauss y Corbin (2002) en relación a algunas definiciones que pueden ser orientadoras en esta área. Los autores definen la **metodología**, como una *“manera de pensar la realidad social y estudiarla”* los **métodos** como un *“conjunto de procedimientos y técnicas para recolectar y analizar datos”* y la **codificación**, como el *“proceso analítico por medio del cual se fragmentan, conceptualizan e integran los datos para formar una teoría”* (p.4)

Esta investigación tomó como punto de partida la perspectiva de los propios sujetos involucrados en relación a su tránsito por el proceso de alfabetización, y los sentidos del mismo, con el fin de lograr una mayor comprensión del fenómeno.

Fundamentamos la elección del enfoque metodológico cualitativo, tomando los planteos de autores como Miguel Valles (2007) y Lupicinio Iñiguez (2008) quienes expresan que a partir de esta metodología se puede acceder a una descripción amplia de la perspectiva de estas personas sobre su propio proceso, así como de su contexto situacional e histórico. Esta metodología, en tanto intenta comprender a los sujetos dentro de sus marcos de referencia, permitió en esta investigación una aproximación a la vida cotidiana, a partir del relato que los sujetos hacen de ésta.

Este estudio es descriptivo en tanto busca describir a partir de las narrativas de los participantes cómo son y cómo operan los fenómenos vinculados al proceso de alfabetización. Es analítico en tanto intentará relacionar y analizar estos fenómenos.

6.2 Método: el enfoque biográfico.

Dentro de este enfoque metodológico cualitativo, se trabajó con el *Método Biográfico* en el entendido que según Ruth Sautu (1999, p.30).

El método biográfico se caracteriza por su objetivo de reconstruir desde el actor situaciones, contextos, comportamientos, así como percepciones y evaluaciones. El eje es reconstruir un proceso históricamente, es decir, está constituido por una o varias personas ubicadas históricamente, que tienen en común haber sido actores en los sucesos que narran.

El enfoque biográfico entonces consiste en el despliegue narrativo que hace una persona sobre las experiencias vitales que éste ha vivido a lo largo del tiempo por medio de sucesivas entrevistas, construyendo así un relato que permita “... *mostrar el testimonio subjetivo (buscando dar cuenta) tanto de los acontecimientos como de las valoraciones que dicha persona hace de su propia existencia*” (Pujadas Muñoz, 1992, pp. 47- 48)

Por otro lado, autores como Daniel Bertaux (2005) y Norman Denzin (1989) diferencian los términos “Relatos de Vida” e “Historias de Vida”. Desde estos planteos las “Historias de Vida” conllevan la dificultad de no diferenciar el relato que la persona hace sobre su experiencia, de la historia vivida como hecho real situado cronológicamente. La diferencia estaría dada por donde se pone el énfasis, en la propia narración de los hechos y los procesos subjetivos que se dan en este hecho o en la reconstrucción biográfica que apunta a la veracidad de la historia.

Dentro de este método, la técnica de *relatos de vida* fue privilegiada para el desarrollo de la investigación. Esta elección se sustenta en la convicción de que a través de éstos es posible recuperar los sentidos atribuidos a las experiencias en el contexto social en el que surgen. Por tanto los relatos serán una buena vía de aproximación tanto a los procesos de construcción identitaria como a las vivencias cotidianas y producciones subjetivas.

6.3: Técnicas de recolección de información

6.3:1 -Relatos de vida con sujetos que transitaron por la experiencia de la alfabetización en edad adulta. Como se planteó anteriormente ésta ha sido la técnica privilegiada, por entenderse que habilita a trabajar el sentido de construcción tanto del proceso de analfabetismo, en la historia del sujeto, como su tránsito y transformación a partir de un proceso de alfabetización en la adultez.

Los relatos de vida permiten a su vez no sólo el acercamiento al relato de la experiencia vivida por un sujeto y a su historia personal, sino también a la resignificación de esta historia en la propia historia de su comunidad, de su cultura y de su sociedad (Villaroel, 1999).

Cada relato fue realizado en dos instancias con no más de 10 días entre la primera y la segunda. En este segundo encuentro se buscó poner en discusión algunas líneas de análisis preliminares obtenidas a partir del trabajo sobre la primera instancia del relato de vida. La duración de los encuentros en que se realizaron los relatos fue de entre 60 y 90 minutos, en la mayoría de los casos.

Se priorizó que el relato pudiera ser realizado en el domicilio de los participantes siempre que éstos accedieran, dándose en caso contrario la posibilidad de realizarlos en la Facultad de Psicología. La intencionalidad de acceder a los domicilios de los participantes residía en la toma de contacto con su cotidianeidad, su barrio, su comunidad y sus condiciones concretas de existencia. En este sentido tres relatos fueron realizados en la Facultad de Psicología, cuatro relatos en los domicilios de los participantes y los otros dos en un Centro Cultural donde los participantes asisten.

Uno de los participantes, acudió acompañado por su esposa a la entrevista en Facultad de Psicología, lo que dio lugar a una conversación con ésta, por parte de un estudiante participante del estudio, a la par que se le realizó a él la entrevista. Esta información fue incorporada como complementaria para la contextualización del relato del entrevistado.

Sobre el *criterio de saturación de la información*, como criterio para para la determinación de la cantidad de relatos a realizar resultan interesantes los planteos de Norman Denzin (2010) y María Mayan (2009).

Denzin señala que la realidad en su complejidad no puede ser nunca completamente capturada. Esto cuestiona el punto de saturación de la información, o al menos nos hace reflexionar sobre este momento del trabajo del investigador. Por su parte María Mayan dirá que es tarea del investigador indagar hasta el momento en el que considere poder decir algo importante y novedoso sobre el fenómeno que estudia más que hasta lograr una saturación quizá inalcanzable

Es así que a la par del desarrollo de las entrevistas se comenzó a trabajar en líneas preliminares de análisis, que aportaron insumos para tomar la decisión de finalizar el trabajo de campo, cuando en nuestro entendido se logro alcanzar un producto novedoso a comunicar.

6.3:2 -Observación participante. Así mismo como técnica complementaria de recolección de información para la comprensión del problema de investigación se incluyeron una serie de *observaciones participantes*, en contextos donde se realizaron experiencias de alfabetización. La *observación participante* es una técnica de recolección de datos que puede rastrearse en la Antropología y en la Sociología. Dentro de la metodología cualitativa, se presenta como una técnica útil de recolección de información la cual muchas veces se incluye dentro de los Métodos Etnográficos. La observación participante en este contexto es definida como: “... *una investigación caracterizada por interacciones sociales profundas entre investigador e investigado, que ocurren en el ambiente de éstos y promueven la recogida de informaciones de modo sistematizado.*” (Vitorelli y Et., 2014, p.76)

Estas tuvieron por objetivo la aproximación al contexto donde se desarrollaba el proceso de alfabetización y a la vivencia cotidiana de los sujetos participantes en ese proceso.

Fueron realizadas en tres espacios de implementación del Programa “En el País de Varela, Yo Si Puedo”. Cada observación estuvo comprendida por tres momentos durante el desarrollo del Curso (setiembre, octubre, noviembre 2012)⁸. Se seleccionaron tres espacios con un contexto distinto en donde se implementó el Programa: una Escuela Pública, una Comisión de Fomento y un Merendero barrial. Estos espacios se ubican geográficamente en tres zonas distintas de Montevideo: Centro, Este, Oeste.

En cada observación se realizaron anotaciones de campo, las cuales fueron luego sistematizadas y analizadas en relación con el resto de la información recabada.

6.3:3 -Ronda de conversación. Esta tuvo por objetivo el poner en diálogo y compartir con los participantes de la investigación algunas líneas preliminares del análisis, para poder recoger sus miradas. El formato de ronda de conversación, es un formato abierto con menor estructuración que permite que surjan las distintas miradas que los contenidos presentados puedan disparar. (Passos y Kastrup, 2013).

Ésta se planificó como cierre del trabajo de campo, a posteriori de realizados los relatos de vida. Se convocó a los participantes telefónicamente, a participar de esta instancia en la Facultad de Psicología. Estos no se presentaron a la instancia por lo cual la misma no pudo ser desarrollada.

⁸La duración del curso era de cuatro meses con una frecuencia de cuatro días semanales. La duración de cada encuentro era de 2 horas.

Dos de los participantes no pudieron ubicarse para ser convocados. Una tercera por motivos de salud planteó su imposibilidad de participación. Un cuarto participante en el momento de intentar contactarlo, se nos comunica que falleció hace un año. Entendemos en ese momento pertinente invitar a su esposa a la instancia, quien nos conocía, ya que ella lo acompañó en la ocasión de la entrevista desarrollada en Facultad y se mantuvo una conversación a la par que se realizaba la entrevista. Esta se muestra entusiasmada con participar, advirtiéndonos que en caso de mal tiempo no se moviliza fuera de su casa.

De los cinco confirmados a priori, entre la noche anterior al encuentro y en la mañana misma, dos, cancelaron su participación. Tres de ellos faltaron sin previo aviso.

El componente climático fue un factor a tener en cuenta, ya que fue un día de temporal.

Evaluamos también como un factor que no jugó a favor para la convocatoria el hecho del paso del tiempo en algunos casos de las fechas de realización de los relatos de vida lo cual influye tal vez en no tener presente los objetivos y el sentido de participación en la instancia.

Otro factor a tener presente en relación a este punto es que la mayoría de las entrevistas fueron realizadas en los contextos de los participantes, sus viviendas, o espacios de tránsito cotidiano, el hecho de tener que trasladarse para esta instancia puede haber sido otro factor obturador.

Este punto abre una línea de análisis acerca de cómo articular los espacios de diálogo con los participantes con los espacios formales de trabajo dentro de una investigación que se inscribe en el contexto de una maestría. Es oportuno dejar planteado en este sentido que a posteriori de la defensa de esta tesis, está previstas instancias de socialización de los resultados, convocando a actores institucionales vinculados a la temática y también a los participantes.

6.4: Participantes: Tipo de muestra y criterios de selección.

La *muestra*: En los estudios cualitativos la selección de los entrevistados no es aleatoria, sino que va de la mano de un criterio de saturación de la información que se va construyendo. En ese sentido tomando como referencia la *teoría fundamentada* de Strauss y Corbin (2002) y su estrategia del *muestreo teórico*, se buscó alcanzar la mayor cantidad posible de visiones dentro del universo de estudio. Con ese criterio para los relatos de vida se conformó una muestra heterogénea en base a las siguientes variables:

➤ **Franja etaria.** Estaría marcada por la edad en la que el sujeto transitó por la experiencia de alfabetización.

Se discriminaron franjas etarias según criterios de la OMS.

20-40 adulto joven

40-60 adulto medio

60 en adelante, adulto mayor

➤ **Sexo**

➤ *En base a un criterio de **accesibilidad y alcance** fueron tomados para la investigación **sujetos que viven en la ciudad de Montevideo.***

➤ **Alfabetizados por experiencias educativas diversas (educación formal-no formal)**

La muestra seleccionada estuvo comprendida por 9 sujetos que transitaron por experiencias de alfabetización en la edad adulta.

De estos 9 entrevistados, uno de ellos “Julián”, no contaba con las características específicas de esta investigación, aspecto que surgió en la entrevista, cuando nos dice que él siempre supo leer y escribir. Si bien esto en su relato se presentaba de forma confusa, no pudimos acceder a mayores datos. A su vez no accedió a tener una segunda entrevista. Por este motivo, es la única entrevista que no es incluida en el análisis, por no adecuarse a los requisitos, así como por la falta de información.

Por tanto la muestra final quedó conformada por **8 participantes**, 4 mujeres y 4 hombres.

El menor de los participantes al momento de la entrevista tiene 32 años y el mayor 79. Todos los participantes menos “Gabriel”, el menor de los entrevistados, atravesaron el Programa Yo Si Puedo⁹. En el caso de este último al momento de la entrevista estaba cursando un proceso de alfabetización en el Programa de Fortalecimiento Educativo.

El siguiente cuadro muestra de forma esquemática los datos de los participantes:

⁹ Sera utilizada la abreviación “Yo Si Puedo” para hacer referencia al Programa “En el País de Varela, Yo Si Puedo”.

Seudónimo	JORGE	MIRIAM	RICARDO	NORA	HUGO	ELENA	MERCEDES	GABRIEL
Sexo	M	F	M	F	M	F	F	M
Edad	79	56	53	46	42	40	40	32
Edad en la que Se alfabetiza	77	55	21*	42	40	39	38	- **
Propuesta por la que se alfabetiza	Yo Si Puedo	Yo Si Puedo/ Educ. Adultos	Yo Si Puedo	Yo Si Puedo/ Educ. Adultos	Yo Si Puedo	Yo Si Puedo	Yo Si Puedo	Fortalecimiento Educativo

Cuadro 1: Muestra

*En el caso de RICARDO, los 21 años es la edad en que retoma el tránsito por el circuito educativo. Al momento de realizadas las entrevistas éste continúa asistiendo a escuela para adultos.

** En el caso de GABRIEL, se encuentra actualmente transitando el proceso de Alfabetización en el Programa Fortalecimiento Educativo.

El modo de acceso a la población fue en primera instancia a partir de la coordinación establecida con el Programa de Alfabetización “*En el país de Varela, Yo sí puedo*”, Programa ejecutado por el MIDES y ANEP desde 2006 a 2012. Desde el inicio de esta investigación, se realizaron coordinaciones y encuentros de trabajo con el equipo del Yo Sí Puedo, como informantes calificados en la temática. Se puso en discusión con ellos el problema de investigación y los objetivos de la misma, por el entender que ésta debía constituir desde el punto de vista académico un aporte a las Políticas de acción en este campo. A su vez el Programa ofició de nexo con algunos de sus participantes que se interesaron por participar en esta Investigación.

A su vez, en el afán de la construcción de una muestra heterogénea, se buscó la inclusión de personas que hubieran transitado por otras experiencias de alfabetización. En este sentido se realizaron contactos con otras organizaciones que estuvieran o hubieran estado vinculadas a la temática.

Mediante la realización de un rastreo de experiencias de alfabetización para adultos en nuestro país se encontraron otras experiencias de trabajo vinculadas a la temática, por ejemplo instituciones no gubernamentales (ONGs). Si bien el trabajo de estos programas no ha sido exclusivamente sobre la alfabetización en sí misma, se entendió que podrían ser una vía de acceso a la población objetivo de la

investigación. También por medio de algunos referentes vinculados a las Propuesta de Educación para Adultos (Maestras de la DSEA) se buscó el acceso a personas adultas alfabetizadas.

En relación a esta búsqueda los resultados fueron los siguientes: sobre las experiencias de ONGs luego de localizadas y consultadas algunas instituciones, no se llegó a acceder a la población objetivo ya que éstas actualmente no realizaban tareas específicas en el área de la alfabetización.

En relación a los contactos con referentes de Educación para Adultos, se accedió a dos participantes, las cuales previamente al ingreso a los cursos de educación para adultos, habían transitado por la experiencia del Programa Alfabetización *“En el país de Varela, Yo sí puedo”*, elemento sobre el cual tuvimos conocimiento a la hora de las entrevistas.

Por otra parte, a partir de coordinaciones con un Centro Cultural dependiente del MEC que trabaja con población adulta en coordinación con MIDES se accedió a dos personas más que se interesaron en participar en la investigación. Las coordinaciones con este Centro tuvieron por objetivo acceder a adultos jóvenes, ya que en las anteriores búsquedas se dificultó el acceso a esta franja etárea.

Dicho Centro está dirigido a personas en situación de calle y su objetivo es promover el desarrollo integral de esta población por medio de su participación en actividades de formación y producción cultural. En este Centro se estaba llevando adelante una propuesta del Programa de Fortalecimiento Educativo. Luego de acercarnos y proponerles a sus participantes la participación en la investigación es que se realizan dos relatos de vida. Éstos tuvieron la particularidad de que a diferencia de las otras personas en quienes el proceso de alfabetización se había realizado con anterioridad en estos dos casos el proceso se venía desarrollando in-situ.

6.5: Consideraciones éticas

Las consideraciones éticas vinculadas a la investigación entendemos deben estar presentes en todo el proceso desarrollado. Desde la formulación del problema y los objetivos, el diseño metodológico, el procesamiento y análisis de los datos, así como en la presentación y difusión de los mismos.

Esta investigación en sus inicios intentó gestarse como un proceso de trabajo con otros, nutriéndose de las perspectivas interrogantes e intereses sobre la temática de actores involucrados en la misma. Es así que para el diseño del problema y los objetivos, éstos estuvieron puestos en diálogo con el equipo de trabajo del Programa En el País de Varela, Yo Si Puedo, quienes en el momento de inicio de esta

investigación centralizaban las acciones educativas en el terreno de la alfabetización.

Por otra parte a la hora de pensar el diseño metodológico, la selección de los participantes y la técnica de recolección de la información los cuestionamientos éticos se toman de vital importancia. El acceso a éstos fue por diversas vías pero en general a través de referentes institucionales, y siempre se dejó en claro que su participación era de carácter voluntaria.

Se partió de un criterio de confidencialidad. Se implementó un consentimiento informado y serán puestos a disposición los resultados de la investigación a los involucrados. Sobre el criterio de confidencialidad expresado explícitamente en el consentimiento informado, fue un punto a trabajar con algunos de los participantes. Algunos de ellos tenían experiencias previas de entrevistas para radio o televisión, y manifestaban un interés particular por ser promotores de las prácticas de alfabetización y dar a conocer su historia como ejemplo. El no incluir sus nombres fue acordado con éstos como manera de resguardarlos por el uso del material y circulación con fines académicos. La posibilidad de generar otras acciones vinculadas a la publicación, producciones en co-autoría, en la línea de profundizar los relatos singulares y referenciados con nombres reales, es algo que no se descarta como una etapa posterior a la presentación de la tesis, en cuyo caso ello se realizará en acuerdo con los participantes.

A su vez el proceso de trabajo partió de una postura de tipo dialógica siendo privilegiado el sentido que el entrevistado atribuyó a su proceso; así mismo se contempló cómo el propio proceso del relatar, pudiera brindar elementos que resignificaran su experiencia.

En relación a la valoración de riesgos y beneficios, entendimos que esta investigación en tanto refuerza aspectos positivos y logros de los entrevistados como el acceso y desarrollo de un proceso de alfabetización en la edad adulta y permite la resignificación en su historia vital a partir de una mirada fortalecedora sobre ellos mismos, fue beneficiosa para los participantes. Varios de ellos agradecieron la posibilidad de ser escuchados, de relatar su historia. La posibilidad de escucharse a ellos mismos en un relato distinto desde otro lugar, un lugar de posibilidad y no ya de privación, generó distintas vivencias expresadas por éstos como positivas.

Por otra parte la posibilidad de poner en discusión el proceso de análisis del material recogido colectivamente, como parte del proceso de investigación, tanto en el grupo de investigación con estudiantes de grado y graduados junto con la docente responsable del mismo, así como en el grupo de maestrandas coordinado por la Tutora, permitió abrir líneas de visibilidad y es parte de un proceso de trabajo ético, pensado y discutido con otros.

6.6: Técnica para el análisis de la información

Cito los planteos de Stauss y Corbin (2002) para introducirme en una noción de análisis, la cual me parece muy ilustrativa del proceso de trabajo que implica éste, en esta tarea del ser investigador; *“El análisis es la interacción entre los investigadores y los datos. Es al mismo tiempo arte y ciencia.”* (p.14)

Se realizó un análisis de contenido. Klaus Krippendorff (1990) define el Análisis de Contenido como *“la técnica destinada a formular, a partir de ciertos datos, inferencias reproducibles y válidas que puedan aplicarse a un contexto”*. (p.28)

Félix Vázquez (1996) plantea que en el análisis de contenido desde la perspectiva cualitativa, el contexto ocupa un lugar central, y es sólo mediante su consideración que será posible hacer una interpretación. Utiliza el término contexto en un doble sentido, por un lado el contexto del texto que se está analizando y por otro el contexto social, o sea las condiciones que hacen posible que ese texto se produzca y cómo se produce. Siguiendo con los aportes de este autor esta investigación presentará una *“análisis de contenido temático categorial.”* (Vázquez, 1996)

6.7: Procedimiento de análisis

Como primera tarea realizamos la transcripción de las entrevistas, que posibilitaron a posteriori una lectura del material, en principio general y luego cada vez más precisa; identificamos a continuación las principales dimensiones temáticas reiteradas en éstas, para operar en el análisis de los relatos.

En el propio proceso de realización de los relatos de vida, se trabajó sobre ellos, por un lado en el plano técnico sobre la pauta de entrevista, para poder ajustarla y corregirla; por otro lado, para generar las primeras líneas de análisis y reflexiones preliminares.

Identificaremos los relatos de vida de la siguiente manera, códigos que serán empleado más adelante para citar la palabra de los entrevistados:

Codificación de los relatos de vida **(E)**

JORGE:	(E.1)
RICARDO:	(E.2)
HUGO:	(E.3)
MERCEDES:	(E.4)
NORA:	(E.5)
MIRIAM:	(E.6)
ELENA:	(E.7)
GABRIEL:	(E.8)

A partir del análisis del corpus de las entrevistas se identificaron 7 categorías emergentes. El proceso de análisis fue el siguiente:

Se comenzó el *proceso de codificación*, del material transcrito previamente. El primer paso fue la “codificación abierta”. Según Strauss y Corbin (2002), la codificación abierta puede definirse como: “*el proceso analítico por el cual se identifican los conceptos y se descubren en los datos sus propiedades y dimensiones*” (p.110). Se comenzó así un proceso de codificación de la información mediante las categorías identificadas, como primer paso en camino a una conceptualización teórica.

A su vez dentro de estas categorías se han dividido sub categorías que las componen. Strauss y Corbin (2002) denominan a este proceso como “*codificación axial*”: “*proceso de relacionar las categorías a sus sub categorías, denominado axial, porque la codificación ocurre alrededor de un eje de una categoría, y enlaza las categorías en cuanto a sus propiedades y dimensiones*” (p. 134).

Se han definido así en un primer momento un grupo de categorías que devienen de los datos recogidos, éstas a su vez en un segundo momento se han podido desglosar en sub-categorías.

Se trabajó con el programa informático MAXQDA para el análisis de datos.

A continuación se presenta un cuadro ilustrativo de las categorías y sub-categorías de análisis con las que se trabajó:

1- CONTEXTO FAMILIAR y/o NUCLEO DE CONVIVENCIA EN LA NIÑEZ
1a: Constitución del núcleo de convivencia
1b: Contexto Socio-económico-cultural
1c: Escolaridad de los integrantes del núcleo de convivencia
2-VINCULO CON EDUCACIÓN FORMAL Y NO FORMAL
2a: Contactos con el Sistema Educativo Formal (nivel descriptivo)
2b: Factores involucrados en el ingreso al Sistema Educativo
2c: Factores involucrados en el abandono de Sistema Educativo
2d: Contactos con otras experiencias educativas no formales en la niñez
3- SITUACIÓN DE ANALFABETISMO
3a: Explicaciones de los entrevistados sobre la situación de analfabetismo
3b: Estrategias de sobrevivencia sin lecto escritura
3c: Vivencias relacionadas con el analfabetismo
4- CONTEXTUALIZACIÓN DEL PROCESO DE ALFABETIZACIÓN en edad adulta
4a: Experiencias alfabetizadoras en la edad adulta (nivel descriptivo)
4b: Factores facilitadores de la alfabetización en la edad adulta
4c: Motivación para alfabetizarse en la edad adulta
5- CONTEXTO SITUACIONAL PRESENTE
5a: Familia actual: composición; nivel educativo de sus integrantes. (inclusión de una mirada retrospectiva)
5b: Situación socio-económica
5c: Trayectoria laboral (inclusión de una mirada retrospectiva)
5d: Acceso y participación en redes sociales
6-IMPACTOS DE LA ALFABETIZACIÓN
6a: Transformaciones en la vida cotidiana
6b: Transformaciones en la Percepción de si mismo
6c: Incidencia de la alfabetización en el Proyecto Vital
7-GÉNERO
7a: Diferencia entre mujeres y varones en relación al analfabetismo
7b: Diferencia entre mujeres y varones en relación a la alfabetización en edad adulta.

Cuadro 2: Categorías y sub-categorías de análisis

Estas categorías de análisis, fueron el resultado final de un proceso de trabajo sobre el material recogido.

Luego de una primera categorización, a lo largo del proceso, se desplegaron elementos novedosos que fueron recogidos e incluidos. Ejemplo de este proceso puede verse en relación a la segunda categoría, donde a partir de algunas entrevistas notamos que se hacía necesario además de un abordaje del proceso educativo formal en la niñez, recoger las experiencias de aprendizaje de la lectoescritura no formales. La categoría 7 por ejemplo, fue una categoría emergente del proceso de análisis,

donde la particularidad de los relatos según el género de los entrevistados mostraba elementos comunes.

En un tercer momento se trabajó en el proceso de integración, según Strauss y Corbin (2002) podemos pensar en un momento de “*codificación selectiva*”, los autores dirán que es el “*proceso de integrar y refinar las categorías*” (p.157) en pro de construir teoría. Este proceso es el de transformar datos en teoría a partir de diferentes técnicas analíticas, el paso de la descripción a la conceptualización.

En este sentido el trabajo constó de dos etapas. Un abordaje diacrónico del material, en base a las categorías y sub-categorías emergentes, identificando regularidades y heterogeneidades presentes en las trayectorias vitales de los sujetos entrevistados. Por otro lado, se presenta en forma sintética, la historia de cada uno de los participantes, como manera de que la unicidad de su relato no se pierda y pueda ser leído, aspecto que los participantes expresan como parte de su deseo: el dar a conocer su historia. El relato como unidad, favoreció el análisis de aspectos vinculados a la identidad. En este sentido se realizó una edición de cada uno de los relatos de vida realizados. Se tomó como fuente para estas ediciones dos investigaciones que trabajan con relatos de vida y proponen un tratamiento similar del material “*Fragilidades Vecinas. Narraciones biográficas de exclusión social urbana*” de Joan Subirats (2006) y “*Quiero escribir mi historia. Vidas de jóvenes en barrios populares*” de Pablo Francisco Di Leo y Ana Clara Camarotti (2013).

Entendemos que estas opciones de tratamiento del material, de la presentación y discusión sobre el mismo, permitieron privilegiar la singularidad y particularidad de cada historia, a la vez que posibilitaron adoptar una lógica transversal entre las diferentes historias que permite identificar a la vez las singularidades y las convergencias.

A los efectos de discutir los resultados, las categorías de análisis fueron integradas, articuladas y relacionadas entre sí y con planteos teóricos que permitieron ponerlas a dialogar. A continuación se presenta un cuadro que da cuenta cómo cada una de las categorías trabajadas, se articuló en uno o más sub-capítulo/s que son presentados en el apartado de Discusión de Resultados.

	Lectoescritura y dispositivos de enseñanza-aprendizaje	Alfabetización, vida cotidiana y subjetividad	Narrativas e identidad.	inclusión social y alfabetización	El Género y las letras
Contexto Familiar en la niñez	X				
Educación formal y no formal	X				
Situación de Analfabetismo		X	X		
Contexto alfabetizador en la adultez	X		X		X
Contexto situacional presente		X		X	
Impactos de la alfabetización		X	X	X	
Genero					X

Cuadro 3: Relación entre categorías

Capítulo 7: Presentación de Resultados

7:1 La construcción de narrativas en los sujetos alfabetizados: Historias silenciadas, resignificación y recuperación de la voz.

Introducción

Los relatos de vida de los ocho participantes de esta investigación, hablan de historias silenciadas por muchos años, producto de la vergüenza del dar a conocer su condición de analfabetos. El no saber leer y escribir en la vida de estas personas, se amplificó e invadió espacios de su cotidianidad, anudándose a los procesos identitarios. El aprendizaje de la lectoescritura redimensiona dichos procesos como construcción de un sí mismo desde la posibilidad, desde el acceso, desde la apertura.

El poder dar a conocer su historia, historias de angustias, esfuerzos, persistencias y logros, como elemento motivador para otros en circunstancias similares, la fantasía de que un libro o una película los tenga por protagonistas, es algo que se hace presente en los relatos de estos sujetos. Se trata de dejar el anonimato de la vergüenza y las “mentiras piadosas” para ser protagonistas de sus historias.

El ejercicio de conectarnos con los relatos biográficos de cada participante a partir de

su edición supone colocar, como plantea Víctor Renes Ayala (2005) *“Frente a la mirada mecánica, lineal y fragmentada que es dominante en nuestras sociedades, una mirada «relacional» que recupere la relación entre biografías, historia y sociedad”*. (Renes Ayala, Cit. por Subiratas, 2005, p.14)

Se presentan a continuación las narrativas de los participantes, sus historias, a partir de un proceso de edición.

---- Los protagonistas y sus historias.---

Edición Relato de Vida -JORGE-

*“Tenga calma la compañía ya viene la despedida;
la poca sabiduría mis ocurrencias empaña.
Siempre la suerte me engaña por mucha ilusión que tenga;
que la fuerza me sostenga si el sacrificio es en vano,
y no me condene, hermano: no hay mal que por bien no venga.”*

Violeta Parra
(Autobiografía en Verso)

Jorge, tiene 79 años y nació en Uruguay. Sus padres eran españoles, de las Islas Canarias, llegaron con los abuelos de Jorge, sobre principios del S.XX y se radicaron aquí. Les dieron tierras en Canelones para trabajar, según nos cuenta, a todos los inmigrantes que llegaban ese año les daban tierras para trabajar. Es en Canelones que se conocen sus padres. Jorge es el mayor de tres hermanos, tiene dos hermanas una de 77 y otra de 78 años. Su padre sabía leer y escribir, su madre no. Sus hermanas concurren a la escuela y se alfabetizaron.

Jorge debe abandonar la escuela a la edad de 9 años cursando 2º grado, para trabajar. Su padre lo saca de ésta, y lo lleva a trabajar con él haciendo repartos, expresándole que no había tiempo para el estudio. Jorge recuerda que sintió rencor por eso, aunque sabe que no fue por maldad, sino porque había que trabajar porque había hambre y él era el más grande. Recuerda que en esos tiempos la vida era dura, salió a trabajar y el estudio quedó olvidado. Así arranca una extensa, y abnegada trayectoria laboral de Jorge, que marca una historia vital llena de sacrificios, esfuerzos, y renunciaciones.

Jorge ha sabido transitar por distintas tareas, como empleado y también desarrollando un negocio propio, poniendo en ejercicio múltiples estrategias para vencer los impedimentos que se le presentaban a causa del analfabetismo en ese escenario. Sobre esta trayectoria laboral su primera experiencia será a los 9 años en el reparto con su padre, tarea que sostiene hasta los 14 años de edad. A los 15 años se va de la casa de su familia, a vivir en la casa de un pariente, a cambio de pagar los gastos y comienza a trabajar en repartos en otra empresa de venta de agua. A los 20 años empieza a trabajar en el Puerto, donde se desempeña un periodo de 30 años. A su vez independientemente abre un taller de balanzas, porque tiene el oficio de mecánico de balanzas, que lo aprendió trabajando con sus compañeros. El taller debe cerrarlo, había pedido un préstamo al Banco República y con la crisis financiera de fines de los años 70 conocida como “La Tablita” no puede hacer frente a las deudas. Esto lo angustia muchísimo, nos relata que “...lloraba como un chiquilín, de bronca, tanto sacrificio que hice en la vida...”. En esa época abandona su trabajo en el Puerto por la llegada de la Dictadura Militar, La Marina había tomado el Puerto y él formaba parte del sindicato. Habían comenzado a irrumpir en su casa.

Por el año 73, él tenía unos 40 años de edad y debió emigrar al campo y trabajar allí en chacras unos años, por la seguridad de su familia. Recién con la llegada de la democracia retorna a Montevideo. Al volver a Montevideo, comienza a trabajar para UTE, pero en un coche particular. Fue su último trabajo formal, jubilándose casi con 70 años. En esa época también trabaja “en changas” desarrollando oficios varios: albañilería, electricidad, carpintería, Jorge dice que ya en ese momento “... sabía hacer todo...”

Sobre la incidencia del analfabetismo en su trayectoria laboral si bien se rebuscaba para sobrellevarlo, este factor era algo a lidiar cotidianamente. Las estrategias para desenvolverse sin la lectoescritura fueron estrategias que utilizó en su vida cotidiana, y en el área laboral sin duda por ser ésta un organizador importante de su cotidiano. Relata que se desenvolvía “con picardía”, con “mentiras piadosa” y con la ayuda de terceros. Ejemplos de esto son, a la hora de hacer trámites, como la partida de nacimiento o la CI, el vendarse el brazo como manera de excusarse por no firmar, a la hora de moverse en las calles, en el trabajo, al salir en el camión, lo hacía siempre acompañado, o si estaba solo, previo a dirigirse a algún destino, necesitaba ir a su casa para que su mujer le explicara cómo llegar.

Todas estas estrategias que ponía en juego partían de que le generaba mucha vergüenza que las personas se enteraran de su analfabetismo, tenía miedo de que se burlaran de él, de que lo “cacharan”. Estos fueron años de mucha angustia y esfuerzo, que le costaron noches sin dormir. Relata que con el paso de los años siempre lo

lastimó no saber leer y escribir.

Es recién a partir del acercamiento al Programa “Yo Si Puedo” que Jorge retoma el contacto con la lectoescritura ya adulto, a los 77 años. Resalta este momento como un momento especial en su vida donde debió vencer varios miedos para animarse a empezar su proceso de alfabetización.

El rol de su actual pareja para que Jorge se alfabetice fue esencial, es quien lo motiva a hacerlo. Esta “lo descubre” nos dirá, y lo incentiva a alfabetizarse.

En referencia a la familia actual, Jorge es viudo del primer matrimonio del cual tiene dos hijos. Luego vuelve a estar en pareja desde hace 12 años. Su hija tiene 43 años y su hijo 40 años.

Sobre sus hijos, relata que estudiaron, para él era importante que sus hijos pudieran estudiar y era exigente con esto, nos dirá que estudiaron una carrera. Actualmente ambos están en Estados Unidos, su hijo trabaja en un laboratorio y su hija estaba estudiando escribanía cuando surgió la posibilidad de irse y radicarse en EEUU.

Sobre su proceso de alfabetización dirá que al acercarse al Programa “Yo Si Puedo”, tenía miedo de abrir esa ventana, tenía miedo al rechazo, a una bofetada, esos miedos lo frenaban porque expresa que él quería aprender. Una vez que se acercó, se encontró con algo lindo, se empezó a preguntar por qué no había aprendido antes, a pensar en tantos años de sacrificio y de esfuerzo, con esas “mentiras piadosas” para poder seguir caminando en la vida.

Jorge relata que aprender a leer y escribir, le cambió la vida, trae que es un peso que pudo sacarse de arriba, y que lo hizo rejuvenecer 20 años. Entre los aspectos que destaca es la autonomía con la que cuenta ahora para el manejo en el cotidiano. Al término del curso en el Programa, “Yo Si Puedo”, Jorge comienza a concurrir a Escuela para adultos.

Jorge fallece en el año 2013, por una afección de salud, aspecto que conocemos a partir de una conversación con su esposa en oportunidad de convocarlo para la instancia grupal de colectivización de resultados.

Edición Relato de Vida
-RICARDO-

*"Nada resulta superior al destino del canto.
Ninguna fuerza abatirá tus sueños,
porque ellos se nutren con su propia luz.
Se alimentan de su propia pasión.
Renacen cada día, para ser. ..."*

Atahualpa Yupanqui
(Destino del canto)

Ricardo tiene 53 años, y nunca dejó de estudiar. En su niñez fue a una escuela especial por sus dificultades para aprender y estuvo escolarizado hasta los 18 años, dice que era "algo vago" y no prestaba atención.

Cursó el Programa "Yo Si Puedo", y la Escuela para adultos. Ha avanzado mucho, lee revistas, libros y diarios para informarse de lo que pasa en el mundo. Quiere acreditar la escuela primaria, porque su deseo es el de tener un ascenso en su trabajo y llegar a ser capataz.

La historia de Ricardo es la historia de una persona que pese a sus dificultades vinculadas al aprendizaje y a sus capacidades intelectuales según nos relata, siempre buscó aprender, nunca se dio por vencido y logró grandes avances en relación a la lectoescritura.

Ricardo creció con su madre. Tiene 5 hermanos por parte de madre y dos o tres por parte de padre, esto no lo recuerda con exactitud. Dice que de chico vivió etapas difíciles, no tenían para comer, sólo un plato de avena a la noche, en la casa se comía pan verde, el almuerzo era en el comedor del barrio. Su madre los crió sola. Vivían en un rancho de lata, ella hacía limpiezas para mantener a su familia. Las mudanzas por distintos barrios de Montevideo fueron comunes en la vida de Ricardo.

Sus hermanos por parte de madre, que es con los que tiene contacto, concurren a la escuela y se alfabetizaron. Algunos hicieron la UTU, el liceo, hoy tienen sus oficios y todos trabajan.

Su padre se va de la casa a los 10 años de Ricardo. Lo veía de vez en cuando. Éste trabajaba en la Marina, era Militar, se embarcaba a veces. Sufrió mucho por el alejamiento de su padre. Éste fallece cuando Ricardo tiene 33 años, cuenta que estaba preparando su cumpleaños y ese mismo día fallece su padre, motivo por el cual cancela todo.

Con su madre siempre convivió, actualmente es el único de los hijos que vive con ella y la ayuda económicamente y con cosas de la casa.

Ha tenido varias parejas, nos hace varios relatos sobre su vida amorosa, viaja incluso a Buenos Aires a convivir con una de ellas, pero nos dice que no aguantó y se volvió a Montevideo porque extrañaba.

Sobre sus gustos, Ricardo disfruta mucho de la música, ha asistido a recitales en el país y en el exterior, a fiestas, bailes y estuvo realizando tareas en carnaval como utilero.

Sobre su historia laboral, nos cuenta que al cumplir 18 años, su madre quería tramitarle una pensión en el BPS, la cual era económicamente muy baja y no le alcanzaba para cubrir ningún gasto, por lo que éste se niega, y le dice a su madre que él va a trabajar. Se anota en AFE, en una fábrica de enchufes y en la IMM, recorría estos lugares en búsqueda de trabajo, hasta que queda seleccionado en la IMM y comienza su trayectoria laboral a los 22 años, trabajo que sostiene desde hace 31 años, hasta el día de hoy. Ingresó a desempeñarse en tareas de barrido, luego lo pasan a trabajar en camiones, y posteriormente por un accidente laboral es operado de la rodilla, y vuelve a trabajar en barrido.

Hoy por hoy su sueño es ascender laboralmente, llegar a ser capataz y para eso debe tener la escuela terminada, ya que ingresó a la IMM sin saber leer ni escribir. Éste ha sido un pilar siempre en su relación con el aprendizaje.

Su proceso de alfabetización ha sido sostenido en el tiempo a través de diversas experiencias, como la escuela para adultos, y el Programa “Yo Si Puedo”. Actualmente sigue asistiendo a la escuela para adultos.

En cada una de éstas experiencias fue afianzando su desempeño, y es así que hoy todas las mañanas se ejercita leyendo, revistas y diarios. Hoy su cédula de identidad ya no dice “no firma”, y puede andar por la calle sin perderse, porque sabe leer las calles y carteles, porque puede reconocer el destino de un ómnibus.

Si bien reconoce que le quedan aún cosas por aprender y ejercitar, a lo cual nos pregunta si no conocemos una maestra particular que vaya a su casa, hoy sabe “donde está parado”, “¿qué harían ustedes en la calle si no saben leer y escribir?”, nos pregunta.

Edición Relato de Vida
-HUGO-

*"...Entre los dos pasa un meridiano,
latitud de vidas paralelas..."*

Soda Stereo
(Disco Eterno)

Hugo tiene 42 años. Trabaja en fiestas como disc-jockey, haciendo fotos y filmaciones. Abrió su unipersonal una vez que aprendió a leer y escribir, lo cual le permitió poder hacer todos los trámites de DGI Y BPS. También es albañil, hace trabajos de obra en casas, revistiendo baños y cocinas.

Vive con su esposa y su hijo más chico. Concorre a la iglesia asiduamente. Hoy su espectro de posibilidades se abrió, puede leer un folleto de información turística y proponerse recorrer algún balneario con su familia.

Hugo siempre se rebuscó. El no saber leer y escribir era algo que lo avergonzaba. En su trabajo necesitaba cotidianamente del uso de la lectoescritura y generó diversas estrategias para sortear esto. Nadie podía enterarse que no sabía leer y escribir, ya que esto podía generarle una pérdida de autoridad frente a sus clientes. Contratar a alguien que no sabe leer y escribir, podría generar dudas sobre su eficiencia en la tarea. Sólo su familia conocía este punto débil y eran sus aliados a la hora de sortear obstáculos.

La forma que encontró Hugo para desenvolverse en un mundo letrado sin saber leer y escribir fue formando una "fantasía" a su alrededor, "mintiendo", entre comillas, ocultando y buscando estrategias para que no se dieran cuenta de su situación de analfabetismo.

La infancia de Hugo transcurría entre la casa de su madre y la de su padre, ambos separados desde su niñez. Hugo tiene 5 hermano/as, sólo una es menor que él, el resto todos mayores. Las varias mudanzas por problemas económicos, hicieron que debiera abandonar la escuela y pasar un periodo de año y medio sin retomar.

El contexto de pobreza, marcado por episodios donde se pasaba hambre, forman parte de la historia vital de Hugo.

Cuando retoma la escuela, lo hace en primer grado con compañeros más chicos, y comienza a faltar, le daba vergüenza ser mucho más alto y grande, "sólo le faltaba el maletín para ser el profesor". En estas ausencias a la escuela, Hugo se refugia en la casa de su padre, éste un hombre muy bohemio, el cual le permitía faltar a la escuela. Lo retaba pero lo protegía.

Hugo sentía que en la casa de su padre podía "escapar a la realidad". Su madre lo iba a buscar y lo traía a su casa, pero aquí la situación era compleja porque

Hugo no tenía buena relación con la nueva pareja de su madre. Éste era un hombre muy autoritario y celoso de sus cosas, que ayudaba económicamente a la familia, pero no le permitía a Hugo sentarse en la cama de su madre, o en la silla de éste.

La madre de Hugo trabajaba en limpiezas y se ausentaba bastante. Su hermana mayor jugó un papel importante a la hora de ser un apoyo con las tareas de la escuela.

Este escenario complejo en la casa de su madre, en donde dirá sentirse “la oveja negra de la familia”, hace que Hugo cada vez pase más tiempo en la casa de su padre. A sus 10 años, deja la escuela completamente. Se instala casi establemente en la casa de su padre, hasta los 16 años, fecha en que éste fallece.

Durante el tiempo que vivió con su padre, desarrolló actividades con este, vinculadas a la cría de animales, patos, gallinas, chanchos.

A posteriori de eso vuelve a la casa de su madre, y a los 18 años por incentivo de ésta, comienza a trabajar en una herrería, soldando rejas, pero no lo sostiene más de unos tres meses, hasta que por iniciativa propia se anota para trabajar en una fábrica textil.

Su desempeño laboral en la textil es bueno, y le ofrecen una mejora en la tarea, él trabajaba empaquetando y tiene posibilidades de trabajar en la parte de pedidos, aspecto al que no puede acceder por la falta de lectoescritura. En esta etapa hace un intento por concurrir a una maestra particular pagada desde la empresa, pero abandona, priorizaba el hacer horas extras y ganar más dinero.

A los 21 aproximadamente comienza con el trabajo de la discoteca, musicalizando cumpleaños y casamientos. Este trabajo le permitía recuperar “lo bohemio” que sentía cuando trabajaba criando animales con su padre. Era un trabajo autónomo, donde respondía a él mismo. Este trabajo, así como el de albañilería serán los trabajos que sostiene hasta la actualidad.

De la mano con estos emprendimientos laborales, es que comienza su despliegue de estrategias para manejarse en el mundo letrado, sin saber leer y escribir y sin que nadie se diera cuenta de esto. Las estrategias que Hugo desarrolla son muy peculiares, en relación a las listas de materiales que necesita armar para sus trabajos de albañilería o las listas de canciones para los cumpleaños, se excusa en no tener buena letra y pide a sus clientes que las elaboren: “vaya anotando usted”.

En lo que hace a la albañilería por lo general luego recurre a su mujer, quien le decodifica lo escrito para realizar la compra de materiales y lo ayuda con la escritura de los presupuestos.

Para su manejo en la discoteca, una vez que comenzó a utilizar la computadora, porque previamente lo hacía con casetes, Hugo diagramó un sistema de

códigos para desenvolverse autónomamente y pasar música en las fiestas. El no saber leer, no le permitía identificar los nombres de las canciones, por lo cual las codificaba en carpetas con símbolos I, II, III, IIII, de acuerdo a la velocidad del ritmo de estas y el momento de la noche en que se debían de escuchar. A su vez, como conocía los números generó toda una equivalencia, la cual tenía en una tabla registrada, donde cada letra tenía un número correlativo y esto le ayudaba para identificar cada canción.

Para conseguir las canciones que las quinceañera le solicitaban, él les pedía que le armaran una lista en letra imprenta “porque la entendía mejor” y luego sin poder decodificar lo que allí estaba escrito, esto lo copiaba tal cual, asociando formas en el buscador de la computadora, e intentaba así descargarlas.

Estas estrategias que describe detalladamente y que dice hoy contarlas con gracia, en su momento le generaba un esfuerzo y desgaste importantes. Hugo sentía vergüenza de expresar su analfabetismo. Para Hugo el no saber leer y escribir afecta profundamente la autoestima, “te sentís achicado”.

Hugo toma la decisión de alfabetizarse, porque su mujer comienza a negarse en seguirlo ayudando, porque siente que de esta forma él no enfrenta esta problemática. Es ella quien luego de ver en la televisión la propaganda del Programa “Yo Si Puedo”, averigua y lo motiva a anotarse.

En relación a esto Hugo dirá que la iglesia, también jugó un papel importante en su vida, en ayudarlo a retomar la confianza en sí mismo, en que podía salir adelante.

El aprendizaje de la lectoescritura para Hugo abrió distintas perspectivas de posibilidad. Verse escribiendo y leyendo, resignificó en él algo que sentía no le era posible, y le permitió desarrollarse en el área laboral con una mayor autonomía, así como formalizar su empresa aspecto que le brinda otras perspectivas con respecto a su futuro, elemento que le generó mucha alegría.

A su vez esta autonomía la vivencia en su vida diaria, en el manejo en las calles, a la hora de encontrar una calle o tomar un ómnibus, aspectos que le eran muy complicados y que le generaron más de una situación incómoda y de angustia, ya que por lo general evitaba pedir ayuda a desconocidos.

Hugo se siente con otra fuerza en el día a día, se siente hasta más fortalecido físicamente, algunas dolencias y malestares físicos que él relaciona con su imposibilidad de leer y escribir, como dolores de cabeza, dirá que ya no lo aquejan.

Hoy Hugo vive con su actual esposa desde hace 5 años y una hijo de ambos. Tiene dos hijas más grandes de 18 y 20 años, éstas son de un matrimonio anterior que duró entre sus 21 y 26 años. Sus hijas lo visitan asiduamente, pero no conviven con

él. En relación a su familia y sus proyectos vitales, hoy puede compartir un libro con su hijo, apoyarlo en cuestiones de su escolarización. Forma parte de una Cooperativa de Vivienda de Ayuda Mutua, y trabaja allí para lograr tener su casa propia. No quiere perderse de más cosas, hoy puede leer folletos de información turística, y permitirse ir a vacacionar a conocer balnearios de nuestro País con su familia.

Edición Relato de Vida -MERCEDES-

*“... ¿En que habrá afectado a nuestra existencia el hecho de ser mujeres?
¿Qué oportunidades, exactamente, nos han sido dadas y cuales nos han sido negadas?...”*

Simone De Beauvoir.
(El segundo sexo)

Mercedes tiene 38 años vive en un barrio al oeste de Montevideo, con su actual pareja y una hija de 7 años de edad.

Al llegar a su casa para realizar la primer entrevista, nos hace señales desde la puerta para que entremos ya que no puede salir a abrirnos el portón, tiene dificultades para movilizarse producto de una enfermedad que le afecta las rodillas. La casa es de material, entramos a una habitación en la cual hay dos camas de una plaza y un sillón. Hay varios perros que nos reciben ladrando y luego se acomodan por el espacio, una tele y una radio prendidas que permanecen durante la entrevista. Mercedes nos dice que tiene que volver a la cama, se sienta allí.

La historia de Mercedes es una historia atravesada por su condición de mujer como hija, como madre y como esposa, lo que ha generado en ella constantes renunciadas a proyectos personales. Esto a su vez la ha colocado en un espectro que se reduce al ámbito doméstico, aspecto que hoy se reafirma con su imposibilidad de desplazarse producto de este malestar físico que padece en las piernas.

En relación a su familia de origen Mercedes, nace en Montevideo y de niña vive por distintas zonas de la ciudad. Entre sus 8 y 12 años, no lo recuerda con exactitud, fallece su padre de cáncer. Éste se aleja de la familia al enterarse de la enfermedad, Mercedes y su familia se enteran del fallecimiento de su padre por un vecino.

Sólo Mercedes y un hermano menor al que describe como discapacitado se crían con su madre. Una hermana melliza se cría con una tía, cuya casa era al fondo de la de Mercedes, y sus otros dos hermanos menores con otro tío y su abuela.

Su madre no podía cuidarlos a todos porque no tenía trabajo y estaba enferma, entonces la familia se dividió. A partir de allí fue perdiendo contacto con

algunos de sus hermanos, manteniéndolo sólo con el que convivía con ella y con su hermana melliza.

La madre de Mercedes fallece cuando esta tenía 36 años, fallece de cáncer de útero, estaba enferma y no se controlaba. Vinculado a la salud y enfermedades de su madre, relata una serie de sucesos sin lograr ser muy clara, en un inicio habla sobre una brujería que le hacen a ésta cuando Mercedes era chica, la cual le ocasiona una herida en la pierna que no cierra y no se cura, atribuyendo que esto le trajo distintas dificultades en su vida hasta el momento de su muerte. Más adelante hace referencia a que su madre sufría diabetes, aspecto vinculado a los problemas de cicatrización por la deteriorada, circulación sanguínea. En otro momento hace referencia a su madre como discapacitada, pero tampoco logra ser específica en relación a esto.

Las afecciones de salud de su madre siempre tuvieron a Mercedes ocupándose de los cuidados, es quien se hace cargo de ella y la cuida hasta que fallece. Éste será uno de los motivos sobre los que luego hará referencia en relación a su analfabetismo.

El hermano con el cual Mercedes convivía, pasa a vivir con una tía; ella no podía hacerse cargo de los dos, su madre enferma y su hermano con discapacidad. Sigue actualmente en contacto con él y con su hermana melliza, la cual continua viviendo en un terreno al fondo de su casa.

Mercedes tiene 8 hijos, 7 de estos hijos son de su primera pareja y tiene muy poco contacto con ellos. Mercedes convive con su hija más chica la cual es de su segunda pareja. Convive también con otro compañero que es su pareja desde hace 5 años.

De su primera pareja, padre de sus 7 hijos, se separa cuando tenía 28 años por reiterados sucesos de violencia doméstica. Llegan a una instancia judicial donde se decide dar a tenencia de los niños al padre porque Mercedes no cuenta con un espacio físico, ni medios para mantenerlos. En ese momento ella los visitaba, pero cuando vuelve a quedar embarazada de esta hija menor, con su segunda pareja, le prohíben las visitas. Según cuenta intentó hacer algunos movimientos legales para recuperar la tenencia pero posteriormente quedó todo trancado porque se enferma, y la situación de las piernas, lo que describe como reuma, le imposibilita trasladarse y se detienen las acciones.

Su hija más chica es de una segunda pareja, Mercedes se separa de esta pareja al poco tiempo de nacida su hija, porque éste tenía problemas de consumo y no quería volver a vivir situaciones complicadas como con su anterior pareja. Al separarse se va con su hija a vivir a la casa de su madre.

Este hombre fallece cuando la niña tenía 6 meses, se quita la vida, y le deja

la casa a la niña, que es donde actualmente vive ella con su hija y su pareja actual.

En lo que hace a su escolarización Mercedes cursa primero de escuela a los 6 años y comienza segundo, pero no lo termina porque su familia se muda. A esto se suma que su madre ya estaba enferma, y su padre no estaba con ellos. Esto hace que Mercedes estuviera apoyando en el cuidado de los hermanos y de su madre. Nos cuenta que en esa etapa había muchos problemas en su familia, temas económicos y de salud de su mamá. A posteriori los hermanos pasarán a vivir con otros familiares.

En un segundo intento a los 17 años Mercedes se anota en la escuela nocturna, la cual también abandona a causa de que su madre nuevamente enferma y esto le requiere cuidarla, y a su vez ella queda embarazada.

Atribuye a los sucesivos embarazos el no retomar la escuela en esa etapa. A su vez relata que su marido no la dejaba ir a aprender porque quería que estuviera en la casa ocupándose de las tareas domésticas.

Su siguiente acercamiento a la lectura y la escritura es ya siendo adulta a los 37 años a través del “Yo Si Puedo”, llega a este programa por motivación de una maestra comunitaria de la zona. Mercedes cursa el “Yo Si Puedo” y al finalizar éste, se inscribe en la escuela para adultos, hasta que por su situación de salud, y sus dificultades para desplazarse, deja de concurrir. Sus compañeras le traen las tareas de la escuela y sigue en contacto con la maestra para no desvincularse. Generó una importante red de sostén, que la mantiene vinculada al aprendizaje.

Sobre sus motivaciones para alfabetizarse, Mercedes busca desarrollarse más autónomamente, sin apoyo de otros. Como ejemplo de esto habla sobre sus dificultades al no saber leer y a la hora de llevar a su madre o posteriormente a sus hijos al médico. Mercedes recuerda situaciones donde el no saber leer y escribir le dificultaban el manejo en la vida cotidiana, cuando quería leer un cartel en la calle, para tomar un ómnibus, a la hora de hacer trámites por ejemplo.

Un factor importante en relación a su motivación, es el ingreso de su hija a la escuela, y el querer ayudarla, porque a su hija se le dificulta el aprendizaje de la lectura y la escritura. Estos son elementos que Mercedes señala como motivadores a la hora de su aprendizaje siendo adulta.

Actualmente ha abandonado las actividades, por la enfermedad en las piernas que nos describe como una “especie de reuma”, lo cual no le permite moverse por sí sola, y está esperando que le den fecha para operarla. Esto la tiene muy angustiada porque está todo el día en su casa sin poder movilizarse para hacer actividades, dice que quiere recuperarse y poder salir adelante con su familia. En sus proyecciones se incluye el retomar la escuela, una vez que logre operarse y pueda volver a las actividades cotidianas.

Edición Relato de Vida
-NORA-

"MULATO: ...Miren estos dibujos. Son del más puro estilo malasio. ¿Qué les parece esta guarda de monos pelando bananas? ... Lo menos que merezco es ser capitán de una isla. *(Toma un pliego de papel madera y rasgándolo en tiras se lo coloca alrededor de la cintura.)*

Así van vestidos los salvajes de las islas...

MANUEL. - Quiero vivir los pocos años que me quedan de vida en una isla desierta. Tener mi cabaña a la sombra de una palmera. No pensar en horarios.

EMPLEADO 1º - Iremos juntos, don Manuel.

MARÍA. - Yo iría, pero para cumplir este deseo tendría que cobrar los meses de sueldo que me acuerda la ley 11.729.

EMPLEADO 2º -Para que nos amparase la ley 11.729, tendrían que echarnos.

MANUEL. - Ahora, lo que hay que buscar es la isla desierta.

TENEDOR DE LIBROS. - ¿Hay todavía islas desiertas?

MULATO. - Sí, las hay. Vaya si las hay. Grandes islas. Y con árboles de pan. Y con plátanos. Y con pájaros de colores. Y con sol desde la mañana a la noche...

Roberto Arlt
(La isla desierta)

Nora tiene 46 años. Vive en un barrio al Oeste de Montevideo en una casa modesta, muy prolija junto a su marido y a su hija menor.

Su historia es peculiar y se diferencia de las otras por un aspecto específico. Nora vivió hasta los 15 años en una isla, donde los únicos habitantes eran ella y su familia. Esto es lo primero que nos dice, cuando le preguntamos acerca de los factores por los que no se alfabetizó.

Nora vivía con su padre, madre y sus seis hermano/as en la isla Santa María, ubicada en el Rio Uruguay perteneciente al departamento de Rio Negro. Esta isla queda a unos 20 metros de la costa cerca del pueblo Nuevo Berlín. En la entrevista nos muestra fotos de su familia en la Isla y un recorte de un diario donde aparece una nota acerca de ellos. Según dice ésta es su manera de confirmar su historia, porque en ocasiones no la creen verídica.

Su papá era argentino, vino a Uruguay después de hacer el Servicio Militar, llegó a Rio Negro y allí conoció a la madre de Norma. Éste trabajaba en una empresa de maderas y comienza a desarrollar las tareas en esta isla. Es así que ellos motivados por esto deciden mudarse con sus hijos, construir una casa y vivir allí. Entre sus recuerdos de la niñez está el de que una vez al mes venía un barco de las Fuerzas Armadas con alimentos y vacunas. También recuerda que cuando su madre estaba embarazada a la hora del parto, su padre debía trasladarla al hospital del pueblo.

Nora vive en esta isla hasta los 15 años cuando a raíz de las crecidas todos abandonan la isla y se van al campo en Rio Negro.

Sobre sus padres nos dice que su padre había concurrido a la escuela y sabía leer y escribir. Su madre no concurrió a la escuela, tenía algunas nociones sobre la lectoescritura, adquiridas por la enseñanza en el hogar de mano de su padre.

Nora tenía una mejor relación con su padre, éste la estimulaba en relación a la educación, pero su madre no la dejaba. Recuerda a ésta expresándole: “¿para qué vas a estudiar vos?”. Sus tres hermanos más grandes estaban escolarizados. Éstos durante la semana vivían en la casa de la abuela materna, en un Pueblo de la costa cercano a la isla, para asistir a la escuela y volvían a la isla los fines de semana. Norma y los otros dos hermanos varones más chicos quedaron allí con la familia en la Isla. Ella dice que como era más chica, nunca pudo irse de la isla.

Al abandonar la isla la familia se muda al campo, y comienza a trabajar en un tambo. Sobre esto expresa con orgullo: “yo fui tambera”.

Recuerda que en esa época, ella tenía 15 años y al ver a la hija del patrón estudiar tenía el deseo de aprender. En ese momento nuevamente su madre se niega, recuerda un episodio en el cual una maestra se comunica con su madre para que Nora pudiera ingresar a la escuela y la madre se niega. Sobre esto dice, no entender el porqué de esta actitud de su madre, expresa que tal vez el motivo eran celos, porque ella tenía mejor relación con el padre, pero no tiene certezas sobre esto. Todos los hermanos y hermanas de Nora aprendieron a leer y escribir.

Ella se va de la casa de sus padres para vivir con su marido y a los 19 años tiene su primer hijo. En ese momento continúa viviendo en Rio Negro, trabaja en el campo, y su marido trabaja como chofer de camiones internacional (trabajo que sostiene hasta la actualidad). Continúa viviendo en Rio Negro aproximadamente hasta los 30 años. Por un tema de distancia y de facilidad laboral para su marido deciden venirse a Montevideo.

Su primer trabajo en Montevideo es en un puesto de verduras propio. Luego trabaja varios años en tareas de limpieza de casas.

Tiene tres hijos, dos varones mayores que no viven con ella y la menor mujer de 25 años, quien convive con Nora. Sus hijos cursaron escuela y liceo. Ella se esforzó y los motivó para que estudiaran.

A partir de que sus hijos crecieron y terminaron de estudiar ella se permitió hacerlo. Su marido le expresó que ya no tenía excusa, que podía ocuparse de ella, el apoyo de su marido y sus hijos fue significativo para comenzar el proceso de alfabetización.

Su primer contacto con una experiencia de alfabetización es en el 2008 a partir del Programa “Yo Si Puedo”, al cual llega por su participación en otro Programa del MIDES, “Uruguay Trabaja”. Dice que fue la primera en decir que no sabía leer y escribir y quería aprender y entonces la contactan. En ese momento tiene que abandonar tanto “Uruguay Trabaja” como, el “Yo Si puedo”, por una problemática de salud. Posteriormente al recuperarse retoma el aprendizaje participando en un grupo del “Yo Si Puedo” y asistiendo a educación para adultos; nuevamente debe dejar porque su mamá enferma, y ella viaja a Río Negro a cuidarla hasta que fallece.

En la tercera oportunidad retoma el proceso de aprendizaje en educación para adultos pudiéndolo sostener, nos dice, es cuando realmente puede aprender.

Nora relata muy motivada sus logros: “pasé de vivir en un isla, a tener un oficio y recibirme”. Expresa que la alfabetización le cambió todo, le permitió desenvolverse de una manera que antes no podía, logró manejarse en la calle, tomar un ómnibus sin tener que preguntar. Hoy puede hacer cosas para las que antes siempre necesitaba recurrir a su marido, como tomar un ómnibus e ir a Tres Cruces y sacar los pasajes para viajar a Río Negro sola a visitar a su familia. Puede ir sola a un hospital cosa que antes para ella era impensado.

Nora resalta el hecho de poder firmar como algo que de por si fue muy significativo, y le dio mucha alegría. Dejar de tener una cédula en la que diga “no firma”, o firmar con la huella digital.

En relación al manejo en la vida cotidiana siendo analfabeta, y el uso de la firma, recuerda un episodio que la angustió y le dio mucha vergüenza. Al concurrir a un banco, al que ella asistía cotidianamente y conocía al cajero, en esta oportunidad el cajero era otro, y había mucha gente. Al llegar su turno en la fila y pasar a la caja, al expresar que no puede firmar, el cajero de mala manera le dice que “los que no saben escribir y leer no pueden ir a un banco”, recuerda la vergüenza que sintió al quedar expuesta con el resto de la gente que allí se encontraba.

Al momento de la entrevista, continúa concurriendo a escuela para adultos donde profundiza el aprendizaje en matemáticas y asiste a clases de cocina. A su vez está realizando un curso de pintura de obra, gestionado desde el Centro Comunal, con el fin de tener un oficio, y un diploma, lo cual también le permite quedar en una base de datos para ofertas laborales.

Edición Relato de Vida
-MIRIAM-

“Yo por bien tengo que cosas tan señaladas y por ventura jamás oídas ni vistas, vengan a noticia de muchos y no se entierren en la sepultura del olvido”

**-La vida de Lazarillo de Tormes
y de sus fortunas y adversidades-**
Novela española Anónima.

Miriam tiene 56 años, trabaja como empleada doméstica con cama. Su relación con la familia, con la cual convive, es muy buena.

Nació en Montevideo, su familia era muy grande, oriundos de una ciudad importante de Canelones. Su madre fallece de tifus cuando ella tenía 10 meses. De ese matrimonio nacen 3 hijos, siendo Miriam la más pequeña. Su padre, luego del fallecimiento de su madre, pasa a vivir con otra pareja. Esta tenía 4 hijos, y con el padre de la entrevistada aumentaron la familia en 4 niños más. Una de ellas falleció de pequeña.

Miriam fue dada en adopción, de palabra, sin papeles, a los cuatro años y medios, a un matrimonio que la trae a vivir con ellos a Montevideo. Se va con este matrimonio con la promesa de ser escolarizada y tener mejores condiciones de vida.

Al igual que otra hermana mujer, fueron entregadas a familias adoptivas, ya que su padre argumentaba el no contar con condiciones para mantenerlos. Las hijas de la nueva pareja de su padre no son dadas en adopción, por la negación de ésta.

Las condiciones de vida de Miriam en su infancia junto a esta pareja adoptiva eran de mucha vulnerabilidad. Su papel era el de encargarse de las tareas domésticas, realizar los mandados, expresa que lo que esta pareja buscaba era una criada.

Nunca la envían a la escuela por no tener papeles para presentar a la hora de la inscripción. Miriam no corta la comunicación con su padre, al cual le expresa que efectivamente la estaban enviando a una escuela, e incluso le piden a Miriam que mienta declarando que asiste a un colegio privado.

La falta de higiene, debía bañarse a escondidas en casas de vecinas, el mal abrigo, dormía entre trapos cocidos, la falta de alimentación, la responsabilidad de los quehaceres cotidianos y la ausencia de educación curricular, fueron las condiciones a las que se vio expuesta en su niñez.

Las vecinas jugaron un papel importante en los primeros contactos de Miriam con la lectoescritura. Es así que comienza un aprendizaje de la lectura uniendo letras

como un juego, aprendizaje éste sobre el cual logra desarrollar un manejo de la lectura, no así de la escritura. Según nos dice, estas actividades debía realizarlas escapada de su casa, sin que se enterara su familia adoptiva la cual se lo tenía prohibido.

Miriam vive con esta pareja que la adoptó hasta el fallecimiento de la madre de adopción. Luego de este acontecimiento, viaja al interior en busca de un reencuentro con su familia. Al realizar este reencuentro se siente frustrada, “no era lo que esperaba”, nota una realidad muy distinta, con sus hermano/as grandes.

Es en una escuela de una ciudad de Canelones donde con 15 años ingresa por primera vez a la educación formal. La registran como alumna en 2º año. Concorre un año. Culminado el año lectivo decide volver a Montevideo para trabajar y sus estudios se interrumpen. Perdió el contacto con toda su familia de origen.

Ya en Montevideo comienza su trayectoria laboral a los 16 años la cual es central en la organización de su vida cotidiana. En general las tareas son de cuidado de niños o en limpieza, algo característico es que en este periodo ella vive donde trabaja, es contratada “con cama”.

A los 20 años, Miriam se encontraba trabajando en una casa de familia, donde se retira, debido a quedar embarazada. Esto no lo comenta en su trabajo, simplemente renuncia. Sobre el padre de su hija no brinda mayor información. Simplemente que no estuvo presente ni se hizo cargo, y que ella no quiso nunca recurrir a él por orgullo ya que este le expresa: *“el día que precises algo avísame”*.

Luego de tener a su hija, su trabajo comienza a ser zafral. A los seis meses de la niña viaja al este del País a trabajar en la temporada de verano y su hija queda a cargo de una conocida. Esta modalidad la sostiene por un par de años, ya que lo recaudado en temporada le permite sostenerse durante el resto del año. Trabaja también en ese periodo vendiendo ropa de contrabando en ferias.

Luego comienza a realizar nuevamente tareas como empleada doméstica en casas en Montevideo, y trabaja como cocinera en una estancia en un departamento del interior del País. Retorna luego a Montevideo a trabajar, sigue viajando a ese departamento esporádicamente para visitar amistades y allí conoce a un hombre con el cual inicia una relación que dura 10 años hasta el momento en que él fallece. En esa época ella reside en ese departamento y trabaja en una panadería propiedad de éste.

Posteriormente al fallecimiento de este, nuevamente se radica en Montevideo y comienza a trabajar con su actual “patrón” como empleada doméstica residiendo allí, como ella dice “con cama”.

Miriam se comunica y visita a su hija que vive en Florida, ésta cursó Liceo y

UTU, y actualmente trabaja en un supermercado. Tiene una nieta de 14 años que concurre a Liceo, también práctica música, toca el violín en la Sinfónica.

En relación a su alfabetización como adulta luego de un intento frustrado a los 25 años en Treinta y Tres de anotarse a un curso de educación para adultos, comenzó a inscribirse en los nuevos cursos dictados en Montevideo como “escuela de adultos” y tampoco es convocada. Es a partir de su último trabajo que la hija de su patrón le ofrece la posibilidad de inscribirla y acompañarla a iniciar el curso.

Al momento de la entrevista se encuentra cursando educación para adultos, a parte del curso específico de alfabetización, también realiza allí diferentes talleres (ej: Teatro) a los cuales asiste con sumo agrado.

Con sus herramientas de lectura, realizó una vasta indagación en libros clásicos, nos cuenta haber leído Romeo y Julieta, Hamlet, La divina comedia, tiene una colección de Paulo Coelho y una de Isabel Allende

Miriam se proyecta en relación a la continuidad educativa en UTU. Maneja opciones como una formación técnica en Cocina o terminar el bachillerato. Sobre su historia Miriam nos dice, que es muy larga, y podría escribirse un libro. Le gustaría que pudiese ser de ayuda para otros adultos en circunstancias similares a las de ella.

Edición Relato de Vida -ELENA-

“...Lo único que interfiere con mi aprendizaje es mi educación...”

Albert Einstein

Elena siempre quiso ir a la escuela. Su madre recorrió con ella varias escuelas, pero el pase estaba dado para una en particular. Ésta le quedaba a una gran distancia geográfica. Su madre era sola, ella con Elena y sus hermanos, trabajaba como lavandera de un cuartel y todos sus hijos iban a la escuela del barrio. Pero Elena tenía el pase para otra escuela, una escuela especial. A los hermanos también quisieron darles el pase a esa escuela, pero la madre se puso firme y no dejó que los sacaran. Estos sí pudieron continuar asistiendo a la escuela del barrio y todos aprendieron a leer y escribir.

La única manera de mandar a Elena a esa escuela a gran distancia geográfica era en la bañadera. Con mucho esfuerzo, su mamá pudo pagar la bañadera unos meses pero no más que eso. Ahí arrancó la peregrinación de Elena y su mamá por varias escuelas cercanas a su casa, pero no era recibida. Su madre quería que Elena

se alfabetizara, que no pasara las mismas complicaciones a las cuales se enfrentó ella por no saber leer y escribir. Tampoco había soluciones, ni manera de facilitarle el acceso desde el plano institucional para viabilizar su llegada a la escuela especial.

Elena no pudo ir a la escuela hasta los 13 años. No aprendió a leer, ni a escribir. A los 13, como estaba pasada de edad, la recibieron sólo para hacer talleres. Aprendió costura y bordado, para defenderse. No le enseñaban a leer y escribir. Recuerda cómo miraba desde afuera los salones de los niños que aprendían a manejar las letras y cómo deseaba estar ahí.

Elena tiene 40 años. Su historia es una historia de búsqueda, de puertas cerradas, pero de una incansable persistencia más allá de las adversidades con las que se fue encontrando.

Su niñez fue en un contexto económico de pobreza, con una madre muy trabajadora, jefa de hogar y 12 hermanos. Ella junto con dos hermanos más son los tres más chicos de la familia. Con su padre no tuvo más contacto desde que éste se separa de su madre cuando ella tenía 10 años, y no reciben apoyo económico de él. Ella le agarró bronca, le dolió que los abandonara, porque lo necesitaba. En su casa la plata de los lavados que hacia su mamá, era para comer, y un mes se compraba calzado para uno, otro mes ropa para otro, otro mes artículos para la escuela.

Elena vive con su madre hasta los 16 años, en que nace su primer hijo, cerca del año de éste se muda con su pareja y el niño, a unas cuadras de la casa de su mamá. Este matrimonio dura 10 años, hasta sus 26. Sobre esta pareja Elena dirá que tenía un carácter difícil, que no la dejaba trabajar, ella tenía que estar en su casa, con sus hijos. Recuerda que a los 15 años, le dieron un papel en la escuela para concurrir a una maestra particular a alfabetizarse, ella se lo mostró a este hombre y él se lo rompió.

De ese primer matrimonio, tiene dos hijos de 20 y 23 años, y de su segundo matrimonio una nena de 5 años.

La infancia de sus dos hijos mayores fue compleja para Elena, en toda la etapa de escolarización. El padre de éstos no se involucraba en temas referidos a la escuela y ella debía hacerse cargo. El pilar fundamental fue una hermana, que vive pegado a su casa, ésta oficiaba de sostén en todo lo que requería el uso de la lectoescritura. Hacia los deberes con los niños, los comunicados de la escuela o el carnet, había que esperar a la tía para que le leyera a Elena y así poder enterarse del rendimiento de sus hijos. Esto la angustiaba mucho, sobre todo en los momentos que tenía que ir a la escuela y les pedían a los padres firmar, en una reunión, en la entrega del carnet. Todos los años se quedaba al fondo y frente a la pregunta de la maestra “madre ¿usted no firma?” debía responder, que no, que no sabía. Se le llenaban los ojos de

lágrimas, los niños se querían ir de la escuela, pero ella quedaba siempre última en la fila, para que los demás padres no se dieran cuenta.

Elena buscaba alternativas para hacer frente a las trabas que se le presentaban y logró anotar a sus hijos en un Centro que funcionaba a contra horario de la escuela y hacían apoyo escolar, para no depender de su hermana, y que pudieran hacer los deberes. Siempre se esforzó porque sus hijos estudiaran. Era estricta en su asistencia a clase, cosa que el padre no hacía, pero ella se puso firme con la escolarización de los chiquilines.

A los 26 años se separa. Queda sola con los niños, y el apoyo económico es mínimo, y nada regular. Le pide a su marido que antes de irse de la casa le compre una máquina de coser. Así Elena se rebusca con costuras y bordados en el barrio, también con trabajos de jardinería, porque tiene buena mano para las plantas. Una vecina la ayuda a hacer un cartelito, porque ella no sabe escribir, el cual coloca a la entrada de su casa. Más adelante comenzará a trabajar en casas de familia, cuidando adultos y haciendo limpiezas, trabajo que sostiene hasta el día de hoy.

A los 32 años conoce a su segunda pareja, el padre de su hija de 5 años, con el cual convive.

Uno de los motores para alfabetizarse, es el de poder acompañar el proceso de escolarización de su hija de otra manera, sin depender constantemente de otros y con menos sufrimiento. El apoyo de su actual pareja para que haya podido sostener el proceso de alfabetización es importante, así como lo fue el de distintas personas, vecinas y sus patrones a la hora de vincularla con espacios de alfabetización.

Es la hija de su actual patrón, la que logra anotarla en El “Yo Si Puedo”, luego de ver llegar a Elena un día a su trabajo triste y desmotivada porque una vez más en la Escuela para adultos, no la inscriben expresándole que espere hasta que se abra alguna propuesta más cerca de su barrio. Cuando la llama la maestra del “Yo Si Puedo”, para contarle del inicio del curso, no lo puede creer. Corrió al quiosco de su hermana a comprar un cuadernito y un lápiz, para estar pronta.

Sobre todo el proceso de aprendizaje nos dice que le encantó, ella ya pensaba que leer y escribir no era para ella, por tantas puertas cerradas. Esta oportunidad le permitió además del aprendizaje de la lectoescritura, hacer amigos, hoy tiene redes con las que antes no contaba. Antes sólo se saludaba con los vecinos, hoy puede mandarse un mensaje de texto con sus compañeros para saber como están.

La alfabetización la fortaleció en su rol de madre, hoy se sienta a leer con su hija, y cuando ésta no quiere ella la motiva, le propone jugar con las letras y practicar juntas. Ahora va a la Escuela todos los miércoles directo al cuadernito, donde firman los padres.

Va por la calle, leyendo carteles, se acuerda de cuando iba en un ómnibus y veía con admiración a la gente leer libros, en su mundo.

También en su trabajo amplió sus posibilidades, su jefa le deja por escrito tareas, o cosas para comprar, le manda mensajes de texto, logró comunicarse de otra manera.

A Elena le gustaría seguir estudiando, estudiar cerámica es su sueño, antes no podía hacerlo porque a la hora de anotar cosas no iba a poder resolverlo y “quedaba feo estar pidiendo que te anoten todo”. Si bien el tema de los tiempos entre su trabajo, su hija y la casa es un factor a resolver en su cotidiano para seguir en un espacio de aprendizaje, sabe que si hoy quiere hacerlo, si puede.

Edición Relato de Vida
-GABRIEL-

*“Eres demasiado exigente y hambriento,
el mundo te rechaza,
tienes para él una dimensión de más.”*

Hermann Hesse
(El lobo estepario)

Gabriel tiene 32 años, es el más joven de los entrevistados y a diferencia de los otros, está finalizando actualmente un proceso de alfabetización, a partir del Programa Fortalecimiento Educativo, al cual llega por incentivo del Refugio en el cual vive.

Su mayor incentivo para alfabetizarse es el de no seguir dependiendo de un otro para todo. En su vida las historias de dependencia lo han marcado, aspecto que señala a punto de partida de su nacimiento por cesárea, con ayuda de un otro, en un parto de riesgo por tener el cordón enredado en su cuello, llegando a la vida “ahorcadito” como dice él. Si bien reconoce que siempre en un grado u otro dependemos de alguien, necesita poder ampliar los niveles de autonomía para su manejo en la vida cotidiana, y esto lo moviliza a darse esta oportunidad de aprender a leer y escribir en este momento vital y sostener este proceso sin abandonarlo como en otras ocasiones, por ser ésta la primera vez que lo hace por interés propio y no por la presión de otros actores sociales.

Es oriundo de un departamento del litoral del país, pero en su niñez su familia se traslada a Montevideo radicándose aquí. Esta mudanza a Montevideo es producto de problemáticas de salud que de niño Gabriel atravesaba, lo que hacía que debiera asiduamente controlarse en un hospital de la capital. Su familia no podía asumir los

costos de estos traslados y estadías en Montevideo y deciden radicarse aquí. Sobre esas afecciones de salud dice desconocer con exactitud qué le ocurría, recuerda que de niño era muy inquieto, hiperactivo, y que tenía entrevistas con psicólogos o psiquiatras.

Sus referentes familiares son su madre y una pareja de ésta que Gabriel describe como “su padre de crianza”. A su padre biológico lo conoce pero no tiene contacto con él, ni con los 6 hermanos por parte de padre. Por parte de su madre no tiene hermanos.

Su infancia en Montevideo estuvo marcada por varias mudanzas, vinculadas a temas de acceso a viviendas. Al llegar a la capital se instalaron en una pensión y luego comenzaron algunas mudanzas en busca de una vivienda. Esto de alguna manera hacía que debiera cambiar de escuela afectando la continuidad escolar.

La escolarización de Gabriel está marcada por el ingreso a una Escuela Especial, lo cual atribuye a su hiperactividad, que afectaba su conducta. Concorre a Escuela Especial hasta los 14 años, expresando que lo sacan y lo mandan a la ETRO (Escuela Taller de Recuperación Ocupacional), donde expresa que realizaba talleres pero que no se trabajaba sobre la lectoescritura. Recuerda a este centro como una “UTU tipo carcelaria” a la cual le decía “la cárcel”. No hace una valoración positiva de la formación que allí recibía, pasar tiempo con una tijera cortando cuadraditos de papel le parecía bastante tonto. Es sacado de este lugar por su madre, luego de un episodio donde Gabriel enojado por no poder abrir un locker donde guardaba sus útiles, lo golpea y se va enojado. Así es que llaman a su madre y ésta expresa que si no le tienen paciencia a su hijo, entonces él no continuará concurriendo.

Ese es el último contacto de Gabriel en esta etapa con el aprendizaje formal. Se queda en su casa familiar, y dice que era bastante consentido, hasta que empezó a ponerse rebelde. Describe esto como una “rebeldía adolescente”. Son las primeras noches que empieza a ausentarse de su casa, sale a caminar, y pasa las noches dando vueltas por la ciudad.

A los 18 años de edad comienza a trabajar en un mercado, cargando fruta y verdura, y haciendo repartos, trabajo que mantiene hasta el día de hoy y en el cual nos dice el aprendizaje de la lectoescritura le posibilita un mejor desempeño a la hora de controlar la mercadería, le da otras herramientas.

Actualmente Gabriel vive en un Refugio, según nos dice esto es transitorio hasta que pueda resolver su situación de vivienda y mudarse con su pareja actual la cual también vive en un refugio de mujeres.

Nos dice que tiene dos hijos, de una pareja anterior pero no nos da más datos sobre el vínculo con éstos. Tampoco nos brinda datos del vínculo actual con su familia

de origen.

Gabriel siente que hoy es la primera vez que el motor para la alfabetización es propio, y está vinculado a ampliar sus posibilidades de autonomía: poder hacer trámites, manejarse en la calle. A su vez tiene un proyecto de realizar un taller de estencil en la Facultad de Bellas Artes y para esto necesita acreditar la escuela primaria. También hace poemas y nunca había podido escribirlos. Escribir un libro es algo que lo motiva.

Sobre sus vivencias del analfabetismo, Gabriel siente que la sociedad le exigía por su condición de varón, y que en las anteriores experiencias de aprendizaje nunca conectó con su deseo de aprender a leer y escribir, siempre había otro exigiendo, un otro representado por integrantes de su familia, como su madre que muchas veces lo trataba de vago, o un otro identificado en sus palabras como la sociedad, la cual si no sabés leer y escribir, nos dirá, “te descarta”. Este aspecto, el de una mirada crítica al contexto social es algo que prima en su relato, la lectoescritura en Gabriel hace carne cuando se anuda con su deseo, no así como un deber ser instituido.

7.2: Resultados por categoría de análisis

7.2:1 CONTEXTO FAMILIAR Y/O NÚCLEO DE CONVIVENCIA:

1- CONTEXTO FAMILIAR y/o NÚCLEO DE CONVIVENCIA
EN LA NIÑEZ
1a: Constitución del núcleo de convivencia
1b: Contexto Socio-económico-cultural
1c: Escolaridad de los integrantes del núcleo de convivencia

1a: Sobre la **Constitución del núcleo de convivencia:**

Por lo general, son familias numerosas. En relación a las madres en todos los casos aparecen como figuras fuertes y presentes, sólo en un caso por motivo de fallecimiento al momento del nacimiento de la entrevistada se explicita su ausencia. Éstas, por lo general, ocupan funciones de cuidado en el ámbito doméstico. Sólo en dos casos en el cual no hay una figura masculina (una pareja) éstas están vistas como proveedoras de la familia.

Así nos narra HUGO sus vivencias sobre los roles materno y paterno:

...mi padre muy bohemio... me retaba pero a su vez me protegía... allá venía mi madre me sacaba de las orejas, me paraba un taxi y me llevaba para el Cerro y me llevaba de nuevo para casa... (E3)

Sólo en dos entrevistados el padre aparece como una figura presente, y en estos casos su rol es el de proveedor. En la mitad de los casos el padre está ausente y no se tiene contacto con éste, y en los otros aparece fuera del núcleo de convivencia, como una figura débil no vivida como de autoridad. En todos los casos menos dos, aparecen otras figuras masculinas (nuevas parejas de las madres) que ocupan roles muy dispares en relación a la función paterna. Sólo en uno de ellos es vivido como “padre de crianza”.

Como dijimos, son familias numerosas donde la cantidad de hermanos por lo general es amplia. Sólo en 2 casos expresan ser hijos únicos (por parte de madre) reconocen tener hermanos por parte de padre pero a los que no conocen. Los roles de cuidado entre los hermanos se ponen de manifiesto, en general, son roles asumidos por los más grandes, como es el caso de varios de los entrevistados.

En relación a la familia extensa, aparecen algunos relatos sobre abuelos inmigrantes, españoles exiliados por la guerra, o descendientes de esclavos africanos. En otros casos no se los conoce o no se les da relevancia en la historia familiar.

1b: Sobre el **Contexto Socio-económico-cultural:**

En todos los casos se hace referencia a contextos de pobreza, a situaciones de pobreza vividas en la infancia. En algunos se las expresa explícitamente: “...*el hambre existió siempre...*” (JORGE; E1), “...*comíamos pan verde...*” (RICARDO; E2), en otros aparecen en relación a los tránsitos y desplazamiento vividos por estas familias, tanto dentro de Montevideo, como en viajes desde el interior del país a la capital.

Las mudanzas aparecen como moneda corriente, con las consecuentes pérdidas que acarrear en relación a redes e inserciones educativas en el caso de los entrevistados. A su vez éstas traen consigo una fuerte movilización afectiva que se desprende en el relato de los entrevistados, hay una vivencia de incertidumbre en la infancia por la constante movilidad y el desarraigo que ella promueve; a su vez los espacios a ocupar son muchas veces espacios con malas condiciones de habitabilidad, lo cual también impacta a nivel afectivo.

... Nos mudamos. Nos mudamos ... Mi madre dice que la casa se estaba por derrumbar.. Pidió ayuda ahí... bueno! Nos dieron en el corralón. En el corralón a mi me deprimió mucho, muchísimo.. porque nosotros éramos muy humildes, no?. Pero ahí en el corralón era.. en el corralón ataban las vacas. Tenían argollas las paredes. Se dividían con cortinas, entendés? Y te tenían en un rincón hasta que te buscaran un lugar para alojarte...(HUGO; E3)¹⁰

¹⁰“El corralón” es un lugar provisorio de vivienda que le brindan a la familia por la posibilidad de derrumbe de la casa que habitaban hasta poder realojarse. Hugo lo describe como un predio separado por cortinas, que en algún momento ofició de establo de animales o algo similar.

En relación al contexto cultural, es diverso: en algunas familias pareciera haber mayor acceso a bienes culturales que en otras, donde la pobreza se anuda más al fenómeno de exclusión social.

1c: Sobre la **Escolaridad de los integrantes del núcleo de convivencia:**

En el caso de los padres, todos concurren a la escuela y se alfabetizaron, más allá de que en algún caso la primaria no se finalizara. En el caso de las madres, la mayoría de las madres asisten a la escuela pero no todas culminan el ciclo de escolarización. En general los entrevistados no logran ser muy precisos en este dato por no recordarlo.

Una de las madres nunca asistió a la escuela y el aprendizaje de la lectoescritura fue a partir de instrucciones de su padre. Otro es el caso de una madre, la cual es sacada de la escuela para trabajar, y tampoco aprendió a leer y escribir. Ésta fue adquiriendo la herramienta de una manera muy precaria, en el correr de los años con el uso, y por la necesidad de desenvolverse en el cotidiano.

Elena narra sobre esto: “... *No, mi madre pobre también sabía a gatas escribir, era del interior la sacaron de la escuela a trabajar y a golpes aprendió algo, viste...*” (E7)

Las experiencias de alfabetización en la edad adulta en el caso de estas madres se dieron en una de ellas en el ámbito familiar y en otro caso por contacto y uso cotidiano en espacios laborales; no transitaron por experiencias de alfabetización desde un modelo educativo formal o no formal.

En relación a los hermanos, es llamativo que en todas las familias los entrevistados son los únicos en todo el núcleo de hermanos que no aprenden a leer y escribir en la niñez. Esto es por lo general atribuido al rol que los entrevistados cumplen en el ámbito familiar, tanto en relación con cuidados domésticos como en relación a un temprano ingreso al mundo laboral. A su vez en algunos EL vínculo con las figuras paterna y materna es particular y se diferencia del resto de los hermanos, marcado por la cercanía o la lejanía con estas figuras. Parece entonces que se producen juegos de adjudicación y asunción de roles en el escenario familiar donde los entrevistados tienden a ser quienes asumen el encargo de una necesidad de organización de la familia para que ésta se sustente, tanto en los cuidados domésticos, como en los ingresos económicos.

7.2:2 VÍNCULO CON LA EDUCACION FORMAL Y NO FORMAL:

2-VINCULO CON EDUCACION FORMAL Y NO FORMAL
2a: Contactos con el Sistema Educativo Formal (nivel descriptivo)
2b: Factores involucrados al ingreso al Sistema Educativo
2c: Factores involucrados al abandono del Sistema Educativo
2d: Contactos con otras experiencias educativas no formales en la niñez

2a: Sobre los **Contactos con el Sistema Educativo Formal:**

En seis de los ocho entrevistados hay un ingreso a la educación formal en la edad esperada. Dos entrevistadas nunca ingresan al sistema educativo en la niñez.

La mayor permanencia en la institución educativa en la niñez es la de uno de los entrevistados que concurre hasta los 10 años, lo cual ocurre con inasistencias varias. En los otros tres casos la deserción ocurre entre los 7 y los 9 años. Ningún entrevistado avanza más que el segundo ciclo escolar en la niñez.

En otros dos casos la situación es distinta ya que hay una derivación a escuela especial, según los relatos de los entrevistados en uno es por aspectos vinculados al comportamiento, dirá que era muy inquieto, nos habla de “*un poquito hiperactivo*”, en el otro caso por dificultades vinculadas al aprendizaje. Ambos continúan en la escuela especial hasta la adolescencia, 14 y 18 años.

En dos entrevistadas no hay un ingreso al sistema educativo en la niñez. Una de ella en la adolescencia, a los 15 años, ingresa por primera vez a la escuela por voluntad propia, inscribiéndose en un curso de verano, el cual luego no continúa por motivos laborales. La otra no tiene ningún contacto con la educación formal ni en la niñez ni en la adolescencia.

A continuación se presenta un cuadro ilustrativo de los ingresos, deserciones y “egresos” de la institución educativa formal:

	Gabriel	Elena	Mercedes	Hugo	Nora	Miriam	Ricardo	Jorge
INGRESO	6 años	6 años	6 años	6 años	No	No	6 años	6 años
DESERCION		8/9 años	7/ 8 años.	10 años				9 años
EGRESO	14 años(*)						18 años(*)	

Cuadro 4: Contacto de los participantes con el sistema educativo formal

(*) El egreso en ambos casos es de una Escuela Especial.

2b: Sobre los **Factores involucrados al ingreso al Sistema Educativo:**

Como se expresa antes, en todos los casos menos dos hay un ingreso al sistema educativo formal en la niñez. Pareciese que si bien en una primera instancia este es reconocido como un espacio de inserción necesaria e importante para los niños y niñas ya que sólo en dos de los 8 entrevistados no se llega a la inscripción en la institución educativa, la escolarización no se puede sostener por diversos motivos de orden económico y familiar principalmente.

En el caso de las dos entrevistadas que nunca se escolarizaron en la niñez, esto en sus narrativas aparece vinculado a problemáticas de índole familiar, donde las familias (en un caso de origen y en otro adoptiva) optan por no mandarlas a la escuela circunscribiéndolas a tareas en el ámbito doméstico.

Sobre esto *Nora* dirá que frente a la demanda de asistir a la escuela su madre le expresaba “¿...para qué vas a estudiar vos...?” (E5). La historia de *Nora* es peculiar porque hay una dificultad geográfica de acceso, ya que creció en una isla en las costas del Río Negro siendo su familia los únicos pobladores. Esto igualmente no impedía que sus hermanos/as asistieran a la escuela. Incluso recuerda una visita de una Maestra a su casa, donde su madre se niega a que ella asista a la Escuela, dice no entender el porqué, adjudicándolo quizás a celos porque ella era más unida con su padre.

Miriam nos dice que ella fue adoptada “sin papeles” por una pareja a los 4 años de edad, bajo la promesa de ser traída a Montevideo para ir a la escuela. “...*Nunca fui a la escuela, los dos primeros años me llevaban a la casa de mi padre, me hacían mentir, de que iba al Colegio X, que quedaba cerca de mi casa...*”(E6). Describe una serie de tareas domésticas que debía realizar en esta casa como parte de su cotidiano. Es recién a los 14 años cuando fallece la señora que la adopta, que ella vuelve al interior a la casa de su familia de origen. Allí se da por voluntad propia su primera escolarización a la edad de 15 años.

Las historias de estas dos entrevistadas, a las cuales les es negado su derecho a la educación, nos hablan de contextos de desprotección, violencia intrafamiliar y situaciones de explotación asociadas al trabajo infantil. El derecho a la educación aparece vulnerado entre otros derechos. Es recién en la salida de este ámbito, en la adolescencia en el caso de una de ellas y en la adultez en el otro, luego de conformado un nuevo escenario familiar, que pueden acceder a alfabetizarse.

2c: Sobre los **Factores involucrados al abandono del Sistema Educativo:**

Impacto de las condiciones socio-económicas en la deserción escolar:

En los cuatro casos de deserción temprana del sistema escolar las situaciones de vulnerabilidad vinculadas a las condiciones socioeconómicas, a las cuales se anexan algunos otros factores que derivan de ésta, marcan las deserciones escolares. Como se señaló con anterioridad aparecen en estas familias situaciones de contextos de pobreza que muchas veces se marcan en las constantes movilidades geográficas, hacen que se pierda la continuidad escolar y que se complejice la reinserción. Sobre esto *Hugo* dirá: “...*Vos estás con la cabeza con los problemas de tu casa y la necesidad.. la necesidad de tener lo tuyo y no lo tenés porque vivíamos con la mudanza de acá para allá...*”.

Sobre los cortes en el proceso de escolarización agrega:

... Y ahí ya dejé la escuela porque nos mudamos y eso y dejamos la escuela... (Sobre el retorno un año después) “... Me pusieron para recuperación.. para recuperar porque la edad que tenía era para estar en tercero prácticamente y no había hecho primero. Ta! Pero yo cuando entré ahí entré más bloqueado y entonces no retenía lo que me enseñaban.. no retenía.. y me daba vergüenza... aparte yo era alto, yo soy una persona alta, un chiquito flaco y alto, entonces claro, la túnica por acá, el maletín parecía el portafolio del maestro ... Entonces eso para mí era humillante, no!...no.. no!... a los 10 dejé de ir completamente...(E3)

Si bien la deserción se liga a factores socio-económicos, hay una vivencia que se desprende del relato de *Hugo* del sentirse distinto a su compañeros en su intento de reingreso a la escuela. Esta situación descrita también párrafos arriba por *Ricardo* de sentirse en “recuperación” impacta en la mirada sobre el si mismo, y frustra, generando condiciones de abandono como es el caso de *Hugo*, o una vivencia de estar en un constante ciclo de aprendizaje que no finaliza como es el caso de *Ricardo*, “recuperándose”.

En este sentido en la historia de *Elena*, se detectan problemas vinculados al sistema educativo, vivido como expulsivo lo cual también se anudara con la falta de recursos económicos para sostener otra propuesta educativa. Para que *Elena* pudiera escolarizarse, se hacen reiterados intentos, hay un apoyo familiar en esa área pero la escuela no logra dar respuestas adecuadas. Ante la negativa de inscripción en la Escuela barrial, se produce una derivación a una escuela especial con una distancia geográfica que hace que la madre jefa de hogar no pueda llevarla por no poder costear el transporte. En ese momento más allá de los reiterados reclamos de la madre de *Elena*, no se le brindan otras alternativas de acceso.

Sobre los múltiples recorridos de *Elena* y su mamá en busca de una escuela. Nos narra:

... No, de la escuela me dicen que tenía que ir a una escuela especial... fui un año pero justo después mis padres se separaron, y no pude ir más porque había que pagar la

bañadera, mi madre era lavandera y no le daba si pagaba la bañadera no comíamos.... y mi madre intentó meterme en varias escuelas, y "tiene que ir allá señora, tiene que ir allá"... Caminábamos íbamos a varias escuelas... y habíamos ido a esa escuela (hace referencia a la escuela del barrio) y dijeron, "no si ya la sacamos de acá, ella tiene que ir a aquella escuela" (la escuela especial). (E7)

En algunos casos los **factores socio-económicos** presentes en las deserciones escolares se ligan a cuestiones de **género**. El ingreso temprano al mundo del trabajo en los hombres, los roles de cuidado como hijas y madres en las mujeres, son puntos a analizar.

En el caso de Jorge la necesidad de ingresar tempranamente al mundo laboral por decisión de su padre, aparece como un punto clave en relación a la deserción.

Narra al respecto:

... yo fui a la escuela, y tuve hasta segundo año, en aquellos tiempos la vida era dura, entonces tuve que salir a trabajar con mi padre, entonces ahí fue que empecé a salir y entonces mi padre me decía no, no, el estudio no, acá hay que trabajar porque..., éramos unos cuantos de familia, sabés, yo tenía de edad tenía 9 años y salía a trabajar con él entonces el estudio quedó olvidado...(E1)

En el caso de Mercedes la deserción se liga a un rol de hija asociado a un rol de cuidadora; ésta queda al cuidado de su madre enferma y hermanos menores, lo cual no le permite la continuidad escolar.

Mercedes narra: *"... porque mi mamá se enfermó y yo tenía que cuidar a mis hermanos... mucha cosas... y en ese sentido yo lo dejé..." (E4)*

En un segundo intento, en la juventud, de retomar los estudios, las dos entrevistadas mujeres que abandonan la escuela en la niñez Mercedes y Elena, vuelven a desertar por aspectos vinculados a la maternidad y cuidado del hogar. Aspectos estos que pueden ser leídos también en relación al género en la construcción del analfabetismo.

Experiencias de "egreso" del sistema formal sin adquisición de la lectoescritura:

En dos de los ocho casos –Gabriel y Ricardo- el tránsito escolar si bien fue constante, estuvo marcado por la frustración proveniente de las dificultades vinculadas al aprendizaje y al cotidiano en la escuela. En estos dos casos los tránsitos fueron por diversas escuelas incluyendo escuelas especiales y el tiempo de permanencia si bien fue prolongado (hasta la adolescencia) donde se da un egreso, no llegan a alfabetizarse. En el caso de uno de ellos su ciclo de escolarización finaliza con el pasaje de la escuela especial a una "ETRO", Escuela Taller de Recuperación Ocupacional.

Ambos relatan que en estos espacios de escolarización especial en tanto su currícula se diferencia de la de las escuelas primarias corrientes, desarrollaban talleres sobre distintas capacitaciones, pero el trabajo sobre la lectoescritura queda detenido.

Ricardo dirá sobre la Escuela Especial a la que llama “de recuperación”: “... *no te enseñaban a leer... te enseñaban cerámica, cepillo, que más te enseñaban...ah te enseñaban a trabajar con el cuero, a hacer chalecos, saquitos... zapatos...*” (E2)

Sobre su tránsito por la ETRO, Gabriel dirá: “..... *Siempre le dije la cárcel. Ta!... Y ahí nos enseñaban oficios... para mí era una pelotudez.. agarrar una tijera y ponerte a cortar cuadraditos...*”(E8) La vivencia de Gabriel en relación a este espacio era la de la falta de sentido, las herramientas aquí ofrecidas parecían no serle útiles para su cotidiano, hay algo del reconocer que esa instrucción no le es suficiente por lo cual es desestimada.

La mirada sobre ellos mismos y la responsabilización por la deserción:

Un punto a destacar es que en algunos entrevistados, hay una depositación de la responsabilidad en ellos mismos en relación a la deserción escolar. “...*Optaba por faltar a la escuela...*” (E3) dirá *Hugo* en relación a las ausencias repetidas. En relación al cambio de escuela de *Ricardo* dirá “...*Porque yo era muy relajado, no te dije yo a ti, no dije yo que era muy relajado, que era muy vago...*” (E2)

Algo de la responsabilidad por la deserción, queda en ellos depositada en esto “del optar” o del “ser vago o relajado” como expresan. Hay una vivencia acerca de la libre elección de asistencia o no a la institución educativa, donde su rol de niños, con la responsabilidad de otro que cuide y se ocupe del acceso y sostén de espacios de inclusión universal así como el rol de las instituciones en generar esas condiciones de acceso, queda invisibilizado. *Gabriel* expresa: “...*Dejaba, dejaba porque me aburría no me gustaba...*” (E8).

En todos los casos a posteriori de la deserción, no hay un seguimiento por parte de la institución educativa. Las escuelas no aparecen como espacios de referencia para los entrevistados. Si bien la deserción se produce en contextos históricos y sociales diversos marcados por las edades de los distintos entrevistados, sólo *Elena* coloca una mirada distinta sobre la escuela y su rol en el contexto actual, al hablarnos de la obligatoriedad de inscripción y permanencia de los niños ligado esto al cobro de las asignaciones familiares.

2d: Sobre los **Contactos con otras experiencias educativas no formales en la niñez:**

En este punto podría resaltarse una experiencia de alfabetización colocada en el plano de las redes comunitarias, en el caso de Miriam quien no asistió a la escuela. Resalta algunas experiencias vinculadas a un intento de aprendizaje espontáneo de la lectoescritura a partir de contactos con vecinas en su niñez, las cuales eran a escondidas de la familia que la criaba, que no se lo permitía. Esto podría ligarse con ciertas prácticas de resistencia frente a la situación de opresión vivida y negación de acceso a un derecho como lo es la educación.

Miriam, señala que logró un aprendizaje de la lectura a partir de estas experiencias, no así de la escritura:

... ¿Cómo aprendí a leer? Pidiendo a las vecinas que por ejemplo, que quiere decir esta letra con esta y esta con esta... a unir letras ahí está... aparte no podía ni si se enteraba la gente que me criaba... todo a escondidas... (E6)

En este sentido las redes espontáneas que la entrevistada genera, con sus vecinas del barrio, son redes de sostén y acceso, las cuales le permiten generar espacios de resistencia mediante la adquisición de la herramienta de la lectura.

7.2:3 SITUACIÓN DE ANALFABETISMO:

3- SITUACIÓN DE ANALFABETISMO
3a: Explicaciones de los entrevistados sobre la situación de analfabetismo
3b: Estrategias de sobrevivencia sin lecto escritura
3c: Vivencias relacionadas con el analfabetismo

3a: Sobre las **Explicaciones de los entrevistados acerca de la situación de analfabetismo:**

Éstas por lo general coinciden con los factores involucrados en el no ingreso o abandono del sistema educativo (2c). Las situaciones de pobreza vividas en la infancia, y de vulnerabilidad social, donde se hace necesario el ingreso al mundo laboral en forma temprana (niñez), los roles ocupados en el ámbito intra-familiar de cuidado de la madre y/o hermanos menores, así como las situaciones de desprotección y violencia en el ámbito familiar, serán elementos ligados a la constitución del analfabetismo.

A su vez en varios casos las figuras paterno-maternas no incentivan y estimulan el aprendizaje escolar. Sobre la construcción de su situación de analfabetismo, y el sostén de ésta en la adultez Hugo expresa:

.. Como te puedo explicar? Yo creo que me mantuve así porque yo tenía un crecimiento mental de conformarme con lo que yo tenía. Comer hoy, tener hoy, y no pensar en el mañana. Porque bastante problemas tenía con el de hoy, como para pensar el del mañana. Y como que nunca tenía una enseñanza de parte de mi madre, de mi padre, de ir por más, de dar ese paso. Y dejar ese.. esa incomodidad de decir, no! de dejar para mañana, lo hago mañana... (E3)

En esta narración de Hugo podemos observar cómo se entremezcla la atribución de la responsabilidad a las figuras paternas con la autoculpabilización.

Luego continúa:

...digo yo he tenido esa autoestima, esta negatividad de aprender a leer y a escribir porque no tenía esa enseñanza de estudiar, yo me hacía la rabona como contaba, entonces mi infancia fue eso de dejar, siempre dejar las cosas para mañana de vivir el momento, entonces si encontraba un momento donde tenía que leer y escribir siempre buscaba algo para zafar...(E3)

En esta última cita podemos notar más precisamente cómo en su discurso, aparece esta vivencia de responsabilidad, depositada en él mismo por no aprender a leer y escribir en la niñez, esto se reafirma en sus expresiones: *“me hacía la rabona... buscaba algo para zafar” “era muy vago” “optaba por no ir a la escuela”, “dejaba porque me aburría, no me gustaba”. (E3)*

Otra línea de análisis que se incluye aquí es la dimensión relacional entre el analfabetismo y las problemáticas vividas en la niñez en relación a dificultades en el aprendizaje o discapacidad. Si bien aquí no aparecen datos certeros, los dos entrevistados que expresan haber transitado por escuelas especiales no logran ser específicos sobre los motivos; son quienes logran una inserción prolongada, igualmente sin lograr una adquisición de la lectoescritura. En ambos relatos se hace referencia a que en el formato de estas escuelas, lo central era el desarrollo de distintos talleres y el trabajo en adquisición de otras habilidades, no así la lectoescritura, elemento que uno de los entrevistados marca como desalentador y poco estimulante. Las dificultades descritas sin embargo, no impiden que se logre el aprendizaje de la lectoescritura en la edad adulta.

Aparece en otro relato en relación a las explicaciones sobre el analfabetismo, el factor de expulsión escolar, factor anudado a la vulnerabilidad económica y social. En el relato de la entrevistada, la falta de respuestas desde la institución educativa, a posteriori de la derivación a una escuela especial, a la cual por un tema de inaccesibilidad geográfica e imposibilidad de costos de transporte no puede concurrir, deviene en un proceso de deserción escolar y analfabetismo.

3b: Sobre las **Estrategias de sobrevivencia sin lecto escritura:**

EL ROL DEL OTRO: En todos los casos aparece un otro como soporte de las estrategias para manejarse en el mundo letrado como analfabeto. Ese otro actúa como mediatizador, decodificando el mundo letrado. Se establecen así vínculos de dependencia que afectan las posibilidades de un manejo más autónomo en la vida cotidiana de estos sujetos.

Sobre esto Elena expresa: *“... bueno cuando cambié de trabajo... mi marido me llevaba... para explicar cómo llegar el ómnibus no.. él ya me conoce, no, yo te llevo mañana te vas a amargar pila, yo te llevo...”*(E7)

En esta línea sobre la dependencia de otro a la hora de hacer los deberes con sus hijos Elena agrega: *“... Sí, me frustraba, a veces lloraba y decía pensaba en ellos viste que no poder ayudar en cada cosa que tenían, depender de otra persona, a mí me gustaba yo...”* (E7)

En el relato de Mercedes esto queda plasmado al expresar:

... y claro...no sabía leer, y cada vez que yo iba a ayudar a mi madre allá al médico, o llevaba a mis hijos al médico, todo tenía que estar preguntando. Cómo lo podía hacer y todo, y ta tenía que estar apoyando en otros para que me ayudaran...(E4)

En el caso de los hombres en general ese otro es su pareja, hay un esfuerzo mayor por no mostrar al mundo la situación de analfabetismo. El otro es un confidente que ampara y sostiene. Son muy pocas las personas que saben del analfabetismo de los entrevistados, esto se reduce a un círculo íntimo. *“... Las personas que están cerca mío saben que yo no sabía leer y escribir porque son personas muy llegadas, son familiares más bien, ninguna persona que no sean familiares, mis hijas, hermanas, esposa...”* Hugo. (E3)

Esto refiere según expresa Hugo a un sentimiento de pérdida de autoridad, en la exposición del analfabetismo ligada a la mirada del otro:

... Yo creo que las personas que sabían que yo no sabía leer ni escribir tenían un contacto muy cerca al lado mío y eso me daba cierta tranquilidad que no se iban a burlar o que no iba a perder yo esa autoridad, cuando venía gente, yo si ellos sabían que yo no sabía leer y escribir cómo, ...pah ...si este no sabe leer y escribir ...como me va a hacer determinado trabajo en casa, ...eso me quitaba esa seguridad de brindarle a la persona y de cobrar más... (E3)

En el caso de las mujeres éstas se muestran más abiertas a exponer su situación de analfabetismo, se manejan en la vida cotidiana pidiendo ayuda a quien esté presente cuando lo necesiten. Por ejemplo para tomar un ómnibus, para encontrar una calle. Las mujeres se definen desde el analfabetismo, se presentan así, lo expresan y logran pedir ayuda cuando no pueden sortear obstáculos.

LAS “MENTIRAS PIADOSAS”: Algunos entrevistados hombres hacen referencia a “mentiras piadosas”, como estrategias para manejarse en el mundo letrado, en relación a eso Hugo dirá:

... vos si no sabés leer y escribir.... formás como que todo una fantasía alrededor tuyo porque vivís mintiendo..... o sea.. entre comillas....”... “... yo siempre ocultando que no sabía leer ni escribir, no! siempre buscaba una estrategia para que no se den cuenta...(E3)

Acerca de esto Jorge expresa:

... Me preguntaban cómo me desenvolvía en la vida, y dije, con picardía.. La verdad.., son mentiritas piadosas, eran picardías “... Mire yo tenía que hacer un trámite ... para sacar la partida de nacimiento, yo no sabía leer, ni escribir, tenía que llenar un formulario.. me vendé un brazo, el derecho, dije, mire señorita, mire como estoy, tuve un accidente los otros días, digo yo...(E1)

En relación a estas estrategias de manejo en el mundo letrado y de ocultamiento de la situación de analfabetismo, son muchos los ejemplos narrados por los entrevistados en los que más adelante nos detendremos, estos llegan a la creación de códigos propios paralelos a la codificación estandarizada, para poder desenvolverse.

Lo que denotan estas estrategias es un fuerte desgaste a nivel psíquico y afectivo. Son bien interesantes las diferencias de género, en relación al ocultamiento o no de la situación de analfabetismo, así como a las estrategias desarrolladas para sortear las dificultades que éste conlleva. En los hombres este desgaste psíquico y afectivo aparece marcado por el ocultamiento y la necesidad de generar códigos paralelos. En el caso de las mujeres, el pedido de ayuda y exposición frente al otro de la situación de analfabetismo, si bien es algo que se sostiene y a lo que se recurre muchas veces está cargado de angustia y vergüenza, sobre esto Elena nos dirá:

...Y también que tenía que ir, ponele te mandaban, iba al hospital y te decían tenés que ir a tal puerta que dice tal cosa y yo preguntaba y viste que siempre sale algún bruto y dice: Ahí señora es ahí! y entonces se daban cuenta que no sabía leer. Para mejor yo me quedaba colorada enseguida. O si no soy muy maricona entonces se me veía en los ojos enseguida... (E7)

3c: Sobre las **Vivencias relacionadas con el analfabetismo**:

La situación de analfabetismo inunda todas las esferas de la vida cotidiana de estos sujetos e impacta a nivel privado y público. Hay un impacto de la situación de analfabetismo que se amplifica, el no saber leer y escribir se vivencia como el no estar capacitado para el desarrollo pleno en la vida social.

Sobre esto Ricardo expresa: “...Pero me sentí avergonzado, por no saber leer y escribir. Entendés? ... Decís, que feo eso estoy trabajando no sé leer y escribir, no sé donde estoy parado...” (E2)

JORGE expresa: “...mire que pasé mal, había veces que no dormía, al otro día me levantaba a trabajar...” (E1)

En los relatos aparecen vivencias repetidas de: Vergüenza- Miedo- Angustia – Culpa Opresión – Impotencia- Limitación- Resignación- Pérdida de autoridad- Sentimiento de inferioridad frente a los otros- Bronca- Enojo- Exigencia de la Sociedad.

La lectura y escritura es vista como posibilidad de “defenderse en la vida”, hay un sentimiento de vulnerabilidad frente a un mundo hostil. Una vivencia de una sociedad letrada que señala excluye o “te descarta” como dirá uno de los entrevistados, por no adaptarse y adquirir el código letrado.

Los entrevistados expresan una vivencia reiterada de habitar una realidad paralela, una fantasía que se construye como manera de insertarse en el entramado social.

A continuación exponemos algunos fragmentos de los relatos que pueden dar cuenta de estas vivencias y del sufrimiento que éstas conllevan:

Hugo:

... yo quería no demostrar que no sabía leer y escribir... porque eso me iba a ... sentía que me iba a sentir menos que el otro... tenía más miedo a que me criticaran esa parte... que te verdulearan!... que te dijeran... este no sabe leer y escribir, bo!... Entonces... ese era el temor mío...Dar a conocer que uno no sabe leer y escribir... (E3)

...por otra parte también varias veces que el motivo de buscar una estrategia era un fuerte sentimiento de vergüenza que te hacía como sentir achicado...Una vuelta me dijeron: “que no sabés leer y escribir?”... y yo lo miré y le digo: “si yo sé leer y escribir no te pregunto”. Me dolió, pero me dolió mal.. Unas ganas, viste... Y eso lo que te pone menos que el otro. Ahí en esa situación, y te limita mucho a preguntar mucho...” (E3)

Gabriel:

... no era una exigencia en el sentido de atomizarme pero me sentía que la sociedad me exigía aprender eso para poder abrir mi camino, entonces como que la sociedad me exigía bueno si no lo hacés te descarto... (E8)

Ricardo:

... Porque la primer cédula que yo tuve, decía no sabe firmar y dije qué feo que queda esto! ... La primera vez, la señora dijo firme acá y yo le dije, no sé firmar y pusieron no sabe firmar... (E2)

Elena:

... Si, tuve mucha bronca...tuve mucha bronca de la niñez que me perdí, no poder aprender y eso quería ayudar a los chiquilines y no poder. Tener que estar esperando que mi hermana se levantara de la siesta cuando llegaba el carnet, tener que ir para allá con el carnet y ellos y ella leerme, lloraba mucho, soy muy maricon...me ponía mal, me angustiaba mucho...

... Yo sentía bronca... Y ver en los ómnibus como andan leyendo y escribiendo, y la edad que tengo y nos saber que letra es esa, que están leyendo, tan interesados leyendo, ver cosas...y no saber... Cuantas veces me pasó de comprar cosas y pensar que era ese precio y estaba corrido o cambiado y tenés que pagar más... (E7)

Jorge:

... Si quedó olvidado y dije bueno, pasaron los años me hice hombre empecé a caminar en la vida y lo que siempre me lastimó fue eso, no saber leer y escribir, pero yo tenía miedo... yo tenía miedo, miedo no, tenía un poco de recelo, pero yo dije, cuando fui al MIDES, dije, hay una ventana que no quiero abrirla, tengo miedo de abrirla, no sé que me puedo encontrar del otro lado de la ventana... Ese miedo era el rechazo, tenía miedo al rechazo, la bofetada, para mí era una bofetada, eso tenía miedo yo... porque yo quería... mucha gente no sabe leer y escribir sabe por qué? Porque tienen miedo... De que lo agarren de.. , que le tomen el pelo, lo cachen..." (E1)

Nora nos narra un episodio que la angustió y le dio mucha vergüenza. Esto sucede en un banco al cual cotidianamente acudía, en cierta oportunidad, cambia el cajero que habitualmente estaba y que ya la conocía. Nos dice que había mucha gente haciendo la fila de la caja, y cuando al ser atendida expresa que no puede firmar, el cajero le dice de mala manera que los que no saben escribir y leer no pueden ir a un banco, haciéndola sentir vergüenza y sintiéndose expuesta frente a los demás.

Si bien la lectoescritura es vislumbrada como la posibilidad de dismantelar estas estrategias que generan tanto costo afectivo y la angustia que produce el no saber leer y escribir y presentarse frente al otro como analfabeto, cabe interrogarnos acerca del por qué se sostiene durante tanto tiempo la situación de analfabetismo. El sufrimiento que produce el analfabetismo como estigma, se transforma al mismo tiempo en un obstáculo para la alfabetización, disponerse a la alfabetización es reconocerse como analfabeto lo cual trae asociado el deconstruir una serie de estrategias que han posibilitado el no conectar con esto como manera de desenvolverse en la vida. La situación de analfabetismo produce un funcionamiento que se incorpora en la vida de estos sujetos, y quizás se rigidiza, al cual es difícil renunciar tal vez por el miedo de no poder incorporar nuevas maneras de desarrollo en el cotidiano, a partir del ingreso al código letrado.

En relación a lo que hace a las vivencias de las personas analfabetas, parece necesario incorporar una lectura en relación a la mirada de los "sujetos letrados", ya que en varias narraciones se da cuenta de la intolerancia de los otros frente al analfabeto. Las respuestas hostiles frente a la situación de analfabetismo, abren líneas de análisis sobre los a-priori y los deber ser que como integrantes de una sociedad letrada, en el marco de un proyecto educativo específico, jugamos en la relación con los otros, distintos, que pareciese quedan por fuera de éste.

Hay un punto específico vinculado a las vivencias del analfabetismo en el escenario familiar. En este sentido las mujeres resaltan las dificultades presentadas en relación a los cuidados de los otros (hijos y madres). Esto se torna de mayor

trascendencia cuando los hijos ingresan en la etapa de escolarización y las madres no pueden acompañar ese proceso.

En este sentido Elena expresa:

... Claro sí, cuando empezaron la escuela..., bueno ella era la maestra de mis hijos (haciendo referencia a su hermana) ... ella los ayudaba porque ella vivía acá al lado, entonces venían y ta, a la tía...

... Llegaba la hora de firmar y yo quedaba para lo último, "madre usted no firmó"... todos los años... yo no sé firmar... ay me daba mucho... me tocaba el hombro y me decía "te entiendo", se me llenaban los ojos de lágrimas, porque todos decían "firmá, no vas a firmar", "no yo estoy esperando a la maestra", me quedaba para atrás, mi nene, "dale mamá vamos a firmar que tenemos que irnos... entonces la maestra a lo último me firmaba, "mamá de tal", y todos los años era lo mismo porque la que iba era yo, el padre nunca iba...

... Lo mismo con el carnet, a ella (a la hermana) le decía qué dice? Cómo vino? Ella me decía si está bien o mal... cada vez que venía el carnet, los dos ya venían, "tía traje el carnet" ella decía cómo iban la cosas... (E7)

En relación a esto la esposa de Hugo, que participó en cierto tramo de la entrevista expresa:

...Ahora nos matamos un poco de risa pero antes era frustrante, por ejemplo, X (nombra a su hijo) le pide de noche que le lea, y ta siempre la que leía los cuentos era yo. Y digo no, vamos a pedirle a papá para que lea y entonces Yo le dramatizo, le hago todo el drama del cuento viste, y entonces el pretende de que el padre, también le haga lo mismo... y a su vez que lea rápido... Entonces le digo, no vos tenés que esperar, y entonces X lo corrige, le dice "no papá", le hace así viste (hace un gesto cómo de fastidio)... (E3)

Luego Hugo continúa: *"... Y me dice no papá, ah no a ver, ah empezamos a leer de nuevo..." (E3)*

Sobre este punto en relación a los roles desarrollados en el escenario familiar, esto será trabajado específicamente a la luz de las nociones de género.

Por otra parte parece interesante analizar este proceso que se da entre padres/madres e hijos en relación a la adquisición de la lectoescritura la cual se da primero en los hijos/as de los entrevistados, ya que todos fueron escolarizados y aprendieron a leer y escribir. Esto sin duda establece ciertas modalidades vinculares en relación a posibles "roles invertidos" en el escenario familiar, modalidades que cuestionan este formato del padre o madre instructor, y lo coloca en una relación de mayor horizontalidad en lo que hace al componente educativo formal.

7.2:4 CONTEXTUALIZACION DEL PROCESO DE ALFABETIZACION EN LA EDAD ADULTA:

4-CONTEXTUALIZACION DEL PROCESO DE ALFABETIZACION en edad adulta
4a:Experiencias alfabetizadoras en la edad adulta (nivel descriptivo)
4b: Factores facilitadores de la alfabetización en edad adulta
4c: Motivación para alfabetizarse en la edad adulta

Esta categoría tiene por objetivo contextualizar el proceso de alfabetización que se desarrolla en la edad adulta. Por un lado en la primer sub-categoría 4^a, a nivel descriptivo se da cuenta de cuáles son las experiencias de alfabetización por las cuales los entrevistados transitan, las cuales brindan un encuadre posibilitador para el proceso de alfabetización. A su vez, detenerse en los factores facilitadores que permiten que en la edad adulta este proceso pueda desarrollarse, abrirá nuevas líneas de análisis en la temática, aspecto trabajado en la sub-categoría 4b. Por último, hay una motivación específica que se da en cierto momento vital que es la que permite que finalmente se pueda producir la alfabetización, sobre ese aspecto se trabajará en la última sub-categoría 4c.

A su vez en el análisis de esta categoría se incluye como información complementaria los resultados de las observaciones participantes realizadas en contextos de implementación del Programa “En el País de Varela Yo Si Puedo”, por entender que brindarán insumos para profundizar en la contextualización del proceso de alfabetización de los entrevistados a partir de una mirada sobre los dispositivos

4a: Sobre las **Experiencias alfabetizadoras en la edad adulta**

Dos de los ocho entrevistados, nunca con anterioridad a su inscripción en el Programa “En el País de Varela Yo, Si Puedo” habían intentado retomar los estudios en la edad adulta. Los otros seis entrevistados habían tenido alguna iniciativa, o realizado algún movimiento en busca de la reinserción en el ámbito educativo. Algunos de ellos llegan a inscribirse en Educación para adultos, pero nuevamente se da la deserción. Esta deserción es atribuida a diversos motivos:

La incompatibilidad de sostener la asistencia a la escuela con las responsabilidades laborales: “... *Empecé a ir al colegio nocturno y entré a faltar... un motivo es yo iba cansado...*”(E3) expresa Hugo haciendo referencia a la asistencia a la escuela para adultos luego de la jornada laboral.

La maternidad y las responsabilidades en el hogar son factores que nuevamente promueven la deserción. Específicamente dos mujeres relatan hechos de violencia de género, donde quienes eran sus parejas en esos momentos les prohibieron el ingreso a la educación.

... a los 15, 16 años, me había agarrado una maestra me había dado un papel para que yo fuera a una maestra particular, y yo caí en la bobada de no mostrarle a mamá enseguida, le mostré a él (su ex pareja), y él me rompió ese papel.. entonces como que... después me arrepentí tanto porque me separé y digo, por haberle hecho caso a él perdí, porque capaz podía haber aprendido antes...(Elena; E7)

"...Mi marido también, porque no quería que yo fuera a la escuela, quería que yo estuviera en las casas. Y todas esas cosas ¿entendés? Viste como son los maridos. Y ahí ya tenía cuatro gurises.....Y se me complicaba todo, y él... como decir era muy estricto de la limpieza y bueno ta, y él venía de trabajar y nunca ayudaba a limpiar ¿entendés?..." (Mercedes; E4)

El contexto educativo para adultos aparece como poco motivante. Se hace referencia a maestras cansadas y grupos donde la diversidad de edades y de trayectorias vitales de los estudiantes marcan dinámicas complejas: no todos tenían el mismo interés en participar, ni las condiciones para sostener el proceso.

... habían de 14 años, de 13 y de 50 (haciendo referencia a los estudiantes)... más allá de las maestras... vienen cansadas. Porque hacen dos colegios, van de mañana a uno, van de tarde a otro, y después están ahí hasta las 9, 10 de la noche... la actitud de la maestra, era una persona mayor, tenía unos 60 años, y no estaba para esa edad para lidiar con muchachos grandes con comportamientos... muchachos grandes de 18 años, 19 años... Muchos problemas, y entonces claro, las maestras quedan superadas. No le da... te enseñan, pero no te enseñan textualmente... esto es así!... vos notás un cansancio físico con la maestra, por más cosas que haga, lo notás... (Hugo; E3)

... Bueno porque era en aquel tiempo... sigo siendo la mayor del grupo, siempre.... los chicos que iban eran por repetir, iban y dejaban de ir empezaban de nuevo. Persona grande entre chicos que a veces hay que ser tolerante, porque ven raro que vayan adultos a la escuela que estén con ellos... en el primer año la convivencia era bastante...Difícil... los primeros meses difíciles incluso estuve a punto de dejar, no es que yo me sienta mejor ni superior, ni distinta al grupo que había...Era un grupo de personas que venían de asentamiento...Costó un poquito adaptarse, pero bueno dije está, abogando por la tolerancia y yo quiero aprender, seguimos... (Miriam; E6)

Para todos los participantes, El Yo Si Puedo oficia como primer posibilitador de acceso a la lecto escritura menos en GABRIEL, el más joven de los entrevistados que al momento de la entrevista está cursando un proceso de alfabetización por otra propuesta MIDES-ANEP que ha sido la que captó a la posible población usuaria del Yo Si Puedo luego que éste deja de funcionar.

Seis de los ocho entrevistados, continuaron a posteriori del paso por el Programa, vinculados a instancias de educación formal y no formal. En los otros dos casos, en uno no se continúa con la formación y en el otro, el proceso de alfabetización se estaba desarrollando al momento de la entrevista y sus perspectivas

incluían la continuidad formativa.

Algunos resultados que surgen de las **observaciones** realizadas en contextos de implementación del Programa “En el país de Varela, Yo Si Puedo” arrojan elementos como:

- 1- El dispositivo propone un encuadre de cercanía para la convocatoria y captación. Los sujetos son invitados directamente, a participar en actividades que se realizan en sus zonas de residencia, en lugares por lo general conocidos por éstos ya que son parte de la comunidad que habitan, y esta familiaridad hace más viable el acceso.
- 2- Este dispositivo, por sus características, logra adaptarse al contexto de implementación. Por un lado en aspectos estructurales ya que se utilizan recursos de la zona como en el caso de las tres observaciones, un merendero auto gestionado, una comisión barrial, o una escuela, y este espacio marca una dinámica específica para el encuadre de la tarea. Es así que el contexto hace texto en el dispositivo. Las lógicas de los espacios atraviesan las dinámicas de enseñanza- aprendizaje, produciendo en el caso de la escuela, un formato más “clásico” como funcionamiento de aula, con un pizarrón, bancos y la maestra al frente; en el caso de la comisión barrial, la organización del espacio es circular, se trabaja en ronda, con un formato más integrador. En el caso del merendero autogestionado, el espacio se organiza cada día, en relación a su acondicionamiento, limpieza, movilidad de sillas, es un espacio con mayor desestructuración, y la propuesta educativa se adecua a esta dinámica.
- 3- El dispositivo incorpora la realidad de los sujetos participantes. Por un lado en cuanto a la dinámica enseñanza-aprendizaje, los contenidos de la misma están marcados por elementos que los participantes día a día deben integrar, desde una receta de cocina, ejercicios sobre el manejo de dinero u otros. Por otra parte los participantes encuentran un espacio donde plantear inquietudes y demandas vinculadas a sus condiciones vitales, que son canalizadas y redirigidas por medio del MIDES, a los espacios oportunos para que sean absorbidas.
- 4- La grupalidad establecida es un factor esencial, los participantes están constantemente al tanto de quienes asisten y quienes no, y las causas. Se generan redes que apuntalan el proceso, la asistencia; el motor grupal es esencial para culminar el proceso. Entre ellos se generan fuertes procesos de identificación, las historias vitales son compartidas y esto los apuntala.

- 5- El rol de la maestra es muy importante, en tanto figura cercana, referente y habilitadora, que acompaña el proceso, que conoce de cerca la singularidad e historia de cada participante.
- 6- El equipo coordinador del Programa está presente en los dispositivos de implementación del mismo con visitas alternativas, acompaña y son figuras motivadoras para los participantes y continentes para las maestras. En entrevistas realizadas con los referentes del Programa el factor de ligazón afectiva se hacía presente, varias referencias a los participantes eran las de “nuestros tesoros”.
- 7- Las “ceremonias de graduación”, ceremonia de cierre de los procesos de alfabetización y entrega de certificados, son espacios cargados de una fuerte emotividad que da cuenta de varios aspectos. Estas ceremonias además de contar con las entregas de certificados, actos artísticos y un brindis, se acompañaban de un recorrido por la ciudad de Montevideo para aquellos participantes del interior u otros que tuvieran poca movilidad por la ciudad; un hecho que aquí se destaca es que para muchos era su primera experiencia de visitar el mar.

Estas ceremonias representan por un lado, el cierre de una etapa en la vida de los participantes, que se ha pospuesto y a la cual muchos de ellos ya habían renunciado, la adquisición de la lectoescritura. A su vez es el cierre con el proceso grupal, con sus compañeros, con sus maestras y con un espacio inclusivo, que muchos resaltan como una puerta abierta. El desafío que se les presenta y que aparece en las motivaciones expresadas es el de la posibilidad. La nueva inscripción en otros espacios formativos, con nuevas características, no focalizados, abiertos, produce nuevos miedos, incertidumbres pero por lo general grandes expectativas.

4b: Sobre los **Factores facilitadores de la alfabetización en edad adulta**

Los factores facilitadores pueden verse desde dos grandes líneas, una remite a un nivel de mayor estabilidad en el ámbito familiar que en algunos casos se une a una mayor estabilidad en el terreno laboral, y la otra, a las posibilidades brindadas por el dispositivo de alfabetización.

En relación al primer punto, los entrevistados destacan que factores como el crecimiento de los hijos, mayor estabilidad a nivel laboral, el acompañamiento de un otro (pareja), que sostiene desde lo intrafamiliar, son factores facilitadores para comenzar un proceso de alfabetización en la edad adulta. Se generan las condiciones externas que posibilitan un movimiento interno hacia un proceso alfabetizador. “Los

otros”, además de ser facilitadores serán motivadores externos importantes.

En el caso de Nora quien tiene tres hijos nos narra que es recién a partir de que éstos crecen, que ella se permite ocuparse de sí misma y darse la posibilidad de alfabetizarse, resalta el rol de su marido como motivador.

Hugo nos habla de varios factores que se anudaron para poder llegar y sostener el espacio de alfabetización, el sostén de su pareja, la iglesia como un espacio que le permite recuperar la fe en sí mismo, el sentirse en un momento vital “más sólido”:

... pasa que fue todo de la mano. Yo para llegar al curso... conocí a Ana primero, después fui a la iglesia, fue todo un crecimiento de a poco, cuando llegó el curso yo ya me encontré con una cosa sólida que no lo tenía antes, que era la inestabilidad de uno, era el dejarlo, yo estoy seguro que si no conocía a Ana y no iba a la Iglesia, yo el curso no lo hacía, no lo hacía porque no tenía esa constancia, no tenía esa revelación, yo no tenía una conducta muy estable, claro que el curso fue fundamental para llegar a lo que somos ahora, el crecer como empresa, el crecer como matrimonio, yo creo que fue un 50% de lo que yo aprendí. Vivís, te relacionás, crecés, te sentís bien... (E3)

En relación a este punto nuevamente aparece EL ROL DEL OTRO. Así como ese “otro” actuó como mediatizador con el mundo letrado, y de alguna manera ofició de sostén de las estrategias desarrolladas por los sujetos analfabetos en varios casos, ese mismo otro es un impulso, un motor externo a la hora de tomar la decisión de alfabetizarse. Actúa como motivador y a su vez es fundamental a la hora de ejecutar la llegada al espacio alfabetizador. Esos “otros” en muchos casos son sus parejas, con las que se comparte el día a día y quienes están en los entretelones de las vivencias del analfabetismo. En otros casos esos otros son vínculos tejidos en el entramado social de estas personas. Tal es el caso de Nora quien nos dice que a partir de que sus hijos crecieron y terminaron de estudiar ella se permitió poder hacerlo. Su marido le expresó que ya no tenía excusas, y que era tiempo de ocuparse de ella; destaca el apoyo de su marido y de sus hijos para retomar la alfabetización.

Sobre esto Jorge nos cuenta:

... Y esta señora no sabía que no sabía leer yo, a los años supo, me daba vergüenza sabe, vergüenza en el sentido que pah, como digo yo... hasta que me descubrió, no sé cómo me descubrió pero me descubrió, entonces ella empezó bueno, vos tenés que ir a una escuela a aprender ...y usted sabe que empecé a leer las primeras letras, no palabras, letras, empezó a decir, bueno es así... y bueno en un año aprendí a leer y a escribir...(E1)

En el relato de Elena:

... A veces ponele que X (la maestra) se tenía que ir por algo viste, que se tenía que ir más temprano, o ponele yo venía rápido en el ómnibus porque desde allí es rapidísimo y él venía (su pareja) y ¿Qué? ¿Vos no fuiste a la escuela? me decía y digo yo: no ya recién vine. ¿Estás segura? Después yo voy a ver el cuaderno, a veces yo me ponía a hacer ahí viste y el venía y me decía: ¿precisás algo? ¿querés que te ayude en algo?. No, no, porque me daba, quedaba nerviosa, ay andá a acostarte que yo...(E7)

Sobre esto Hugo nos dice:

... X (su esposa) ya me tenía que no me anotaba las cosas... Si, y vimos en la tele. En la propaganda. X averiguó y llamó y pasó el tiempo... Y habrá empezado y no avisaron?... y volvió a llamar. Y le dijeron que se presente en tal escuela, y ahí fue que fuimos acá en (nombra un barrio)... Y ahí empezamos... (E3)

A su vez se desprende de varios de estos relatos un lugar infantilizado en el cual los entrevistados quedan posicionados por la situación de analfabetismo, frente a los otros. En el caso de Elena por ejemplo su marido, desde un rol paterno, controla su asistencia a la escuela y los cuadernos. En el caso de Hugo es su esposa quien desde un rol maternal se ocupa de la inscripción de este a un espacio alfabetizador. Pareciese que el no saber leer y escribir y la resignificación de este proceso en la edad adulta los coloca en una situación de infantilización frente a los otros.

Este aspecto a su vez pudo notarse en las observaciones realizadas, en la relación de los sujetos con las maestras y con el propio dispositivo del Programa Yo Si puedo, y en las ceremonias de graduación.

Por otra parte las redes sociales en las que estos sujetos están inmersos son puentes en el proceso de alfabetización. En el caso de Hugo nos hablará de la Iglesia como un espacio que ocupa un lugar importante en su vida y en su cotidiano y que actuó como motivador, nos dice que: *“... en la Iglesia te enseñan mucho a confiar en vos...”* (E3) y destaca esto como un punto de estímulo.

En el caso de Mercedes identifica a las Maestras Comunitarias de la Escuela de su hija como quienes la acercan a la posibilidad de retomar un proceso educativo:

... porque de ahí de la escuela habían maestras comunitarias, y me dijeron si yo quería seguir la escuela, y yo agarré y dije que sí, que quería, que me gustaba mucho aprender a leer y escribir, no?...y ayudar, mi manera de ayudarme yo, aprender yo misma y enseñar a la nena... (E4)

Elena destaca el rol jugado por una vecina y por “sus patrones” en relación a su proceso de alfabetización:

... Si, ellos me ayudaron pila todos, la señora B, que fue la primera que me enseñó, que venía una vez a la semana (vecina que iba a su casa) y después con A (la hija de su patrón) que fue la que me consiguió que me vio mal una vuelta que llegué, que no tenía solución y enseguida, “dame tu nombre tu cédula” y buscó, llamó y enseguida me llamaron del MIDES “empezás tal día, tal hora, maestra tanto”... una alegría... fui corriendo al almacén de mi hermana a comprar un cuadernito y un lápiz...risas... (E7)

En relación al segundo punto sobre estos factores facilitadores para la alfabetización, un dispositivo de enseñanza-aprendizaje con mayor apertura y cercanía, focalizado en esta problemática que implementa una relación personalizada, pareció ser un buen elemento de captación de esta población marcada por los intentos

frustrados en relación a la alfabetización.

...me sorprendió pila... me llamó después la maestra P, y me dijo: “tu sos (dice su nombre y apellido)”, si le dije, dice “bueno yo soy la maestra P te espero”... hay una alegría! ya le conté a todo el mundo, ya mandé mensaje ahí, le conté a mi hermana y mi hermano todos me apoyaron...(E7)

A su vez los participantes destacan las redes de sostén que se crean como parte del dispositivo de enseñanza aprendizaje en el Programa, las cuales a partir de la ligazón afectiva ofician como soporte del tránsito por el proceso de alfabetización:

...Fue divino, fue.. aparte no solo para aprender, sino que también que hice amistades, y eso me apoyó pila... Primero tenía un poco de vergüenza, viste, no sé, se fue dando, a lo que ya habían otros con el mismo caso, que no sabían o sabían menos... como que a los días fui más tranquila.... Ponele si faltábamos, yo faltaba o alguna faltaba, nos pasábamos el cuaderno y nos decíamos que era así, así y así... (Elena; E7)

Las políticas de alfabetización focalizadas en el marco de políticas de inclusión social aparecen como un factor facilitador de la alfabetización en edad adulta. En esta línea, Nora nos narra que su llegada al espacio de alfabetización es a partir de quedar sorteada para la propuesta de “Uruguay Trabaja”, es por medio de una supervisora que ofrece la posibilidad de inscripción al Yo Si Puedo, que comienza su proceso de alfabetización... *“fui la primera en decir que no sabía y que quería aprender”...* (E5) nos relata.

Jorge dirá que fue *“...por el Mides empecé yo a leer las primeras palabras que empecé yo a conocer.”* (E1)

Hugo expresa que:

... me llamaba la atención el mecanismo que usaban. Que a mí me gustó porque era como con símbolos, como que yo me manejaba que eran los números. Entonces, me gustó. Entonces ta!, yo entré a ver mi trabajo y eso, y dije.. Paaahhh!! Yo si puedo. Dije, no! yo Si puedo.. Está bien el nombre porque es así.(E3)

Es interesante como en varios entrevistados aparece la identificación con el nombre del Programa, “Yo Si Puedo”, en sus relatos se hace referencia a ésta, pareciese que revaloriza su lugar como protagonistas y en relación a la potencia, como algo que estaba vedado.

4c: Sobre la **Motivación para alfabetizarse en la edad adulta**

La motivación para alfabetizarse en esta etapa vital se anuda a los factores facilitadores en tanto todos los entrevistados hacen referencia a que se generan condiciones externas para poder pensar en ellos mismos, priorizarse, y ya no postergarse. Ese es un punto importante, el poder sentirse protagonistas de sus vidas y dejar de postergarse.

En general la mayoría de los entrevistados entre sus motivaciones hablan de una deuda pendiente, que se vive cotidianamente, impactando tanto a nivel práctico

como afectivo.

En palabras de Jorge “...pasaron los años, me hice hombre, empecé a caminar en la vida, y lo que siempre me lastimó fue eso, no saber leer y escribir...” (E1)

Estos factores que podemos identificar como motivaciones para la alfabetización, en general se ligan a la posibilidad de un desempeño más autónomo en la vida cotidiana, el no depender de otro para el manejo y resolución de aspectos de la vida diaria. En este sentido, en el caso de las mujeres con hijo/as en edad escolar, la posibilidad de apoyo del proceso de aprendizaje de éstos, autónomamente, sin depender de otros, aparece como factor motivador.

Por otro lado las proyecciones a nivel laboral y también de formación, están ligadas a la necesidad de alfabetizarse.

En relación a esto Gabriel nos dirá:

... Porque no siempre voy a tener a alguien al lado que me lea un papel de cual voy a firmar o un papel que voy a levantar en el banco o en el BPS, o en la DGI por ponerte un ejemplo, o una dirección o algo... Siempre de alguna manera u otra, por más que uno no quiera siempre dependemos de alguien. Pero no vivir constantemente pendiente... Dependiendo de alguien. A eso es lo que yo voy. No quiero estar las veinticuatro horas dependiendo de alguien para que me resuelva un problema del cual, por no querer saber manejar eso... (E8)

A su vez integra en su relato un nivel del proyecto vital vinculado a la formación educativa:

... Necesario por ejemplo para poder entrar... el año que viene yo estoy con muchísimas ganas de entrar a bellas artes a la facultad de bellas artes, entonces una de las metas para poder ingresar es terminar justamente, tener aprobado primaria... Me gustaría agarrar más técnicas para poder perfeccionar más en estencil....(E8)

En palabras de Ricardo:

... Sabés por qué quiero aprender a leer?, sabes por qué?, una para defenderme en la calle como ya te lo dije, dos, por si llego a viajar...quiero conocer...Si, defenderme, eso defenderme no es pelear con gente, si me explico, defenderme en la lectura y en el trabajo...(E2)

En relación a la proyección laboral agrega:

... Y aparte me gusta, porque una cosa que puedo defenderme, no? Dentro del trabajo y fuera del trabajo. Una cosa que quiero aprender a leer, para llegar a ser capataz... ahora se tiene que hacer curso para llegar a capataz...para llegar a capataz tenés que llegar a grado 9, para llegar a sub capataz grado 10... Entonces yo quiero eso. Porque quiero subir de categoría... (E2)

En Mercedes, esta relación entre alfabetización y maternidad queda plasmada:

... Mira a mi me pareció fabuloso, porque ta, yo no sabía ni escribir ni leer, y ayudar a mi hija también, porque ella aprendió un poco más de mil a leer y escribir... más tomé la decisión por la nena, para ayudarla a ella... porque ella me preguntaba a mí y yo no sabía ni leer ni escribir, y más me gustó para ella para que yo la pudiera apoyar... porque

ella... ta! Yo quería, más me ayudaba más a mí y más a ella, también para apoyarla a ella... (E4)

Este motor interno se liga a la posibilidad de un desarrollo autónomo en la vida diaria que podrá fortalecer a los sujetos frente a una vivencia de vulnerabilidad, como dirá un entrevistado a partir de herramientas que permitan “defenderse” en el cotidiano. La ligazón de la lectoescritura a un proyecto vital que se trama en la historia de cada sujeto, parece darle un sentido más amplio que el mero aprendizaje de las letras.

7.2:5 CONTEXTO SITUACIONAL PRESENTE:

5- CONTEXTO SITUACIONAL PRESENTE
5a: Familia actual: composición; nivel educativo de sus integrantes. (inclusión de una mirada retrospectiva)
5b: Situación socio-económica
5c: Trayectoria laboral (inclusión de una mirada retrospectiva)
5d: Acceso y participación en redes sociales

El objetivo de esta categoría es el de contextualizar el relato de los entrevistados en relación a sus condiciones vitales actuales en busca de contar con mayores elementos para analizar la incidencia del proceso de alfabetización en su vida cotidiana. En ese sentido es que se describe su composición familiar, el nivel educativo de la misma, la situación socioeconómica de los entrevistados, su relación con el mundo del trabajo actualmente, incluyendo su trayectoria laboral, y su acceso y participación en redes sociales.

5a: Sobre la **Familia Actual: su composición y nivel educativo de sus integrantes**

Las familias actuales de los entrevistados en la mayoría de los casos han atravesado por diversas composiciones, marcadas en general por el cambio de pareja/concubino/a o esposo/a. Se han dado diversos arreglos familiares, en todos los casos hay hijos, algunos pequeños, en otros, los hijos son adultos. En la mayoría de los casos se tiene relación con éstos, en algunos casos se convive con éstos y en otros no.

Sobre las parejas de los/las entrevistados: en el caso de las mujeres, todas menos NORA relatan historias de rupturas en el vínculo con sus parejas, padres de sus hijos. Dos de ellas hacen referencia a episodios de violencia física y/o psicológica vivida con sus ex -parejas. NORA sostiene la misma pareja, padre de sus hijos desde

la juventud.

Actualmente tres de las cuatro mujeres entrevistadas, están en pareja, y viven con sus hijos.

La otra mujer entrevistada, reside en una casa de familia donde trabaja realizando tareas domésticas. Tiene contacto con su hija la cual es adulta, y con la cual no convive.

En el caso de los hombres, dos de ellos conviven con sus parejas. Éstos han tenido anteriormente otras esposas y/o concubinas. Un tercero está en pareja, actualmente reside en un refugio, y su proyección es la de poder mudarse con aquella. El cuarto hombre entrevistado vive en la casa de su madre, sólo con ésta. No está en pareja.

Todas las parejas actuales así como en el caso de las ex parejas de los entrevistados sabían leer y escribir. En relación al nivel educativo alcanzado es muy dispar, en algunos casos el nivel primario, en otros hay inserción en secundaria, pero por lo general allí se da la deserción para el ingreso al mundo laboral. Como se analizó anteriormente, el rol que juegan las parejas de los entrevistados en su historia, como obstáculo o facilitador del proceso de alfabetización tiene un lugar especial a la hora del análisis. No aparecen elementos en las narraciones que marquen una relación entre las historias educativas de éstos y el lugar que ocupan como promotores o obstaculizadores de la alfabetización de sus parejas analfabetas.

Sobre los hijo/as de los entrevistados: Todos los entrevistados tienen hijos. Algunos con las parejas actuales y otros con ex parejas.

Gabriel tiene dos hijos con los que no convive y no accedemos a mayor información sobre éstos y su vínculo pero pareciese no ser fluído al menos por cómo hace referencia a éstos en la entrevista. En el caso de Mercedes, convive sólo con su hija menor de su segundo matrimonio, tiene siete hijos que viven con el padre y tíos biológicos y ella no tiene vinculo. Nos habla de que le dieron la custodia a él porque ella en ese momento no podía mantenerlos, y que intentó legalmente con abogados pero no pudo hacer nada. El resto, todos tienen contacto con sus hijos, en el caso de hijos pequeños conviven con ellos.

Todos los hijos han estado o están escolarizados, aprendieron a leer y escribir y han seguido insertos posteriormente a la educación primaria en el sistema educativo. El estudio, la inserción educativa, aparece como un elemento bien valorado, para los entrevistados, lo consideran fundamental, motivan a sus hijos y son exigentes en relación al aprendizaje. Pareciese que un derecho que les fue negado a ellos, hoy se presenta como inapelable en cuanto al acceso de sus hijos.

5b: Sobre la **Situación socio-económica actual:**

En general los contextos actuales descriptos son contextos humildes, pero donde las necesidades básicas están cubiertas teniéndose acceso a redes de servicios públicos y prestaciones sociales. (MIDES-BPS), situación diferente a la expresada sobre el contexto en la niñez, donde las historias de necesidades básicas insatisfechas se repiten.

Uno de los entrevistados vive actualmente en un refugio, otra en una casa de familia donde trabaja, el resto viven en casas en distintos barrios de Montevideo por lo general en la periferia.

Todas las familias están o estuvieron (en el caso de un adulto ya jubilado) insertas en el mundo laboral por medio de algunos de sus integrantes, y tienen redes de sostén comunitario.

Sobre este punto Hugo dirá:

... Claro, porque económicamente no estábamos bien, y vivíamos el día a día no estábamos así conectados cómo para salir. Ahora sabemos que podemos, que tenemos herramientas para hacerlo. Y económicamente no estamos mal. Estamos viviendo una vida digna... (E3)

Actualmente la mayoría de los entrevistados han generado condiciones vitales de mayor estabilidad, todos relatan haber atravesado condiciones de vulnerabilidad en su historia, pero la situación presente se torna más continente, lo cual les brinda entre otras cosas, la posibilidad de tomar contacto su necesidad de alfabetizarse y con las herramientas para poder desarrollar ese proceso.

5c: Sobre la **Trayectoria laboral**

En relación a la trayectoria laboral, resulta importante poder dar lugar a analizar ¿cuánto impactó en ella el analfabetismo?; y si ¿esta jugo como motivador para la alfabetización?

A su vez, un análisis de ésta a la luz de las nociones de género se volverá necesario ya que es distinto el recorrido laboral y las trayectoria marcadas por hombres y mujeres en este contexto.

En el caso de los hombres en dos de ellos Hugo y Jorge se marca la variabilidad de los trabajos, se habla sobre diversas experiencias laborales desde la juventud. Mientras que en los otros dos, Gabriel y Ricardo, se sostiene el mismo trabajo desde la juventud (en Gabriel desde los 17, actualmente tiene 32 y en Ricardo desde los 22, actualmente tiene 53). El trabajo para los hombres aparece como organizador de la cotidianidad y el peso de ser sostén familiar. Sobre esto Gabriel expresa: *"... Si a mí me da dinero, si puedo salir adelante, si puedo mantener una*

familia, es lo que me tiene que importar...” (E8)

En general para los hombres si bien el no saber leer y escribir no fue impedimento de acceso al mundo del trabajo, produjo diversas dificultades, las cuales eran obstáculos a sortear en el día a día generado así un desgaste importante, lo cual le suma una carga extra a la actividad laboral.

El analfabetismo en algunos casos aparece como impedimento de un crecimiento laboral, de mayor desarrollo en las actividades que realizan. Ingresan al mundo del trabajo pero llega un momento que esto frena la posibilidad de seguir avanzando, lo que se constituye en impulso para alfabetizarse. Sobre esto Hugo relata que:

... Llegó el momento de que me dijeron bueno; vamos a aprontar el pedido. Obvio que yo no dije que yo no sabía leer ni escribir cuando era textil. Yo cómo la de textil la vi... muy... todo era todo manual. Todo era llevaba para acá, traé para acá. Pero cuando vieron que yo era cumplidor, que iba, porque me gustaba trabajar... No era faltador, entonces me pasaron para el área de aprontar pedidos, de embolsar pedidos; y me dice la muchacha: “bueno anótate acá”... Bueno mirá, digo, yo... fui a la escuela pero no llegué a leer... y habló con la dueña y me dice: ah! No sabés leer y escribir! Bueno vamos a hacer así, te vamos a pagar un curso de maestra particular... (E3)

En algunos casos las respuestas frente a la situación de analfabetismo de los otros son contrarias a la estigmatización, e impulsan la alfabetización, como es el caso de Hugo, dentro de un contexto donde la mirada positiva sobre él, por su buen desempeño, seguramente se pone a jugar.

Gabriel expresa que:

... Yo trabajo en un reparto en el que levantamos en el mercado... En el mercado modelo todo lo que es verdura y fruta, lo levantamos ahí para después salir a repartir... Entonces ahí... tengo que aprender a manejar las letras. Porque si yo voy a un puesto y tengo que anotar bueno: “Levanté tantos cajones de lechuga, tantos de esto, tanto de acá... Una docena de albahaca, dos docenas de puerros... Yo que sé... Dos docenas de brócoli, media de coliflor... Y eso son cosas que tengo que anotar... (E8)

En el caso de Jorge el trabajo siempre ocupó un lugar central en su vida. Relata que trabaja desde los 9 años con su padre haciendo repartos, motivo este por el que abandona la escuela. A los 15 años entra a trabajar en una fábrica de agua embotellada, también en repartos, a los 20 años ingresa al Puerto como mecánico de balanza, este oficio lo aprende de un primo. Abre su propio taller como mecánico de balanzas, también trabaja posteriormente para la UTE en un coche particular 20 años. Dirá que luego también trabajó en changas “...a lo último tenía casi todos los oficios, hice albañilería, electricidad, carpintería, sabía hacer todo... Me jubilé con, casi con 70 años...” (E1)

En la vida de Jorge el analfabetismo no fue impedimento para un activo desarrollo en el mundo laboral, trabajando para otros y teniendo un emprendimiento

propio. Al igual que en los relatos de Hugo en ambos hay una búsqueda de trascender esta dificultad y poder desenvolverse, lográndolo a costas de un mayor esfuerzo y estrategias varias. Ejemplo de esto en el relato de Jorge aparece cuando nos cuenta que en ocasiones tenía que ir hasta su casa para que su mujer le leyera una dirección a la cual tenía que hacer un reparto.

En Hugo acerca de su trabajo como disc-jockey el que mantiene hasta hoy nos dice que:

... Mira! era difícil...porque estaba hablando con una persona y que de repente te diga: “te animás a anotar acá los temas que yo quiero para los 15 de mi hija”... Y ahí vos le tenés que buscar la vuelta... Digo...Ta!... vaya anotando y yo voy buscando acá... después de que los tenía todo anotado yo buscaba alguien que supiera leer y escribir. Siempre hay alguien... (E3)

Esto también le pasaba en los trabajos de albañilería, donde tenía que pedir a quien lo contrataba que escribiera los materiales, dando alguna excusa por no hacerlo él mismo.

Otra vez vemos como los entrevistados logran ingresar al mundo laboral, y sostener trabajos a costa de estrategias y esfuerzos que devienen del analfabetismo. Hay cierta negación de la falta de lectoescritura que se busca resolver y saldar por otros caminos paralelos, el esfuerzo está puesto en que, el no saber leer y escribir, no se constituya en una traba en el desempeño. Estas estrategias se naturalizan en la práctica laboral, haciendo que las ganancias de la alfabetización en este terreno puedan ser observadas recién en el momento en que se incorpora la herramienta de la lectoescritura y se la pone a jugar. En ese momento las tareas se facilitan y se generan nuevos modos de desarrollo con menos costos energéticos.

En el caso de las mujeres, sólo en una de las entrevistadas el acceso al mundo laboral el cual es temprano, aparece como diagramador de su cotidianeidad y su trayectorias residenciales, mudanzas entre Montevideo y el interior por cuestiones laborales. Éste, si bien varía, es constante, no hay periodos en los que no trabaje o si los hay son lapsos muy breves entre que deja uno e ingresa a otro. A su vez en este caso el trabajo siempre estuvo ligado al ámbito de lo doméstico, limpieza de casas o cuidado de niños.

En el caso de las otras tres mujeres entrevistadas hay experiencias laborales variadas pero éstas no son tan continuas ni diagramadoras de la cotidianeidad como en los otros casos. Se destacan también las experiencias laborales vinculadas al cuidado de personas y tareas de limpieza. Esto es algo presente en las cuatro entrevistadas. Aparecen experiencias puntuales vinculadas a la venta, una verdulería y una panadería. Estos espacios son de personas cercanas a las entrevistadas, por lo cual no se ven obligadas a tener que desarrollar actividades que impliquen el uso de la

lectura y escritura.

Por otro lado aparecen experiencias aisladas de trabajo, éstas se desarrollan en el ámbito de sus propias casas, como costuras y bordados para terceros, ventas de productos por catálogos. Una de ellas se vincula un año antes del momento de la entrevista al Programa “Uruguay Trabaja” y participa en una experiencia laboral.

En periodos que algunas de estas mujeres han quedado a cargo del sostén económico de sus hogares, las estrategias laborales son diversas, el analfabetismo allí se transforma en un obstáculo, y este se salda recurriendo a otro. Así Elena, cuenta cómo en el momento que se separa del padre de sus hijos, debe buscar una estrategia laboral para sostener a su familia. En su discurso da cuenta de una relación de dependencia y sumisión con la pareja que intenta romper.

“... Sabés lo que hacía., le pedía a mi ex, le pedí que me comprara la máquina de coser. Ya que no puedo trabajar le digo para defenderme. Porque él venía una vez a la semana y venía y me daba tanto y arréglate con eso... entonces yo por ellos no, (en referencia a sus hijos). Entonces me compró por suerte, lo jodí!, y me compró la máquina... Entonces le dije a la vecina, cuando no sabía poner un cartel... vení a ponérmelo... para cocer un ruedo, achicar, un cierre no sé... yo me defendí pila, la verdad que en la costura me defendí pila...”

...También a veces cuando no había costuras bueno, como yo soy muy por las plantas y tengo unas manos por las plantas, no es por nada!!! Entonces sabes que hacía? las botellas... ponía una gomita acá, entonces las cortaba para arriba y después las doblaba...Entonces algunas las pintaba y ponía plantas ahí y las vendía, porque yo tenía que hacer algún peso para darle a los chiquilines, porque a veces no llegábamos... Nos decía tal día vengo (en relación a su ex esposo) y estabas esperando, los chiquilines tenían que tomar la leche tenían que comer... (E7)

5d: Sobre el **Acceso y participación en redes sociales**

Todos los entrevistados en la actualidad han construido un tejido social que oficia de soporte. Este es diverso, hay quienes tienen una participación mayor en redes sociales como es el caso de Hugo quien nos narra experiencias de participación en una Cooperativa de vivienda por ayuda mutua, así como de su asistencia a la Iglesia, la cual para él es un espacio de socialización importante.

...la reunión de la cooperativa de ayer fue espectacular! Porque digo yo tengo un meta que es la casa. Entonces nosotros trabajamos en la Cooperativa en el tablado, fuimos al tablado, hicimos todo un acontecimiento, salió todo espectacular. Nos dieron diploma, como colaboramos, como desarrollamos. (E3)

Elena y Mercedes señalan específicamente el tránsito por el proceso de alfabetización, como un proceso de integración social. Éste amplió su inserción en redes de sostén y apoyo mutuo. Elena expresa:

... si porque yo no tenía amistad, la amistad, acá eran los vecinos y era buen día buenas tardes y ya está, pero tener así, que a veces decían mismo de mis hijos que se mandaban mensajes, se hablaban así viste y yo digo nunca tuve ningún amigo, nada...

Que no tuve ningún así de compañero de liceo, y ahora es tan lindo. Era tan lindo porque nos esperábamos en la parada, primero bajaba, esperaba en la parada ahí y veníamos todos juntos, luego veníamos todos juntos y los hombres, bueno suban las mujeres después se encargaban ellos de irse. Estaba Bueno...(E7)

Mercedes dice:

...Si son todos muy humildes, muy amables, muy compañeros... nos reunimos y arrancamos entre todos y nos quedamos en la parada del ómnibus... claro, había una muchacha.. tenía 15, 16 años y ella vivía acá cerca y ella venía a veces a buscarme o nos encontrábamos en la parada del ómnibus, si no arrancábamos todos juntos, porque ella tenía miedo de venir sola después de las nueve de la noche, y bueno como yo era grande veníamos todos juntos pero como yo me bajaba acá ella venía conmigo hasta acá, ta ella se iba pa la casa y yo me venía pa acá y ahí la esperaba la madre...nos acompañábamos, todos...(E4)

En relación al vínculo establecido con otra compañera con la que se alfabetizó expresa: “... después que terminó el Yo Si Puedo, nos combinamos, yo no iba sola, ella tampoco quería ir sola, nos combinamos para vernos en la parada del ómnibus y ahí arrancábamos las dos par la escuela” (E4)

La relación entre las redes sociales y la alfabetización en la edad adulta, puede mirarse desde dos líneas de análisis: por un lado, la alfabetización incidiendo en las redes sociales, potenciándolas, y por otro en relación a la contribución de las redes sociales a la salida del analfabetismo, al ingreso y sostén del proceso de alfabetización.

7.2:6 IMPACTOS DE LA ALFABETIZACIÓN:

6-IMPACTOS DE LA ALFABETIZACIÓN
6a: Transformaciones en la vida cotidiana
6b: Transformaciones en la Percepción de si mismo
6c: incidencia de la alfabetización en el Proyecto Vital

6a: Transformaciones en la vida cotidiana

Sobre este punto los entrevistados destacan aspectos vinculados a una mayor autonomía para el manejo en la vida diaria. Ricardo utiliza reiteradamente la expresión “defenderme en la vida” (E2) que lo traduce en las posibilidades y ganancias que ha adquirido en relación a su manejo cotidiano. Ejemplos de esto son: el tránsito por la ciudad, el manejo en la vía pública, el reconocimiento de calles, esquinas, carteles, la posibilidad de tomar un ómnibus, y desplazarse con otras herramientas así como el acceso y circulación por diversos espacios públicos y privados con mayor autonomía.

Sobre el proceso de alfabetización Nora expresa: “... *me cambió todo...*” (E5) La alfabetización le permitió un nuevo manejo en la vida diaria. Nos dice que logró desenvolverse en la calle de otra forma, puede tomar un ómnibus sin preguntar, o trasladarse hasta la terminal Tres Cruces y sacar los pasajes para viajar al interior a visitar a su familia, acción que antes no podía realizar sin su marido.

Por su parte, Hugo y Jorge, expresan: “... *Yo voy por la calle y me pongo a leer... pah... mirá esta calle es Zufategui ah mirá donde quedaba, tal calle, estoy más pendiente de las calles de los carteles...*” (Hugo; E3). “... *Voy a un lado y leo las calles, en qué parada, sé leer lo que me pongan...*” (Jorge; E1)

Y Ricardo y Elena agregan:

... Conocer, conocer. Ahora cuando salgo a buscar a donde tomar el ómnibus por lo menos...entonces si esta acá tomo el ómnibus este. Entonces sabés el nombre de la calle... ahora sé lo que dice ese cartel. Ahora yo cada vez que voy en el ómnibus dice ponele “hoy vendo papas hervidas o zapallitos rellenos” o sino que digan en un bar “tengo buseca”, o lo que dice acá no... Podés leer de lejos, ahí dice: “Facultad de Psicología” (lee Facultad de Psicología del almanaque)... (Ricardo; E2)

... fue una alegría para nosotras tres no, fuimos al baño y había un cartel, entonces empezamos, dale vos decí esta letra... y nos salió, y dice: ¿Será? ¿Será? ... nosotras entramos a los gritos, y dice (nombra a la maestra) “¿Qué pasó?”... y digo nada, vení!, leímos un cartel que dice esto y la maestra dice: ¡Hay qué bueno! Y estábamos contentas...” (Elena; E7) (En relación a una experiencia de lectura en conjunto con otras compañeras del curso de alfabetización)

Los testimonios de los entrevistados transmiten una vivencia de amplitud de horizontes, pueden visualizarse cosas antes no vistas, esto se destaca en la circulación por la ciudad, por el espacio público. Resulta interesante pensar en la alfabetización y los procesos de apropiación urbana. El espacio público se resignifica, abriendo nuevas posibilidades y modos de habitarlo.

A su vez todos los entrevistados hacen referencia a una mayor autonomía para el desarrollo de trámites diversos, los cuales usualmente debían realizar acompañados, o pidiendo ayuda a extraños. Nora expresa que puede acceder sola a un hospital cosa que antes le era impensado. El manejo en ámbitos sanitarios autónomamente es un punto que Mercedes también destaca como una ganancia de la alfabetización.

Otros participantes expresan:

... es eso lo que te deja leer, crecer día a día. Digo porque vos crecés, te informás, vos leés y podés hacer trámites. ...yo entré al BPS y empecé a llorar de la emoción por dentro digo porque no podía creer que yo estaba gestionando la discoteca, estaba haciendo las gestiones para mejorar la discoteca, cuando vos tas en regla trabajás más tranquilo...” (Hugo; E3)

“... para poder comprender...papeles y...uno cuando va a firmar un contrato o algo que uno baja del banco, del BPS de la DGI, yo que sé cualquier cosa de esas...”
(Gabriel; E8)

“...Para hacer yo que sé, un préstamo... o ir a algún lado, a algún país...” (Ricardo; E2)

El trabajo es otro escenario de la vida cotidiana de estos sujetos que se ve modificado, las herramientas de la lectoescritura facilitan el desenvolvimiento en este ámbito, generando también aquí mayores niveles de autonomía:

... En mi trabajo de cierta manera a veces tengo que escribir determinadas cosas que levanto. Y entonces a... Eso me lleva a manejar los nombres de las verduras que levanto, del verde que levanto.. Si levanto cebolla de verdeo, si levanto apio.. Son cosas que tengo que anotar. Yo antes no las anotaba porque no quería escribir. Ahora de cierta manera si utilizo por una cuestión de que para ir anotando lo que levanto para la persona que lee puede controlar sepa (¿) bueno: “¿Qué levantaste?... Bueno!, levanté tal y tal, y tal cosa.. En tal puesto ahí... Tomate y todo eso” Entonces, es una herramienta que la utilizo en eso... (Gabriel; E8)

... ahora ella ya sabe, que si se olvida de algo me manda un mensajito con lo que se olvidó de dejarme dicho, me deja una carta, entonces yo ya sé, pero yo siempre le digo, deje en imprenta porque si me deja en la otra fuiste...si por eso mi patrona viste también me deja una carta grande así para que practique... (Elena; E7)

El desenvolvimiento en el escenario laboral se facilita a la hora de cumplir las tareas adjudicadas. En el caso de Hugo le permite formalizar su empresa, lo cual lo asocia a un proyecto vital de mayor estabilidad. La alfabetización podremos pensar si bien incide como un facilitador en esta área, aparece también como un elemento funcional al propio mercado laboral, los sujetos se vuelven más productivos y se inscriben de mejor manera en las lógicas del mundo del trabajo formal.

Como se planteo a la hora de analizar las trayectorias laborales, el área laboral se modifica producto de la alfabetización permitiendo transformar las estrategias naturalizadas para el manejo sin la lectoescritura.

Otro elemento descripto es la ganancia en autonomía en el ámbito familiar; esta es vivida en relación al vínculo con sus hijos y sus parejas asumiéndose otros roles de mayor protagonismo en este escenario.

Tal es el caso de Hugo, quien nos narra un ejemplo que da cuenta de su mayor autonomía en el ámbito laboral, así como, de la transformación en la mirada de su familia, y el vínculo con sus hijas:

... Una anécdota bien chiquita, la otra semana vino un matrimonio a señalar un cumpleaños para diciembre, entonces mis hijas estaban acá en la computadora como siempre, entonces la muchacha me dice, vamos a anotar el tema de la fecha, entonces agarro el almanaque y me dice mi hija: “papá, papá a ver dame que yo anoto”, entonces cuando ella vio que yo entré a anotar en el almanaque las fechas y todo, quedó... y yo le miré la cara a mis hijas y quedaron como sorprendidas, como yo me estaba

desenvolviendo en esa situación... yo pienso que a ella le debería de doler que me pusiera, el matrimonio en una situación incómoda antes, no? por no saber leer ni escribir, porque yo antes trataba que siempre tuviera una persona al lado y mis hijas hacían, "a ver nenas que ustedes tienen más práctica, ahí, anoten", la clásica, y como que ahora ta!... pero la fecha en el almanaque y todo lo llené yo...pero yo vi cierta reacción en ellas dos que quedaron...como de sorpresa como yo me estaba desenvolviendo verdad?, entonces eso es lo que me está dejando el desenvolverse, no sólo para mi afecta la autoestima sino para mis hijas. (E3)

En relación al rol que ocupa como madre Elena nos relata: *"... Ahora yo voy y firmo, los miércoles que estoy temprano voy antes igual , hay un cuaderno y una lapicera y voy y firmo.. Y de la maestra tanto, la mamá tanto...pongo la cédula todo...una alegría bárbara"* (E7) (en relación a la escuela de su hija).

...X me dice: no quiero escribir, pero tenés que escribir. Vamos a jugar a algo y vamos a poner palabras... y dice: "ta!"... pone papá te quiero mucho, "ta ya está"... A veces viene y dice "vamos a escribir" o si me ve que a mí me gusta copiar muchas recetas no, entonces viste si me dan alguna receta no la pego, a veces, antes la pegaba pero no ahora quiero escribir entonces las paso para un cuaderno. Entonces ella me ve y me dice "yo también quiero copiar recetas." (E7) (En relación al vínculo con su hija y la alfabetización)

También prácticas cotidianas como las compras en un supermercado, se ven favorecidas al poder decodificar los nombres de los productos y sus precios.

Aspectos vinculados al tiempo libre, como la lectura de un libro, revista o diario, la posibilidad de ver una película subtitulada, el acceso al uso de computadoras en los Cibers, aparecen como nuevas que trae consigo la alfabetización ganancias en la vida cotidiana.

*... A parte, leer, leer... como explicarte. Leer, para formarme... Ponele en el diario, quiero saber ¿Qué pasó en el mundo? Eso. Aprender, enseñar a aprender, y a decir bueno voy a... porque yo sé leer. Pa decís!, en tal lado el país, hubo guerra, ponele, o en África, que pasó en África o en otro país, Estado Unidos todo eso. Entonces saber eso...
Y eso es lo más maravilloso que hay. Decir, uno mismo, pensar con la mente... Yo de mañana, a veces cuando me levanto, está la mente bien fresca entonces ahí si me pongo a leer y escribir, me pongo a leer el Patoruzu, y cuando quiero ver lo terminé, y digo no puede ser, ya lo terminé, y descanso la mente después... (Ricardo; E2)*

Se produce una reubicación del sujeto en el contexto, y en el mundo. La posibilidad de acceso a información en distintas aéreas que antes no se obtenía, recoloca a los sujetos. Desde un diario, o un libro hasta las tecnologías de la información, hoy se transforman en bienes "libres" de acceso:

"... ese libro lo encontré tirado al lado de un contenedor, y yo iba caminando por la calle tranquilo..., miro así y digo a vos mismo, vos me vas a servir para leer y escribir y me lo llevé para casa..." (Ricardo; E2)

“... Yo quiero entender todo eso, no?, una porque cuando quiero ir al cine, quiero leer una película y por lo menos leerla quiero...” (Ricardo; E2)

“... para mi es más fácil leer el diario que un libro, porque el diario tiene cosas cortitas; y cuando se termina eso ahí si agarro un libro y voy a saber lo que dice el libro...” (Jorge; E1)

... Por ejemplo, cuando voy al cyber, sí! En el cyber, sí. No tengo facebook, pero sí puedo, medianamente, quiero buscar algo específico y voy y marco las letras que tienen que ir marcadas.. Y pa...pa..pa (gestos que representan el teclear las letras en la computadora)... Y busco, y bajo y escucho lo que quiero escuchar... (Gabriel; E8)

6b: Transformaciones en la Percepción de si mismo

Pueden observarse en esta sub-categoría, distintos puntos que se anudan a la percepción del sí mismo, identificados en las entrevistas:

- La identidad, quién era-quién soy. La Firma. Una historia a difundir, por sobre un defecto que ocultar. El reconocimiento de mi historia.
 - La apertura al mundo por sobre la vivencia de opresión.
 - Desarmando lazos de dependencia, el “sí mismo” en construcción de autonomía.
 - Soltando lastres. Incidencias en la autoestima.
- **La identidad, quién era-quién soy. La Firma. Una historia a difundir, por sobre un defecto que ocultar. El reconocimiento de mi historia.**

Este aspecto del “quién soy”, entrelazado con el “quién era” constituye un punto afectivamente movilizador en los entrevistados. Aquí se entrelazan distintas vivencias de la trayectoria vital, donde el aprendizaje de la lectura y la escritura se anudan a la posibilidad de presentarse justamente desde la potencia y la posibilidad. El “soy” es desde el reconocimiento, desde las ganas de dar a conocer esa trayectoria, en oposición a las vivencias silenciadas por tantos años que vienen de la mano de un “era”.

Expresiones como la de Nora ejemplifican ese cambio: “...pasé de vivir en un isla, a tener un oficio y recibirme...” (E5). En relación a su historia vital y al papel de la alfabetización en la posibilidad de “recibirse” y cerrar un ciclo.

En la historia de Jorge, los cambios se manifiestan así: “... *la vida ayer fue siempre amarga porque cuando empecé a leer y escribir y había lugares que eran muy altos... me cambió la vida... rejuvenecí 20 años...*” (E1). La lectura y la escritura parecen hacerlo rejuvenecer, volver a ganar tiempo y posibilidades de seguir haciendo camino e historia.

La firma cobra un sentido particular, el que, anudado a este proceso identitario, se transforma en la materialización de esos movimientos que se producen a nivel de la identidad. Sobre este aspecto Nora resalta la posibilidad de firmar como algo que de por sí, la transformó; dejar de tener que decir “*no firmo*”, o firmar con la huella digital fue algo que le brindó felicidad.

Ricardo, sobre esto nos dice: “... *Y así aprendí a firmar. Y después en la segunda cédula sí, firmé y dije ahora sí queda lindo...*” (E2).

Aparece en las narraciones cierta insistencia sobre la estética de la firma ligada tal vez a la presentación de ellos mismos.

Se trama así una historia a difundir, que busca ser reconocida, por sobre un defecto a ocultar:

“... *Sí, yo creo que tengo que poner algo acá, si mi experiencia puede llegar a ser útil para otra persona no quiero que quede silenciada...*” (E3).

Estas son las palabras de Hugo, no es en el único relato donde aparece el deseo de dar a conocer su historia y que ésta pueda dar aliento y motivar a otros que como ellos, llegaron a la adultez sin saber leer y escribir. Varios entrevistados expresan que su historia podría ser guión de un libro o una película. Cabe aclarar que algunos de los participantes han tenido experiencias de entrevistas para la prensa, en el marco de difusión de la experiencia de alfabetización del “Yo Si Puedo”. Algunos han realizados spots publicitarios, o han sido entrevistados para la radio o T.V.

Esto es algo que resaltan como gratificante, el poder dar a conocer su historia, punto que puede relacionarse para un posterior análisis con “la vivencia de apertura” descrita por los participantes producto del acceso al mundo letrado. Hay una mirada que se resignifica sobre ellos mismos, ya no anudada a la privación sino a la posibilidad, ya no desde la vergüenza sino con una mirada en los logros obtenidos, y en el esfuerzo depositado. Hay un reconocimiento de su propio proceso.

Así continúa Hugo su relato “... *Me gustaría escribir mi vida y que sea entendible que la gente la pueda entender...*” (E3)

Del mismo modo, Ricardo expresa: (sobre la posibilidad de estimular a otros)

... Eso me gustaría que ellos aprendieran... ayudarlos, decir “vamos, ¿querés aprender a leer?”, por lo menos ayudar a esa gente... Para que digan, “gracias a aquel muchacho aprendí a leer y escribir”... Me gustaría que viniera alguien y me dijera “yo no sé leer y escribir” y yo ayudarlo, a esa persona, siendo veterano o no siendo veterano, eso es

lindo, me gustaría, la verdad, dar una mano... (E2)

...Entonces me gusta que me vean... “pa este muchacho, está haciendo mucho, está saliendo mucho en la tele, está saliendo en entrevistas, está saliendo en todo lado (¿lo dice sin s?)”, entonces, esta gente va a decir “yo voy hacer lo mismo”... Entendés! Y eso para empujar a la gente... (E2)

Es interesante como en los relatos de los entrevistados puede observarse el reconocimiento y la posibilidad de dar voz y difundir su historia como contracara al analfabetismo como estigma.

Miriam expresa: (sobre su historia y la llegada a otros)

“... porque es una historia muy larga y hay que escribir un libro. ¡ No! Me gustaría que esto sirva para adultos como yo que se quedaron a la mitad, o que nunca empezaron y bueno...” (E6)

Estas narraciones dan lugar a analizar el proceso de alfabetización y la posibilidad de difundir las vivencias y experiencias de los entrevistados como una contracara del estigma que produce el analfabetismo, ligado al ocultamiento y la mentira.

Jorge dice: (sobre la experiencia de hablar de su historia públicamente)

...usted sabe que yo me asusté, dije, pah!, y esto, porque mire que había cámaras de periodistas de... Chile, Paraguay, Cuba, habían unos cuantos países, porque querían saber cómo, el no saber leer y escribir y cómo pudo aprender; entonces me hicieron un reportaje los periodistas sudamericanos que estaban ahí... Me dieron el diploma, y todo, estaba la maestra, me dice: “Jorge tiene que hablar”... unas palabras, pah! dije yo, unas palabras? Qué voy a hablar? Que fui un burro toda la vida!... bueno después nos sentamos en una mesa, todas las cámaras ahí, y yo decía, pah, que digo yo... dije me llamo JORGE, tengo tantos años, es verdad que no sabía leer ni escribir, porque no me da vergüenza decirlo, pero yo digo la verdad... usted sabe que estuve hablando casi media hora, sin papel adelante, yo no sé donde me salieron las palabras, la mente mía trabajaba... y de repente estaba llena la sala, y dije bueno muchas gracias por atenderme, se pararon para aplaudirme...y yo los miraba y la maestra se paró también, y yo que hice? hice una macana? Porque para aplausos... yo nunca fui nada, aplausos... no soy artista yo soy un hombre como cualquier otro, un hombre que nunca supo leer y escribir... (E1)

El relato de Jorge abre a su vez una línea de análisis sobre el papel de la política pública como dispositivo de reconocimiento. Pareciese producirse un efecto de amplificación del logro por el hecho de hacerlo público. Si bien lo que se intenta hacer público en el evento de entrega de certificados son los resultados de un programa de política pública, hay algo de cómo este resuena en el sujeto. Esta línea podrá ser luego analizada en relación a la noción de “felicidad pública” como la contracara del “sufrimiento ético-político” trabajada por Sawaia.

Jorge dice: (sobre la posibilidad de estimular a otros)

... venga, no tenga miedo porque mucha gente no sabe leer y escribir sabe por qué? Porque tienen miedo... no tenga miedo... yo cumplí en agosto mis 79 años... abra sus corazones, no tenga miedo... nadie le va a decir nada, todo lo contrario... que miedo tiene? Porque no sabe leer y escribir, ustedes no tienen la culpa... (E1)

Es interesante como Jorge pone en palabras esta vivencia culpógena que experimentan los sujetos sobre la situación de analfabetismo, la cual anteriormente analizamos en tanto varios entrevistados adoptan posturas de responsabilización frente al no saber leer y escribir.

Elena: (sobre la posibilidad de estimular a otros)

"...Yo creo que está bueno esa ayuda que hicieron, de ayudar viste a aprender y aparte tengo compañeras también no, entonces también le digo ay anotate, no te tiene porque dar vergüenza, tratá de ir..."(E7)

- **La apertura al mundo por sobre la vivencia de opresión.**

Todos los entrevistados hacen referencia al proceso de adquisición de la lectoescritura como un momento bisagra en sus vidas. Esto puede resumirse en la frase *"me cambió la vida"* (E1) expresada por uno de los entrevistados.

Varios de ellos refieren a este proceso como un proceso de apertura, de expansión, metafóricamente, hablan de puertas, ventanas y libros que se abren, o árboles que crecen. Esta apertura contrasta con un mundo de opresión y privación al que los entrevistados, según describen, se vieron expuestos un largo periodo vital. Gabriel: *"... Te abre... te abre... te abre muchísimo la cabeza..."* Continúa luego expresando algunos cambios que vivencia en su comportamiento: *"... en el humor, soy mucho más paciente... me genera más tranquilidad, no frustrarme por algo que no puedo...manejar la frustración..."* (E8)

Elena nos dice:

... yo era, dale yo voy a poder, voy a poder y ahora que se me abrió esa puerta vamos a seguir... fue divino, fue divino porque ta me perdí toda la niñez eso de la escuela y todo eso pero como que ta lo tuve de grande ahora, y la fiesta que tuvimos, todo eso fue lindo... (E7)

Aparece en esta narración de Elena además de la idea de apertura, una noción de recuperación del tiempo perdido, similar a la vivencia de Jorge de "rejuvenecer" por el proceso de alfabetización.

Según Hugo:

... Entonces comencé a tomar el compromiso de estudiar, y se me entraron a abrir las puertas... Digamos que es la piedra fundamental. Ahí es cómo un árbol, ahora entra a dar frutos, era cómo un árbol de invierno, cuando empecé a leer empecé a florecer. Porque se ven los frutos... cuando el árbol está al lado del manantial... crecemos y bárbaro... (E3)

En palabras de Miriam: “... y de verdad se abren muchas puertas, pero ya, y uno quiere hacer todo, pero hay que ir paso a paso...” (E6)

Ricardo expresa:

“... Es que yo voy a seguir estudiando es mi meta y la meta mía que yo la quiero cumplir y la voy a cumplir... yo lo que quiero es abrir puertas, cuanti más puertas que abra mejor para mí, porque yo sé que voy a golpear la puerta y me van a abrir...” (E2)

En palabras de Jorge:

... entonces la abrí, entonces empecé a leer... qué lindo decía yo, porque no aprendí antes... Sabe lo que cambió?, abrí esa ventana y yo creía que esa ventana no la podía abrir nunca, nunca, porque le tenía miedo a quien sabe lo que me esperaba del otro lado, usted sabe que la abrí... me cambió la vida...(E1)

... A otra etapa, otra etapa de la vida que... esa etapa la tenía cerrada. es como un libro, cuando lo abre se acuerda que dice este libro, y eso fue igual, abrí ese libro, me lo hicieron abrir... después la gente en la calle en la feria, dice “lo felicito, si todos pensarán como piensa usted”... me achicaba... sabía lo que querían decir las personas que sabían leer... (E1)

Las metáforas a las que recurren los entrevistados para denotar esta vivencia de apertura luego de la opresión y el encierro, se vuelven muy gráficas y de mucho peso afectivo en sus narrativas.

• Desarmando lazos de dependencia, el “sí mismo” en la construcción de autonomía.

En relación a las transformaciones en el “sí mismo”, algo que destacan los sujetos es el mayor grado de autonomía en distintas áreas de su vida. Esto lo señalan como un elemento que los transforma, modifica su cotidiano, su relación con el mundo, y la percepción de sí mismos. Ejemplos de esto pueden encontrarse en diversos relatos:

“... Fuaa! Te sentís diferente! Tiene un sentido... físicamente yo creo que hasta no me enfermo aunque te parezca mentira... porque me siento bien... yo antes me bajoneaba mucho... y esto es un complemento más... Tengo que hacer un trámite, lo voy a hacer porque puedo, no tengo que depender de X (su mujer), ves? Entonces digo, genera un mecanismo por dentro que te hace sentir bien... pero bien! ... antes me dolía todos los huesos... no te voy a decir que saber leer y escribir sea sano, pero la autoestima... el poder, el querer, el no bajonearte...” (Hugo; E3)

La alfabetización se conecta con la salud también a nivel corporal, el fortalecimiento pareciese jugarse a nivel psíquico y físico. El lugar del cuerpo en los analfabetos y en el proceso de alfabetización, será una línea de análisis a retomar.

... Y ahora siento que me exijo yo, pero porque yo quiero conquistar algo, porque voy en camino por algo... quiero yo vencer una barrera... una barrera de que siempre estoy

dependiendo de alguien, dependí de alguien para venir al mundo porque no nací por medios naturales... (Hace referencia a su nacimiento por cesárea) capaz que no tiene sentido para muchos pero para mí sí... entonces como que eso ahí venido desde un tiempo hasta ahora, siempre dependo de algo o de alguien para hacer algo... Siempre de alguna manera u otra, de una forma u otra, por más que uno no quiera siempre dependemos de alguien. Pero no vivir constantemente dependiendo de alguien. A eso es a lo que yo voy... (Gabriel; E8)

Es interesante esta comparación con el acto del nacimiento por cesárea, “con ayuda de otro” que incluye Gabriel para pensar los procesos de dependencia y autonomía. La alfabetización en este sentido fomenta un “re-nacimiento” del sujeto en relación a los procesos subjetivos que pone a jugar. Este “re-nacimiento” de Gabriel puede ser analizado también en consonancia con los planteos de Paulo Freire (1992) sobre los “actos límite”, como la posibilidad de realizar actos límites ante situaciones que se viven como límites. Esto implica superar barreras desde una mirada crítica en torno a la situación vital atravesada, que impulsa a transformar los procesos de opresión y generar condiciones de mayor autonomía.

En el caso de dos de las mujeres, madres de hijas pequeñas, ampliar su desempeño en temas referidos al proceso de escolarización de estas y a la vez poder ser estímulo para sus hijas se destaca como un elemento transformador del propio rol de madre.

Elena expresa:

... Eso me dio mucha alegría, sabés lo que, yo decía después cuando nació X (su hija menor) pasar todo otra vez, digo ta voy a tener un apoyo, pero yo quería ser yo!... ahora yo llego , X llega y yo ya vengo leyendo todo el cuaderno y explicándole y ella me dice qué es, qué no es? Que hay que hacer?, y hacemos...(E7)

Mercedes dice:

... Claro, en ese sentido que yo ya al saber leer y escribir, no pido a nadie que me ayude... ahí ella no sabía leer y allá como que yo le di un empujón y salió más a leer... porque ella me decía “mama, yo no sé, no me sale”... y como yo le agarré y ... como me enseñaron a mí, le enseñé a ella... el empujón para que ella aprendiera más a leer...(E4)

- **Soltando lastres. Incidencias en la Autoestima.**

Otro aspecto presente en los relatos hace referencia a las posibilidades otorgadas por el proceso de alfabetización como manera de cerrar un ciclo, alcanzar un objetivo vivido como lejano, y soltar un peso; las personas alfabetizadas, parecen lograr circular más livianas por la vida.

Sobre esto Jorge nos dice: “...Es un peso que uno se saca de arriba, cuando me lo saqué ese peso, fue que dije, ¿por qué no fui antes a aprender...?”(E1)

Hugo expresa: “... digo esto es lo que me cambió aprender leer y escribir. Digo en hacer cosas que yo antes quería pero estaba que no podía, que iba y dejaba...me emociona porque encuentro cosas, que anhelos que yo los tenía y no las alcanzaba...”(E3)

Otro elemento que aparece muy fuertemente marcado en uno de los relatos y cabe incluir, es la noción de autoestima. En relación a este punto Hugo hace referencia a las transformaciones vividas producto de este proceso de alfabetización. La noción de autoestima que nos presenta en su relato, está asociada a cómo se potencian y se amplían sus posibilidades de desarrollo luego de alfabetizarse.

Sobre las transformaciones en la autoestima Hugo dirá:

“... Mira las transformaciones es increíble, primero la autoestima te la sube a un nivel muy bueno. Y cuando vos ves que entrás a crecer cómo ser humano...en sabiduría, en poder...”

“... Es increíble el potencial que uno tiene y que a veces por no... tan básico... que por no aprender a leer y a escribir no lo podés explotar. No lo podés desarrollar...” (E3)

Sobre a qué se refiere Hugo al hablarnos de sus transformaciones a nivel de su autoestima expresa:

... Cuando yo fui al programa Yo Si Puedo, ahí entro a cambiar mi autoestima muchísimo...Entonces Ta!, yo entré a ver mi trabajo y eso, y dije... Paaa!! Yo si puedo. Dije, yo Si puedo... está bien el nombre porque es así...

...Todo esto! Crecer, darle a mi familia algo más de lo cotidiano de la comida. Un reflejo de superarse día a día, que yo no lo tenía. Ir a BPS y hacer estos trámites, pagar el recibo...

... Si vos sabes leer y escribir, eso te va a ayudar a cobrar más y eso es lo que me está pasando ahora, si yo voy a un trabajo y voy bien presentable como fui al Hotel del Prado, yo fui y fue una autoridad de empresario, yo no fui, me entendés, así chiquitito como iba antes, yo fui y bueno eso lo hacemos así... (E3)

Algo de esto que Hugo señala como “autoestima” se liga a una imagen deseable como mirada social en un tránsito desde la vivencia de inferioridad “chiquitito” a la de plenitud asociado a esta categoría de “empresario” desde la cual hoy se define.

... Cierta energía, fuerza. Es increíble, increíble. Pero lo encuentro aplicado así diariamente en el día...estamos sacando una cuenta ahí... con un hombre y... bueno, ta! me dice: “bueno fijate ahí cuanto dice”.. y yo veo... una conversación con el hombre que sabe leer y escribir y yo también... Entonces, ¿me entiendes? Te doy una lista y vas comprando los materiales... “Sí”, me da la lista... o “te dejo una lista acá” y me dice “te dejo en imprenta porque vos te manejas mejor”... y me deja todo en imprenta...entonces yo voy leyendo... claro que te eleva porque vos te sentís bien... Porque cuando vos te sentís incómodo te enfermás, yo me acuerdo que me empezaba a doler las muelas, me

dolía la cabeza porque vos estás como un pensamiento negativo físicamente... y te entrás a bajonear, entonces a veces esa responsabilidad vos no la tomás porque sabés que te tenés que enfrentar con la realidad que es, leer y escribir, y entonces la autoestima ahí te machaca...

Esta noción de autoestima que nos presenta Hugo en distintos momentos de su relato, se asocia a las categorías de poder como potencia y posibilidad de ejercicio que más adelante se analizarán de la mano de los planteos foucaultianos.

En varios entrevistados la frase “Yo, Si Puedo” que da nombre al programa, cala profundo y es integrada como premisa en distintas esferas vitales. Un ejemplo de esto aparece en el relato de Elena acerca de sus posibilidades de continuar formándose “... Pero ahora, ahora sí... Creo que sí que me animo... Si ahora si puedo, ahora sí, como decía yo sí puedo...” (E7)

Se abre aquí una línea de análisis en torno a los procesos individuales y colectivos, en tanto esta noción de poder se articula a la dimensión del yo, “Yo si puedo”. Sin embargo, la dimensión colectiva es traída en el relato de los entrevistados como fundamental para el sostén del proceso de alfabetización.

En el mismo sentido Elena nos habla sobre la red tejida entre los compañeros como manera de sostener el proceso de alfabetización del grupo: “Ponéle si faltábamos, yo faltaba o alguna faltaba, nos pasábamos el cuaderno y nos decíamos que era así, así y así...” (E7). Según nos relata se trama un objetivo común, que compromete al grupo en su totalidad, como manera de apoyarse y motivarse a sostener el proceso.

A su vez en la misma línea de los procesos colectivos y la alfabetización, se instala también un componente solidario cuando los participantes nos expresan su deseo de ayudar a otros en similares condiciones

6c: Sobre la incidencia de la alfabetización en el Proyecto Vital

En relación al proyecto vital de los entrevistados, la lectoescritura pareciera inaugurar la posibilidad de recorrer nuevos caminos. Esta etapa está marcada por una vivencia desde la posibilidad, que potencia el componente proyectivo vital. El deseo de continuar acumulando experiencias y aprendizajes parece reactivarse.

Pueden divisarse al menos tres áreas introducidas en los Proyectos vitales de los entrevistados, estas son:

La formación educativa.

El área laboral.

El tiempo libre y esparcimiento.

En relación a la **formación educativa** todos los participantes expresan el deseo de continuar vinculados a instancias de enseñanza-aprendizaje. A posteriori de la experiencia de alfabetización, la mayoría de los entrevistados continuaron vinculados a experiencias formativas diversas. Algunos lograron sostenerlas y otros por diferentes motivos las abandonaron. En todos los casos el retomar estos espacios o sumar otros, aparece dentro de los proyectos vitales:

“... Y por ejemplo ir al liceo, estudiar más, más matemática, me gustaría estudiar más lo que es Uruguay, más razonamiento, historia...” Hugo (E3).

Como expreso con anterioridad Gabriel *“... por ejemplo para poder entrar... el año que viene yo estoy con muchísimas ganas de entrar a bellas artes a la facultad de bellas artes, entonces una de las metas para poder ingresar es terminar justamente tener aprobado primaria...”* (E8)

En palabras de Miriam y Elena:

“... me preguntaron qué iba a hacer, luego de terminada la primaria. Dije UTU... La semana que viene iremos como un paseo una hora a recorrer esa UTU, de Malvín Norte para ver los Talleres que hay, para ver que elegimos... Tenemos tantas posibilidades que querés hacer todo a la vez. Pero uno tiene 57 años, la mente que uno tiene ahora no es la que tenía a los 20. Algo voy a hacer, voy a ver los talleres a ver que me ofrecen. Me entusiasma mucho la idea de hacer el Ciclo Básico, pero vamos a ver...” (Miriam; E6)

“... Y a mí me gustaría seguir la cosa ésta de lectura, aprender más, y mi sueño es de siempre es estudiar cerámica. Siempre, que hubo que me habían conseguido por ahí pero yo digo que voy a ir si no sé leer y escribir? Y ahí todos salían con el cuadernito que te piden tal color y te piden esto, te explicaban, no, pero nosotros te ayudamos, si me ayudás pero digo queda feo todos apuntando ahí escribiendo y vos ahí esperando que te apunten y después llegar a casa y que dice acá? Tenés que estar pidiendo que te expliquen. Pero me gustaría aprender cerámicas... Si, ahora sí puedo...” (Elena; E7)

Mercedes nos dice: *“...Claro, tengo ganas de terminar las clases, pero como no puedo... viste que no puedo caminar...”* (Mercedes; E4) (En relación a sus dificultades para continuar estudiando por problemas de salud)

En relación al **área laboral**, dos relatos hacen énfasis en el uso de la lectoescritura en esta área dentro del proyecto vital. En uno de los participantes el aprendizaje de la lectoescritura ha estado en su historia fuertemente ligado a la búsqueda de un ascenso laboral:

“... Una cosa que quiero aprender a leer, para llegar a ser capataz... ahora se tiene que hacer curso para llegar a capataz...para llegar a capataz tenés que llegar a grado 9, para llegar a sub capataz grado 10... Entonces yo quiero eso. Porque quiero subir de categoría...Y llegar a ser capataz y nada más. Y jubilarme con buen sueldo. aparte no solo eso, yo quiero llegar hasta capataz y tener mi casa. Vivir lejos o irme pa fuera no sé, algún departamento ir, comprar mi casa que tenga un terreno... Entonces salir adelante...” (Ricardo; E2)

En el caso de Hugo quien trabaja por su cuenta, la lectoescritura abrió un espectro de mejor desempeño, mayor autonomía, posibilidades de crecimiento mediante regularizaciones de la empresa, pudo hacer los trámites para abrir su unipersonal, y en esta área se despliega una línea proyectiva.

“...ahora eso lo aplico en crecer en el trabajo, ¿no?... Claro que es algo que te abre puertas, acompañado con actitudes porque de nada sirve saber leer y escribir si no tengo la actitud de ir a buscar trabajo, no sirve de nada, entonces es un complemento que me da la seguridad de ir a buscar trabajo y de hacer ciertos trabajos y hacer las boletas. Entonces digo como ahora el temor mío es empezar a hacer boletas y calcular el IVA, entonces estoy en eso, en esa área ¿entendés? El diseño de la boleta ahora que lo tengo que hacer...”

“... me abrió, me dio un conocimiento que antes no lo tenía y lo veía muy lejos, y lo estoy poniendo en práctica y me va bien, mi familia está muy orgullosa. Entonces yo creo que todo esto que me está pasando se viene algo muy grueso en mi vida, lo siento, yo sé que viene lo que yo tanto anhelo que es la tranquilidad, de estar cómodo... (E3)

El Tiempo libre y esparcimiento es un área que aparece en uno de los relatos específicamente, pero resulta interesante incluirlo, ya que dentro de los proyectos vitales éste pareciera ser un registro que conecta con el deseo. Según relata un entrevistado, la alfabetización le brinda nuevas herramientas para el disfrute de su tiempo libre, y abre nuevos registros.

Es así que Hugo nos cuenta:

... Quiero informarme más en saber más del país donde vivimos, en conocer más el interior. Yo no soy de viajar, salir más... Los balnearios, cosas que nos estamos perdiendo con mi señora y no puede ser que tengamos unos balnearios preciosos que sólo los veas en publicidad o en cosas y porque si es algo que uno puede estar ahí ¿por qué no está?... Tenés que informarte, si uno se informa, uno agarra la información de internet, es tan fácil llegar...Viste que todo se basa en saber leer y escribir, cuando te informan en tal lugar, hay tal balneario... cuando vos tenés que hacer los trámites y las gestiones para ir y todo tenés que saber que te tomás, las dirección y todo y te lleva a desenvolverte, a leer... En papel, un folleto, de repente capaz te dan un folleto en la calle que dice para una excursión a tal lado por 500 pesos. Y vos te la perdés. Te dan una cosa y vos decís pah! si supiera leer y escribir capaz que... hoy en día está lleno de carteles en las columnas... (E3)

Agrega luego: *“... Mi anhelo en contratar gente y que trabaje, tener mis tiempos libres, mis vacaciones. Vivir lo que vive una persona pudiente, de una economía bien...” (E3)*

Una vez más emerge esta línea de análisis ligada a la alfabetización y las posibilidades de circular por el espacio urbano, la movilidad en la ciudad, en el país, la amplitud del espacio físico, el contexto, se anudan a la amplitud del sujeto.

7.2:7 GÉNERO:

7-GÉNERO
7a: Diferencia entre mujeres y varones en relación al analfabetismo
7b: Diferencia entre mujeres y varones en relaciona a la alfabetización en edad adulta.

La categoría **género** aparece como categoría transversal a todas las otras, ya que ésta emerge como parte del proceso de análisis preliminar que durante el trabajo de campo se fue realizando en relación a todas las demás. Notamos cómo algunas particularidades de los discursos de los y las entrevistados/as respondían a sus vivencias como mujeres y como varones en relación tanto a la construcción del analfabetismo como al proceso de alfabetización. En este sentido, es que elementos de análisis que hacen a la categoría género puede verse presentes atravesando las otras seis categorías. A continuación se describe de forma esquemática a modo orientador y organizador, algunos puntos analizadores sobre la noción de género en cada categoría, los cuales han sido integrados a la hora del análisis de cada una:

1: CONTEXTO FAMILIAR de ORIGEN: Los roles adjudicados y asumidos en el escenario familiar de origen están atravesados por la noción de género: el pronto ingreso al mundo laboral en los hombres y los roles de cuidado y tareas, remitidas al ámbito doméstico en las mujeres.

2: EDUCACION FORMAL Y NO FORMAL: El no ingreso y las deserciones de la educación formal, se ligan a esos encargos adjudicados y asumidos en el escenario familiar. En el caso del rol de la institución educativa formal en relación a las deserciones, no podemos señalar que esté atravesado por las condiciones de género.

3: SITUACION DE ANALFABETISMO: La categoría género, se relaciona con los no ingresos y deserciones escolares, que promueven la situación de analfabetismo. En relación a las estrategias y vivencias del analfabetismo incluidas en esta categoría, estas son particulares y distintas en varones y mujeres como se explicitó en el análisis de dicha categoría.

4: CONTEXTUALIZACION DEL PROCESO DE ALFABETIZACION EN LA EDAD ADULTA: Los factores facilitadores y motivadores para la alfabetización, son distintos también en mujeres y hombres, como se señaló en dicha categoría.

5: CONTEXTO SITUACIONAL PRESENTE: el ser mujer o varón en el cotidiano se liga a tareas específicas vinculadas al desempeño, en lo doméstico en las mujeres o en el cuidado de los hijos, así como en el sostén económico familiar y prioridad en el

mundo del trabajo, en los hombres.

6: *IMPACTOS DE LA ALFABETIZACION*: Si bien hay puntos comunes, en relación a la revalorización del sí mismo, los procesos de autonomía, aspectos que llevan a un reposicionamiento del sujeto, también se producen diferencias en estos impactos en varones y mujeres. Estos están ligados en los primeros a las posibilidades y nuevas herramientas de sostén del proyecto familiar, mientras que en las segundas hay un reposicionamiento específico en el rol de madres, sobre todo en lo que hace al acompañamiento del proceso educativo de los hijos.

Abordaremos ahora aspectos vinculados a las *vivencias, estrategias y explicaciones* que narran lo/as participantes sobre el analfabetismo de acuerdo a su condición de varón o mujer, así como a las vivencias sobre el proceso de alfabetización.

7a: Sobre la **diferencia entre mujeres y varones en relación al analfabetismo**

En relación a la **vivencia** del analfabetismo, de los relatos se desprende que ésta es muy distinta en mujeres y hombres.

En los hombres, hay un ocultamiento de la situación de analfabetismo, el cual se restringe a los vínculos más íntimos hasta que ya no es sostenible.

Las vivencias más expresadas por los hombres refieren a sentimientos de impotencia, vergüenza, pérdida de autoridad, y culpa. Uno de ellos expresa su vivencia de una exigencia social por su condición de varón.

“... Ese momento yo me sentía que la sociedad me exigía algo por mi condición de ser varón...” (GABRIEL; E8) (En relación a su formación y el ser analfabeto.)

En el caso de las mujeres por el contrario estas dan a conocer su analfabetismo. Las vivencias más expresadas son la de dependencia, angustia, enojo, resignación. Si bien estas vivencias también se hacen presentes en el relato de los hombres, no cobran la misma intensidad.

En relación a las **estrategias** desarrolladas para manejarse en el mundo letrado, también éstas son distintas. Los hombre por lo general buscan resolver de manera individual las situaciones que se les presentan, o generando estrategias muy variadas que intentan esconder el analfabetismo. A su vez si se recurre a otro, éste por lo general es una pareja/esposa que oficia de sostén mediatizador; las mujeres, parejas, asumen el rol de cuidadoras, ligados a lo maternal. Este punto se diferencia en el caso de las parejas varones de las mujeres analfabetas, que, en algunos casos, obstaculizan la posibilidad de alfabetización.

En las mujeres la situación de dependencia de otro es más explícita y las expone más, ya que no sólo es en el ámbito íntimo, sino que en el manejo cotidiano recurren a personas extrañas en búsqueda de ayuda, recibiendo muchas veces críticas o burlas.

Sobre las **explicaciones** de los entrevistados sobre su situación de analfabetismo, el componente de género puede ser leído en líneas generales, en relación a un temprano ingreso al mundo laboral en los hombres y una priorización de esta área familiarmente, así como un anclaje doméstico en el caso de las mujeres, cuidado de su familia, madre, hermanos. Esto es algo predominante, si bien no es así en todos los casos, lo cual fue ya explicitado en el apartado de explicaciones de los entrevistados sobre la situaciones de analfabetismo.

En este punto es interesante hacer referencia al relato de Hugo, quien nos habla sobre su niñez y los roles con respecto a la educación que desarrollaban su madre y padre, así como una hermana, donde queda descrito como la responsabilidad de la educación de los hijos, así como es asumida en el discurso de las mujeres madres como un deber ser que les compete, en el discurso de los hijos también es mirada de igual manera:

...Si hubiese estado mi hermana y hubiese tenido más contención de mi madre de enseñarme... mi madre no se sentaba conmigo a hacer los deberes. No me acuerdo de eso, yo me acuerdo de mi hermana... de la grande... mi hermana mayor siempre se sentaba... me acuerdo. Yo era chico pero tengo esa noción. Viste, que te queda eso... De que me ayudaba... ahí está!.. al lado mío. Entonces mi madre trabajaba y siempre la laboraba y laboraba... entonces claro!.. nunca... Mi hermana siempre me protegía cómo en el lugar de que mi madre trabajaba y ella quedaba cómo a cargo de la casa...(E3)

A su vez en relación al analfabetismo y la imposibilidad de retomar los estudios en la juventud, posteriormente a la primera deserción, en general los hombres hablan del ingreso temprano al mundo laboral que hace que el estudio quede relegado o se le pueda dar poca continuidad.

Las mujeres entrevistadas por su parte todas madres, en la juventud deben priorizar el cuidado de los hijos y el plano doméstico. En este terreno, dos entrevistadas relatan experiencias de violencia tanto emocional como física sufridas con sus ex parejas, y explicitan que una de las prohibiciones impuestas por éstos era la posibilidad de retomar los estudios. Se retoman aquí sus narraciones:

...Mi marido también, porque no quería que yo fuera a la escuela, quería que yo estuviera en las casas. Y todas esas cosas ¿entendés? Viste como son los maridos. Y ahí ya tenía cuatro gurises.....Y se me complicaba todo, y él... como decir era muy estricto de la limpieza... él venía de trabajar y nunca ayudaba a limpiar ¿entendés?... (Mercedes; E4)

... No, no me dejaba trabajar, tenía un carácter de miércoles. No me dejaba trabajar, yo estaba acá, era mi casa mis hijos y chau...

... también siento bronca de esa parte porque yo como que me dejé, como decirte la palabra..., porque a mí me habían dado en la escuela... como yo empecé a los 15, 16 años, me había agarrado una maestra me había dado un papel para que yo fuera a una maestra particular, y yo caí en la bobada de no mostrarle a mamá enseguida, le mostré a él... y él me rompió ese papel.. entonces como que... después me arrepentí tanto porque me separé y digo, por haberle hecho caso a él perdí, porque capaz podía haber aprendido antes, ¿no?. Entonces sentí mucha bronca, y después que me había dejado con los dos chiquilines sola, venía una vez por semana, no me traía no siquiera 1000 pesos, capaz si hubiese aprendido podía haber trabajado... (Elena; E7)

El analfabetismo aquí queda asociado a las relaciones de sumisión con las parejas, parece ser un elemento más de dependencia; la alfabetización unida a la ruptura de esos lazos, adquiere un sentido de liberación, de autonomía. Luego en relación a su actual pareja, la cual ha sido motivadora en el proceso de alfabetización de Elena, esta nos expresa:

“... Pero como siempre tuve un no, un no, un rechazo una puerta que se cerraba... yo digo cuando vine le dije (a su pareja) “la señora A me consiguió para empezar a estudiar”... “bueno andá” me dijo, cuando me dijo anda, una alegría! ... (E7)

Las figuras masculinas en su rol de habilitación o inhabilitación en la vida de estas mujeres y especialmente en lo que hace al proceso de aprendizaje de la lectoescritura en la etapa adulta, han tenido un rol esencial. Es a partir del apoyo de éstas, o recién luego de la separación que pueden llevarlo a cabo. Aquí podemos observar otra diferencia entre mujeres y hombres en relación al proceso de alfabetización, en el caso de las primeras la mejor situación parece ser que el varón la autorice a alfabetizarse, distinto al caso de los hombres donde las mujeres por el contrario fomentan y son facilitadoras de la alfabetización.

Sólo en el caso de Nora, ésta resalta el apoyo de su marido como motivador en su proceso de alfabetización, es él quien le expresa que ya no tiene excusas, que puede ocuparse de ella.

Sobre factores que llevan al analfabetismo y las diferencias entre mujeres y hombres en la dificultad de alfabetizarse, al preguntarles acerca de esto, los y las entrevistado/as consideran que las causas pueden ser diferentes, pero no identifican mayores dificultades asociadas a uno u otro género.

“... Yo pienso que para los dos lados son iguales, porque allá había un muchacho pobre que pasó también casi lo mismo, y fue a aprender de grande... en el “yo si puedo” tenía 32, 33 años y el también que tenía que salir a la calle, juntar para vender ayudar al padre y no tenía tiempo de aprender. Estábamos como iguales porque decía que veía como los hermanos estudiaban, habían hecho todo, y él por ser el más grande tenía que salir a trabajar para ayudar al padre y entonces como que se perdió eso...” (Elena; E7)

Las diferencias de género parecieran quedar invisibilizadas también a la hora de pensar en los procesos de enseñanza-aprendizaje, ligados a la alfabetización, y como estos se incluyen en la vida cotidiana de mujeres y varones.

7b: Sobre **la diferencia entre mujeres y varones en relación a la alfabetización en edad adulta**

En este punto una lectura a la luz de las diferencias de género puede hacerse en relación a los factores motivadores y sostén del proceso de alfabetización.

En las dos mujeres con hijos pequeños los obstáculos mayores, las angustias y la mayor motivación por adquirir la lectoescritura tiene que ver con sus condiciones de madres. En el caso de las otras dos mujeres entrevistadas, madres de hijos grandes, éste es un hecho que permite volver a ocuparse de ellas y poder hacerlo en este momento vital. En ellas se integra un nivel de proyección formativo y laboral más amplio que en los otros casos.

En los hombres en general la motivación viene de la mano de saldar una deuda consigo mismos, poder vencer una barrera que genera frustración, así como también va de la mano de un mejor desarrollo en el área laboral.

Tanto hombres como mujeres, hacen énfasis en la mayor autonomía obtenida por el acceso a la lectoescritura, así como a un sentimiento de amplitud y apertura, de perspectiva y de empoderamiento. En los hombres permite poner fin a las estrategias de ocultamiento desarrolladas por estos, costosas en términos energéticos y afectivos.

En las mujeres, les permite cortar lazos de dependencia en su mundo privado y público. A su vez permite salvaguardarse ante la exposición social a la que los pedidos de ayuda para el manejo en la vía pública las exponía, la cual era generadora de sentimientos de vergüenza y angustia.

Hay un plano específico donde la alfabetización se anuda a la ruptura de los procesos de sumisión generados por la violencia de género, vivida por algunas de las entrevistadas. El analfabetismo potenciaba las situaciones de dependencia y sumisión, cuando éstos vínculos logran romperse se da la alfabetización, la que se liga a reconfiguraciones vitales de mayor autonomía.

Capítulo 8: Discusión de Resultados.

8.1: Una mirada sobre la lectoescritura y los dispositivos de enseñanza-aprendizaje.

El analfabetismo y las Políticas Educativas. El Rol de la Escuela Pública. La alfabetización entre la Política Educativa y la Política Social. Los *entre* del dispositivo: una política de los afectos.

El analfabetismo y las Políticas Educativas. El Rol de la Escuela Pública

Pensar las políticas educativas de alfabetización, en una mirada desde los dispositivos de producción de los sujetos alfabetizados, abre una línea de discusión sobre los dispositivos de enseñanza aprendizaje.

Deleuze (1990), retomando las producciones de Foucault, nos hablará de los dispositivos como máquinas de enunciación, máquinas para hacer ver y hablar que funcionan de acuerdo a regímenes históricos de enunciación y visibilidad. El dispositivo está inscripto en relaciones sociales de saber/poder, las cuales le otorgan su existencia, generando así una trama entre saber-poder y subjetividad. Los dispositivos son productores de subjetividad.

Retomo los planteos de Agamben (2006) introducidos en el marco teórico quien dirá que el dispositivo está siempre inscripto en un juego de poder. Es interesante el planteo de este autor acerca de cómo, no solamente agentes cuya conexión con los dispositivos de poder son evidentes como las prisiones, los manicomios, o las fábricas son dispositivos de captura, sino que dirá que la propia lapicera, la escritura y el lenguaje mismo, es el más antiguo dispositivo de captura.

Esto parece interesante a la hora de pensar los dispositivos de enseñanza-aprendizaje vinculados al proceso de analfabetismo y posterior alfabetización de los adultos entrevistados. Se espera socialmente que los sujetos transiten por los dispositivos de enseñanza aprendizaje, de una forma exitosa, adquiriendo en un tiempo estipulado entre otras habilidades sociales, la lectoescritura. La lapicera y la escritura como dirá Agamben, se transformarán en dispositivos de captura de la subjetividad, produciendo así sujetos alfabetos o analfabetos, ya que la alfabetización está comprendida socialmente como un proceso a ser desarrollado en la niñez.

Qué pasa entonces, con aquellos sujetos que el dispositivo no logra capturar, aquellos que no logran incorporar la lectura y la escritura como coordenadas para el devenir cotidiano, los analfabetos?.

Las experiencias de los entrevistados con respecto al proceso de escolarización formal, son experiencias frustrantes. Las deserciones están marcadas por un lado, por la falta de recursos económicos para sostener el proceso de aprendizaje, que hace que se prioricen otras aéreas como la laboral, o la doméstica. Los entrevistados se responsabilizan y sienten culpa por el abandono del sistema educativo. Hay algo de este deber ser del proyecto de “progreso social” que va de la mano de la formación educativa, legado del ideal vareliano, al que no se está respondiendo.

Por otro lado, la institución escolar en la vivencia de algunos entrevistados, aparece como un espacio rígido que pareciera no poder adaptarse a las condiciones concretas de existencia de sus usuarios. El sistema educativo no brindó respuestas frente a las deserciones, incluso en un caso específico en el que se le demanda un espacio alternativo. A su vez en el caso de los dos entrevistados que asisten a escuela especial y sostienen un proceso de escolarización prolongado, la enseñanza de la lectoescritura queda relegada, por la formación en talleres vinculados a posibles oficios, trabajo en cuero, artesanías, costura. Es así que el aprendizaje se produce en la adultez de estos sujetos. Parece interesante poder analizar este punto en relación a la tradicional división entre las tareas de orden manual y las de orden intelectual. La lectoescritura como tarea vinculada a los procesos de aprendizaje intelectual pareciese no ser accesible a algunos a quienes se los integra al registro de las tareas de orden manual.

La alfabetización entre la Política Educativa y la Política Social

Los entrevistados aprenden a leer y escribir en una etapa vital donde pueden permitírsele, la edad adulta, pero la cual no es la socialmente acordada. Hay un contexto alfabetizador, marcado por una estabilidad a nivel económico, donde las necesidades básicas están resueltas, y una estabilidad a nivel familiar, posibilitadora.

Son distintos los factores que hacen posible que se produzca la alfabetización en la edad adulta, en este sentido un aspecto que atravesó las posibilidades de acceso a la formación en estos ocho entrevistados fue el anudamiento de la Política Educativa a la Política Social.

Siete de los ocho entrevistados pasaron por el Programa de alfabetización, “En el País de Varela, Yo Si Puedo”, este Programa surge como acción interinstitucional entre la política educativa ANEP y la social MIDES, por entender que el fenómeno del analfabetismo en la edad adulta está ligado a múltiples causas que se anudan y que deben ser contempladas desde ambas órbitas. La política de alfabetización desde esta intervención es focalizada, siendo dispositivos de captación específicos de la

población adulta analfabeta.

El octavo participante al momento de la entrevista se estaba alfabetizando en el Programa “Fortalecimiento Educativo”, programa que sucedió al anterior. Este Programa es también interinstitucional coordinado desde el MIDES y la ANEP.

Ambos programas, en su esencia, articulan una noción del poder, como posibilidad y como potencia, en esto del “Yo, Si Puedo” o en esto del “Fortalecimiento” que se anuda en los sujetos. Las acumuladas frustraciones provenientes del no saber leer y escribir, marcadas por las repetidas imposibilidades de, se transforman en escenario de la posibilidad y la fortaleza. El poder en relación y en ejercicio, retomando a Foucault, hace carne en estos dispositivos de saber –poder, donde se anudan la Política Educativa con la Social. Así es que Elena nos dirá: “... *Si, ahora Sí Puedo...*”(E7). El poder se ejercita como potencia y no como dominación.

La dinámica de enseñanza- aprendizaje propuesta por estos dispositivos pedagógicos, es continente para los sujetos. La accesibilidad de los mismos, geográfica pero también en su estrategia de captación de los sujetos, es algo que éstos destacan en sus relatos como un factor posibilitador del aprendizaje en la vida adulta. A su vez la propuesta pedagógica integra la enseñanza-aprendizaje de la herramienta de la lectoescritura de una manera operativa, se trabaja a partir de sus usos concretos en la vida cotidiana, por ejemplo con el manejo del dinero, o una receta de cocina.

Si bien esta investigación entiende que la adquisición de la lectoescritura, es transformadora y esto opera positivamente en la vida de los sujetos, no podemos tener una visión ingenua sobre la función social, y las lógicas de saber y poder que sostienen estos procesos, en su mandato de producción de sujetos, letrados. La alfabetización además de habilitar procesos inclusivos, tendrá una función adaptativa en una sociedad letrada, la que no puede al menos, no ser tenida en cuenta a la hora de este análisis. En este sentido Sawaia (2004) retoma los planteos de Foucault para advertirnos acerca de cómo la inclusión social puede entenderse como el proceso de disciplinamiento de los excluidos, no generando procesos de transformación social de los mismos, sino perpetuando las relaciones de desigualdad social. La alfabetización remitida solo al terreno individual corre riesgos de ligarse tan solo a una función adaptativa, mientras que en una inscripción dentro de los procesos sociales colectivos tendrá un potencial transformador.

Mirar las prácticas de lectura y escritura, y los dispositivos de enseñanza, aprendizaje de las mismas, no busca generar lecturas bueno- malo, sino apuntar a generar una mirada crítica, desnaturalizadora de estos procesos.

Los entre del dispositivo: una política de los afectos.

Un punto en relación al dispositivo de enseñanza aprendizaje en el cual resulta interesante detenerse, tiene que ver con lo que podríamos denominar política de los afectos y operativamente recorro a Bader Sawaia (2004), ya que ésta incorpora la noción de afectividad a la hora de pensar los fenómenos de exclusión-inclusión social.

Retomaremos este aspecto ya que esto que podríamos nominar como una “política de la afectividad” atraviesa el dispositivo de trabajo del Yo Si Puedo, dispositivo que supo centralizar las acciones nacionales en el terreno de la alfabetización. Este elemento que quizás emergió como parte de lo no contemplado a priori, en la inmanencia de los encuentros, cobró un lugar esencial como parte del soporte de los procesos de alfabetización, motivo por el cual cabe destinarle cierto nivel de análisis en este apartado.

Un factor presente en los discursos de los entrevistados, así como en distintos actores del Programa “Yo Si Puedo”, tiene que ver con un componente emocional, afectivo, que produce cierta ligazón y sostén del proceso grupal. Este aspecto pudimos constatarlo en distintas instancias en las cuales participamos, entrevistas con el equipo coordinador, y específicamente, en los actos de cierres del Programa, llamadas “ceremonias de graduación” donde los participantes obtienen su diploma de finalización. En las entrevistas realizadas con los referentes del Programa el factor de ligazón afectiva se hacía presente, varias referencias a los participantes eran las de “nuestros tesoros”, la afectividad marcaba también el vínculo con estos referentes. En las ceremonias de cierre, la emotividad y afectación de los participantes a la hora de recibir sus certificados de graduación, así como de las maestras y operadores era una constante. El cierre de una etapa para los participantes, las despedidas del Programa, de sus maestras y compañeros, así como y las expectativas por abrir otros caminos vinculados a la continuidad educativa eran elementos que impregnaban estos actos. Estas ceremonias además de contar con las entregas de certificados, actos artísticos y un brindis, se acompañaban de un recorrido por la ciudad de Montevideo para aquellos participantes del interior u otros que tuvieran poca movilidad por la ciudad; un hecho que aquí se destaca es que para muchos era su primera experiencia de visitar el mar. La intención de generar vivencias significativas era un elemento del dispositivo.

A su vez, en lo que hace al relato de los entrevistados éstos destacan que en el proceso grupal, generaron lazos de amistad, donde todos se preocupaban por las ausencias de los compañeros y se motivaban a seguir asistiendo. El no abandonar el proceso además de responder a motivaciones personales, respondía a necesidades

grupales, si uno abandona, otro puede hacer lo mismo.

Podríamos pensar esta política de los afectos en el dispositivo de alfabetización desde los planteos de Bader Sawaia (2004), quien nos habla de la humanización de las Políticas Públicas, uniendo órdenes materiales y jurídicos, así como afectivos e intrasubjetivos para abordar los fenómenos de exclusión social. La autora retoma los planteos de Spinoza (Spinoza, 1664, cit. por Sawaia, 2004) incluyendo al cuerpo como capacidad de afectación, cuerpo que en el encuentro con el otro, en el plano relacional aumentará o disminuirá su potencia.

Es así que algo del encuentro como potencia, promovido por la lógica del dispositivo, media estos procesos de enseñanza aprendizaje. Esta lógica de afectación en el encuentro con otro, con una vivencia distinta pero similar, con una carga compartida, con un “sufrimiento ético político” trazado en su historia, se transforma en un sostén, en un posibilitador, y en un motivador. Hay un plano de lucha que es por mí y por el otro, el nivel de otredad en relación al sí mismo, se articula en este dispositivo en encuentros como actos, cuerpos como afectos, traducidos en potencia. Podemos reconocer entonces este plano como un espacio de articulación de lo colectivo en los procesos de alfabetización, que como dijimos antes se liga a un rol transformador de esta.

8.2: El proceso de alfabetización en la vida misma.

La Vida cotidiana mirada desde el universo letrado. Las dimensiones de la Producción de subjetividad.

Las personas entrevistadas dan cuenta de que el proceso de alfabetización significó una ganancia con respecto a sus posibilidades de desenvolvimiento autónomo en espacios de la vida cotidiana, del mundo privado y público. La alfabetización se anuda por un lado a un plano instrumental, posibilitador de transformaciones en la realidad material concreta de los sujetos, y por otro a cambios más profundos, en lo que denomino como “el sí mismo”. Esta nueva apropiación de la realidad, estos cambios en las prácticas cotidianas, redimensionan el vínculo del sujeto con el mundo, y este nuevo reposicionamiento, produce cambios en la mirada, en el sentir, pensar, en el actuar, que atraviesan entonces la producción de subjetividad de estas personas, transformándolas.

El proceso de alfabetización entonces, modificó el día a día de estos sujetos en su intimidad, así como en los escenarios sociales por los cuales transitan.

Transformó la relación con ellos mismos y con el conocimiento, su vínculo con los otros, con el mundo externo.

La cotidianidad según Pichón Rivière se constituye como el espacio y tiempo en el que los hombres desarrollan relaciones entre sí y con la naturaleza, en función de sus necesidades, configurando sus “condiciones concretas de existencia”. En la misma línea Carrasco (1991) nos habla sobre el ser y su situación como determinantes de las características de la cotidianidad.

En estas condiciones concretas de existencia, como seres en situación, los sujetos entrevistados, en sus relaciones con otros, en el desempeño doméstico así como en los espacios públicos, han ampliado sus posibilidades de desarrollo de prácticas sociales diversas. Varios ejemplos han sido presentados en el apartado de resultados, con la voz de los participantes lo cual testimonia esto.

Según la noción de vida cotidiana trabajada por Fernández y Protesoni (2002) en tanto un conjunto innumerable y heterogéneo de prácticas en la que transcurriría la vida de los sujetos, podremos afirmar que la alfabetización ha incidido en ésta, generando transformaciones positivas en los mismos. Las prácticas sociales que estos sujetos desarrollan se han visto potenciadas por los procesos de autonomía que la lectoescritura posibilita como manera de tránsito por los espacios de la vida social.

La vida cotidiana constituida por prácticas que día a día los sujetos llevan a cabo en sociedad las cuales producen modos de pensar, de sentir y de actuar, se ve atravesada por el proceso de alfabetización potenciando así una producción de subjetividad determinada por las prácticas de lectoescritura. La vida cotidiana atravesada por la lectura y la escritura se transforma en un escenario particular de producción de sujetos letrados y de una producción subjetiva atravesada por las prácticas de la lectoescritura.

Foucault (1975) nos invita a pensar en una subjetividad en producción, no como cualidad de un sujeto metafísico, ni en un plano subjetivo individual, sino en los procesos que operan en la construcción de los sujetos. El autor se interroga acerca de los procesos que han permitido al hombre transformarse en “sujeto”. La lectoescritura en este escenario será parte de un dispositivo subjetivante específico, del que se habló con anterioridad.

Estos nuevos sujetos letrados, con una producción de subjetividad atravesada por los códigos de la lectoescritura, generan nuevos vínculos con su contexto social, cultural, urbano, vínculos que repercutirán en los procesos de inclusión social. El proceso de apropiación de los espacios urbanos desde la habilitación, los nuevos tránsitos por el espacio público, la ampliación de la perspectiva sobre el contexto, se torna una ganancia importante de este proceso. La redimensión de ese “sí mismo”

ligado a los procesos identitarios será otro punto importante que se anuda a este proceso de transformación subjetiva, el cual será abordado en el siguiente apartado.

De Brasi (1996) sitúa la producción de subjetividad en el terreno concreto de condiciones sociales e históricas determinadas, anudada al sujeto en sociedad, al ser en situación, en los planteos de Pichón Rivière. Estas nociones reafirman la posibilidad de pensar las transformaciones subjetivas vinculadas a las transformaciones en las prácticas concretas que trazan las existencias de estos sujetos.

Un punto esencial es como los entrevistados dan cuenta de que el proceso de alfabetización "*les cambió la vida*", y cada uno de ellos hace referencia a un antes y un después en su vida vinculado a este proceso, lo cual puede ser analizado a la hora de pensar las producciones subjetivas. En este sentido, los participantes frecuentemente usan metáforas vinculadas a la apertura, las figuras de una ventana, una puerta o un libro cerrado son recurrentes. Algo que parecía cerrado, vedado, se resignifica mediante la posibilidad de apertura. El acceso al mundo externo se amplía y la vivencia interna también es de apertura. La posibilidad de reconocerse desde otro lugar, desde la potencia, en el entramado social, parece liberarlos de "una carga" con la que se convivió desde la niñez. La opresión del analfabetismo, deja lugar a una visión de amplitud sobre el sí mismo y el mundo que se anuda a las posibilidades de ejercicio de un pensamiento crítico, o una "conciencia crítica" (Freire, 1970). El sí mismo se transforma, y la mirada del mundo se expande, se adquieren herramientas para "defenderse en la vida" de un mundo externo que era vivido como hostil.

Los sujetos al hablarnos del sentido de la alfabetización en su vida, nos hablan sobre los procesos de autonomía que esta estimula, vinculados al cortar los lazos de dependencia. Es interesante la comparación que hace uno de los entrevistados vinculada a su nacimiento por cesárea, "con ayuda", la alfabetización entonces podría ligarse a un "re-nacimiento" del sujeto en relación a los procesos subjetivos que pone a jugar.

La ausencia de lectoescritura te hace "*vivir como en una fantasía*", mintiendo para salvaguardarte en el día a día de una sociedad letrada. Los testimonios recogidos, dan la pauta de que el proceso de alfabetización resignifica la mirada del sí mismo y la mirada del mundo.

El proyecto vital comienza a transformarse, la inquietud por el conocimiento no es sólo en tanto aprendizaje formal sino también como aprehensión del mundo. La lectura de un diario, para conocer que sucede en el país y el mundo, el deseo de viajar, de conocer destinos, que se viabiliza por la posibilidad de leer un folleto turístico son algunos ejemplos de esto.

8.3: Desde los trazos de una identidad deteriorada, a la percepción de un sí mismo fortalecido.

En los relatos realizados los participantes nos dejan tomar contacto con sus vivencias de exposición y vergüenza vinculadas al no saber leer y escribir. Resaltan la frustración por no sentirse desarrollados plenamente en su vida cotidiana, la dependencia de otros que afecta su desarrollo como seres autónomos, las dificultades a sortear en su familia como madres y padres, en su trabajo, en el desenvolvimiento en la vida cotidiana.

La autopercepción del sí mismo, desde un no poder, desde la frustración y la dependencia, desde la vergüenza, es un elemento común que aparece en estas historias vitales. Experiencias de padecimientos, frustraciones y vergüenza ante la mirada del otro que muchas veces aparece como un otro que señala, enjuicia y condena. Un otro como el cajero del banco que le dice a Norma que los analfabetos no tienen lugar allí, o el chofer de un ómnibus que increpa a Hugo por no saber leer y escribir, cuando pregunta sobre el destino del mismo. Un otro como mirada social, que en el relato de Gabriel, "*te descarta*" (E8) si no sabés leer y escribir. Así se trama una identidad, sobre las mentiras y las escenografías montadas como manera de esconder la falta de lectoescritura.

El analfabetismo se constituye en palabras de Goffman (1986) como un estigma que acompaña la vida de estos sujetos. Un atributo no común o compartido socialmente, en una sociedad letrada, profundamente desacreditador, que establece relaciones sociales marcadas por la marginación y la exclusión. Será la connotación social que se da a ese atributo, -analfabetismo- la que gesta el estigma y no el atributo en sí, dado que ese atributo será desacreditador de acuerdo al contexto social y cultural en el que éste sea mirado. El analfabetismo será mirado como un atributo desacreditador en una sociedad letrada, donde la lectoescritura tiene un rol específico y preponderante en la organización de la vida cotidiana.

A su vez el analfabetismo cuestiona la expectativa depositada en los sujetos de que éstos se escolaricen en un periodo determinado, el de la niñez, y allí se produzca la adquisición de la lectoescritura. Cuando esto no se da tal cual lo esperado, es vivido por los sujetos con angustia y culpa. Hay una responsabilización por la situación de analfabetismo. Las campañas que promueven la erradicación del analfabetismo, como un mal que padece la sociedad, contribuyen a una mirada culpabilizadora y de responsabilización en los sujetos que potencia el proceso de construcción de un estigma social.

El proceso de desarrollo de una identidad deteriorada, se anuda al estigma. El sujeto definido a partir de ese estigma, analfabeto, visto como diferente, es colocado en un lugar desacreditado y menospreciado. El sujeto no se adapta a ese “deber ser” social, el de ciudadano, ilustrado, en un país que se caracteriza por su educación laica, gratuita y obligatoria, por lo cual es estigmatizado. En este interjuego entre estigmatizador y estigmatizado, es donde la identidad social que se representa a través de los roles sociales se trama, dando lugar a una identidad deteriorada.

Este proceso de construcción de una identidad deteriorada a través del estigma puede asociarse con los planteos de Agnes Heller (1979), sobre su teoría de los sentimientos. Sentimientos como el miedo y la vergüenza ligados a una identidad deteriorada, sustentan y sostienen relaciones de dominación social. Este punto será retomado unas páginas adelante, para pensar los procesos de exclusión e inclusión social.

En lo que hace al proceso de alfabetización, la mirada sobre el sí mismo, comienza a estar marcada por la posibilidad de asunción de nuevos roles sociales antes negados, generando efectos positivos en el proceso de resignificación de una identidad deteriorada.

Los sujetos relatan haber incorporado herramientas para defenderse en la vida, eso va de la mano del desarrollo de un pensamiento crítico, una “conciencia crítica” al decir de Freire (1970) sobre el sí mismo y el mundo que los rodea. El mundo que era antes vivido como hostil, amenazante, ante un yo debilitado que necesita defenderse, comienza a incorporarse desde un lugar más habilitador. Este es vivenciado desde la potencia; el ampliar sus posibilidades de autonomía en el manejo en la vida diaria, en el escenario familiar, en sus roles como madres y padres, en el desempeño laboral y en ampliación de sus perspectivas en relación a sus proyectos vitales, porque como dirán ellos mismos “ahora Si Pueden”, redimensiona el posicionamiento cotidiano.

El acto de la firma, la escritura del nombre propio, como acto concreto y a la vez simbólico, en su representación en el documento de identidad, es un punto en el cual detenerse a la hora de pensar los efectos de la alfabetización y los procesos identitarios. La firma constituye un acto que expresa un plano de lo privado en el terreno de lo público, nos representa, es el acto del quien soy en el terreno social, es un símbolo propio, característico e individual, una expresión de la identidad por medio del lenguaje escrito. Los sujetos entrevistados expresan gran alegría y satisfacción por poder acceder a un documento de identidad que ya no dice “no firma” o que tiene su huella digital. La firma como acto de reconocimiento y habilitación del sí mismo, a la

hora de poder hacer un trámite, de recoger el carnet escolar de los hijos entre otros numerosos escenarios, es de por sí un aspecto fortalecedor en relación a la percepción del sí mismo.

8.4: Procesos de inclusión social y alfabetización en adultos.

El sentido de la lectoescritura como herramienta transformadora de la realidad social de los sujetos.

Los sujetos entrevistados describen el proceso de alfabetización como un proceso de apertura. La posibilidad de ingreso a un entramado social tejido por las reglas de la lectoescritura, es algo que aparece con fuerza en las narrativas de los participantes, los escenarios de tránsito social se amplían e inauguran. Los procesos de exclusión social que se producen en relación a los sujetos analfabetos pueden ser resumidos en la frase de Gabriel: *“si no sabés leer la sociedad te descarta”*.

Baraibar (1999) problematiza la exclusión como un concepto multideterminado e integral, que trasciende el ámbito económico y tiene como centro la dificultad o imposibilidad de acceso a bienes, así como a derechos y oportunidades para las personas. La exclusión dará cuenta de inscripciones diferentes dentro de la sociedad, pero una diferencia que trae consigo, la disminución de alternativas y posibilidades de opción. En la misma línea Subirats (2005) trabaja la noción de exclusión social en tanto un proceso que describe una situación concreta donde el sujeto comienza a quedar por fuera del acceso a recursos del conjunto social.

Este punto es claro en relación a los participantes, sus inscripciones sociales aparecen atravesadas por el analfabetismo, éste incide en todas las esferas de su vida cotidiana. La disminución de alternativas y posibilidades de desarrollo pleno y acceso a recursos del conjunto social, es algo presente y vivido con angustia. La imposibilidad de acceso a un derecho como lo es la educación marca la historia vital de estos sujetos, esto a su vez se anudará a las dificultades para acceder a otros derechos como la salud, la documentación, el trabajo u otros, donde el analfabetismo será un elemento condicionante.

Las personas analfabetas deben poner en juego múltiples estrategias para la sobrevivencia en un mundo letrado, para el acceso a un centro de salud, la compra de un medicamento, la tramitación de una partida de nacimiento o un documento de identidad. En el campo laboral como dirá Hugo el analfabetismo parece restar autoridad, calificación, pone en cuestión las capacidades de desarrollo de una tarea específica.

Hay una vivencia amplificada de la situación de analfabetismo, la falta de

lectoescritura invade los espacios cotidianos y de inserción social de estos sujetos, y esto se vive desde el padecimiento.

Recurso nuevamente a los planteos de Sawaia (2004), sobre el orden afectivo e intersubjetivo que atraviesa los procesos de exclusión social. El sufrimiento del excluido tiene su génesis en intersubjetividades construidas socialmente y es dolor mediado por las injusticias sociales (Heller, 1979, 1985, 1995, cit. por Sawaia, 2004). Sawaia retoma el concepto de afectividad y lo incorpora dentro de este análisis haciendo una distinción entre las nociones de dolor y sufrimiento. El dolor sería propio de la vida humana, por la capacidad de sentir y ser afectado, pero el sufrimiento se vincula al dolor mediado por las injusticias sociales. Es así que lo nombra como “sufrimiento ético político” en cuanto a su relación con la injusticia social. El sufrimiento ético político, retrata la vivencia cotidiana, de un otro que siente y es afectado. Los planteos de la autora proponen superar las concepciones científicas morales que culpabilizan a los sujetos legitimando así relaciones de poder instituidas. En este sentido, como antes fue señalado, los sujetos analfabetos asumen cierta culpabilización por no poder responder a las exigencias de una sociedad letrada, aspecto reforzado por las campañas que plantean una visión del analfabetismo desde la erradicación. En contrapartida al sufrimiento ético-político, Sawaia propone la felicidad, entendida también desde una visión ético-política. Una felicidad pública como conquista de la ciudadanía y la emancipación.

En los planteos de esta autora la emoción, se compone por su carácter ideológico (Heller, 1979, cit. por Sawaia, 2004). El miedo, la culpa y la vergüenza sustentan, sostienen, y perpetúan relaciones de dominación.

En este sentido las narrativas de los participantes nos relatan historias de angustias, dolores, de llantos y sufrimientos, en solitario. La vivencia del analfabetismo se anuda a la vergüenza, al miedo, a la dependencia y a la culpa. Expone a los sujetos a situaciones cotidianas de frustración y tristeza, a la utilización de recursos y estrategias que requieren esfuerzo y desgaste, y su contrapartida nuevamente es la angustia. En este sentido, dichas vivencias refuerzan el sostener el proceso de analfabetismo y las relaciones de dependencia y de sometimiento en el cuerpo social.

Jorge nos hablará sobre sus noches sin dormir producto de la preocupación, y sobre como no saber leer y escribir siempre lo lastimó; Elena nos relata sus múltiples episodios de angustia frustración y llanto. La alfabetización como camino a la autonomía brindará herramientas para esa emancipación de la que nos habla Sawaia.

Esta autora a su vez, retoma los planteos de Spinoza incluyendo un plano corporal como capacidad de afectación, cuerpo que en el encuentro con el otro, en el plano relacional, aumenta o disminuye su potencia. De este punto pueden devenir

varias líneas de análisis. Por un lado como se analizó en el primer subcapítulo, en relación al dispositivo como “política de los afectos”, se ata a la posibilidad de un dispositivo de enseñanza aprendizaje, que recoge este plano afectivo como potencia y lo pone a jugar para la captación y no deserción del mismo. Por otro lado, este punto del encuentro como capacidad de afectación con otro que potencia, se liga a un aspecto emergente en los resultados de la investigación sobre el rol del otro, como motivador de los procesos de alfabetización. Ese otro en la vida de estos sujetos, funciona como impulso, motor a la hora de tomar la decisión de alfabetizarse. El otro actúa como motor externo en el proceso de alfabetización, como motivador y a su vez es fundamental a la hora de ejecutar la llegada al espacio alfabetizador. El otro en el encuentro potencia y hace nexo con el proceso alfabetizador.

En tercer lugar es interesante poder pensar el plano corporal del analfabetismo y la alfabetización. Los sujetos describen en términos de salud/enfermedad el sentirse más plenos, algunas dolencia corporales, afecciones en la cabeza, espalda, desaparecen. La alfabetización afecta corporalmente, desanudando presiones, pesos, aliviando cargas, que reconectan con una vivencia de mayor liviandad y revitalización corporal.

Un último aspecto tendrá que ver con esta noción de “felicidad pública”, que maneja la autora, como felicidad ética y política. La alegría, la felicidad inmensa, son vivencias narradas por los participantes a la hora de describir las implicancias del saber leer y escribir en su vida. A su vez la felicidad se vuelve pública en tanto se accede a ésta y se la puede compartir, Jorge recuerda con gratificación el momento en que es entrevistado por periodistas, y narra su historia, esta culmina con aplausos de los presentes en la sala. Dar a conocer su historia, resignificarla desde esta perspectiva del acceso y el logro, lo conecta con la felicidad.

En relación a esos “otros” que han oficiado de motor externo, nombrados en las narrativas de los entrevistados, en varios casos juegan un papel particular en su vida ya que son sus parejas afectivas, con las que se comparte el día a día y quienes están en los entretelones de las vivencias del analfabetismo. En otros casos esos “otros” son vínculos tejidos en el entramado social de estas personas, vecinos, o personas vinculadas a los espacios laborales de los entrevistados. En otras ocasiones tienen una inscripción institucional, como una maestra comunitaria del barrio.

En todos los casos, las alianzas, y las redes que estos sujetos logran tejer aparecen como imprescindibles a la hora de pensar los procesos de alfabetización. Hay una vivencia desde la soledad del analfabetismo, que se ata con la angustia y parece desarmarse en esto de los procesos de apertura que relatan como parte de la alfabetización, mediatizados por otro que oficia de nexo con el entramado social. Así la

lectoescritura parece tender puentes. Posibilita a los sujetos reposicionarse en el entramado social.

Elena nos relata que anteriormente nunca había tenido amigos, que hoy está en contacto con sus compañeros del curso de alfabetización y se mandan mensajes de texto. Mercedes nos cuenta cómo sus compañeros, ante sus ausencias a clases por problemas de salud, le traen los deberes a su casa, la extrañan ellos y la maestra. Ricardo destaca sus posibilidades de leer un diario para saber que pasa en el país y en el mundo, saber donde está parado, informarse.

La lectoescritura se anuda al ejercicio de un pensamiento crítico, ayuda a redimensionar el contexto en el cual se está inmerso para, como dirá Hugo, contribuir a dejar de vivir en una fantasía. Según Freire (1998), la alfabetización se presenta como “una actividad cultural que tiende a la libertad”, ya que tiende a reconstituir la relación de los sujetos con la sociedad. Este autor dirá que es a través de “la lectura del mundo” que se produce el desciframiento crítico de las situaciones, y se hace viable lo inédito. Esta noción de “inédito viable” en Freire es una noción potente, en tanto como pensamiento utópico de su “pedagogía de la esperanza” (1992), proyecta un futuro posible a partir de la deconstrucción del presente.

8.5: El Género y las letras.

Diferencias entre varones y mujeres en relaciona al analfabetismo y a la alfabetización en edad adulta.

Distintas miradas y vivencias sobre las implicancias del ser mujer y el ser varón y su relación con los procesos de analfabetismo y alfabetización en la edad adulta, emergieron en los relatos recogidos. El ser mujer o ser varón aparece marcando trayectorias vitales que parecen anudarse con las condiciones de analfabetismo. El hombre como proveedor familiar, la mujer como encargada del ámbito doméstico, cuidado de la casa y los hijos, acciones performativas estas retomando los planteos de Butler (1990), se traman en las categorías de género/sexo y aparecen como condicionantes en las trayectorias educativas.

La situación de analfabetismo en los hombres es vivida desde el ocultamiento al mundo exterior, esto se relaciona con la vergüenza y con el miedo a la pérdida de autoridad, hay una vivencia de una sociedad que exige por la condición de varón. Las estrategias de sobrevivencia en el mundo letrado van de la mano de las mentiras y las escenografías montadas con el fin de no quedar expuestos en su condición de analfabetos. En las mujeres el analfabetismo se explicita al mundo exterior, hay un pedido explícito de ayuda para manejarse en el cotidiano tanto en el plano privado

como en el público, la situación de dependencia de otro es explícita. Este punto mirado desde una perspectiva de análisis, nos hace detenernos en la noción de performatividad trabajada por Butler (1990), como disciplinamiento de los cuerpos, que se produce a través de acciones repetidas y naturalizadas. Pareciese que la masculinidad se compone de cierta autoridad que debe sostenerse a costa de mentiras y la feminidad por su parte, recurre a la dependencia como estrategia de sobrevivencia. Estas lógicas de poder instaladas en el entramado social, se repiten en las relaciones sociales que se establecen entre los y las analfabetas y el mundo. Parece interesante como plantea Butler (1990) confrontar la supuesta base biológica de los comportamientos femeninos y masculinos, remarcando que aquello que solemos entender a través de las concepciones tanto de hombre como de mujer, no son sino construcciones socio-históricas, producidas y modeladas.

Por otro lado en relación al contexto alfabetizador, y las posibilidades de alfabetizarse en la edad adulta, distintas son las vivencias que aparecen en las narrativas de los entrevistados. Las mujeres alfabetizadas, destacan la posibilidad de alfabetizarse porque sus maridos las habilitan a hacerlo. La alfabetización se da en cierto momento vital donde la pareja, hombre, avala el proyecto, y entiende que es el momento de que sea realizado. En el caso de los hombres alfabetizados, sus parejas mujeres juegan un rol de impulsoras, éstas son las que “descubren” la situación de analfabetismo e impulsan para poder transformarla. Es por tanto distinto el rol que juega el compañero/a, pareja, esposo/a en el proceso de alfabetización y esto se liga a las nociones de género. Las parejas masculinas ocupan un rol de autoridad, avalando, brindando o no posibilidades para acceder a la educación. Esto se ata con historias de violencia de género vividas por algunas de las entrevistadas con anterioridad, donde el analfabetismo será un factor más de dependencia que las coloca en posición de sumisión. En el caso de los analfabetos varones, las parejas mujeres mediatizan esa llegada a los espacios de alfabetización, hay algo de la vergüenza que obtura la posibilidad de tomar contacto con el reconocimiento de cierta fragilidad y el motor para el ingreso al espacio de alfabetización debe ser externo. En este sentido el rol masculino se asocia a la autoridad, habilita o no, y el femenino puede asociarse a un rol de cuidado, casi maternal que estimula y acompaña.

Por su parte en relación a las motivaciones que sostienen el proceso de alfabetización, también éstas son distintas ente mujeres y hombres. En el caso de las mujeres, las principales motivaciones están estrechamente ligadas a sus condiciones de madres. Apuntalar el proceso de escolarización de los hijos se torna un motor fuerte para el aprendizaje de la lectoescritura. El concepto de mujer no puede desprenderse del de madre, produciéndose un anudamiento, donde estos no logran

discriminarse. En este sentido resultan interesantes los planteos de P. Bourdieu (1980) quien nos dirá que, la división del mundo ligada a las diferencias biológicas, sobre todo en lo que hace a las tareas de procreación y reproducción, constituirá una “ilusión colectiva” que estructura la percepción, y la organización concreta y simbólica de la vida en sociedad.

En el caso de los hombres además de la búsqueda de autonomía, el escenario laboral aparece como uno de los motores principales. Ampliar las proyecciones laborales, vinculadas al sostén del Proyecto familiar, se transforma en una expectativa de la alfabetización.

Estos aspectos se ligan a lo anteriormente planteado en relación a los roles sociales que varones y mujeres jugamos. El rol de madre anudado al de mujer, y el de varón al de proveedor, atraviesan también las prácticas de lectoescritura. Como plantea N. Fuller (1997), las identidades de género se elaboran culturalmente a partir del hecho biológico de las diferencias entre los sexos. Cada individuo aprende a ser hombre o mujer, asumiendo roles y actitudes que “le serían propios” y será de acuerdo a estos parámetros, que se interpretara a sí mismo.

Las trayectorias educativas ligadas a los procesos de analfabetismo y alfabetización quedarán comprendidas también en los sistemas de sexo/ género.

Capítulo 9: Conclusiones finales.

La presente investigación propuso un abordaje de la temática alfabetización, en relación al papel que ésta juega en la historia vital de sujetos adultos que en dicha etapa, transitaban por este proceso. Este estudio tomó como punto de partida la perspectiva de los propios sujetos involucrados en relación a su tránsito por el proceso de alfabetización a partir de un abordaje metodológico cualitativo, desde un enfoque biográfico, con la técnica de relatos de vida. Se buscó comprender el sentido de construcción tanto del proceso de analfabetismo, en las historias vitales, así como su tránsito y transformación a partir de un proceso de alfabetización en la actualidad. Las narraciones de los participantes, incorporaron una mirada singular y transversal del analfabetismo y la alfabetización.

En la medida que no fueron encontradas producciones nacionales específicas en la temática, como antecedentes de investigación, es que este trabajo generó un nuevo campo problemático en relación a la alfabetización de adultos.

Las conclusiones a las que hemos arribado, no pueden presentarse como

categorías cerradas, o finalizadas, ni dar por agotada la temática. Por el contrario, aportan nuevas lecturas que buscan generar otras interrogantes y despertar posibles nuevos abordajes.

El analfabetismo y la alfabetización desde esta investigación se abordó como una producción social e histórica, en relación con la sociedad en su conjunto.

En esta línea, el análisis de los procesos de alfabetización en la edad adulta, se articuló con sus dispositivos de enseñanza-aprendizaje entre la Política Educativa y la Social; así como con la vida cotidiana como espacio donde se desarrollan las prácticas de lectura y escritura, y los procesos de producción de subjetividad ligados a ésta. A su vez, la alfabetización fue mirada atravesando las configuraciones identitarias, en su rol en los procesos de exclusión e inclusión social y desde una lectura transversal de género.

Se presentan entonces en este capítulo, algunas líneas que se desprenden de este análisis.

Los dispositivos de producción de sujetos letrados, como parte de los dispositivos de enseñanza y aprendizaje fueron revisados, así como el rol de las Políticas Educativas y Sociales en este contexto. En este sentido, se concluye que el sistema educativo, en su figura de la escuela, para los entrevistados en su niñez, no se constituyó como un espacio contenedor y posibilitador del proceso de aprendizaje.

Si bien en la mayoría de los casos las deserciones se vinculan a aspectos de índole socio-económico y familiar, la escuela no logró dar respuestas, ni seguimientos frente a estas deserciones, no garantizó el acceso y permanencia de los niños. En otros casos las escuelas aparecen como espacio que no brinda las herramientas para la alfabetización mas allá de la permanencia en la misma, aspecto que si se logra en la adultez.

En la edad adulta la alfabetización se promueve por el anudamiento de la Política Educativa y la Política Social. La lógica de la interinstitucionalidad a partir de los Programas ANEP-MIDES, que proponen un abordaje focalizado, cuerpo a cuerpo, con los sujetos, promueve el acceso a la lectoescritura en la edad adulta. La proximidad de la propuesta en los barrios de sus participantes, la convocatoria personalizada, así como un dispositivo de enseñanza aprendizaje que incluye la realidad cotidiana de los sujetos pareciera ser una estrategia potente.

Estos dispositivos articulan una noción de poder como potencia y posibilidad, de ejercicio (Yo, Si Puedo – Fortalecimiento) que hace nudo en los sujetos.

La Política Pública se humaniza como nos dice B. Sawaia (2004), e incorpora el terreno de la afectividad, entre los técnicos, las maestras y los participantes, en el grupo mismo, la ligazón afectiva se presenta como un motor trascendente para el

sostén de la propuesta.

La alfabetización fue analizada a partir de su incidencia en las prácticas cotidianas de los sujetos y en su producción de subjetividad. En relación a la alfabetización en la vida cotidiana como espacio donde se desarrollan las prácticas de lectura y escritura, pudimos concluir que esta tiene repercusiones en dos líneas. Por un lado en un plano instrumental, vinculado al desempeño en el cotidiano; y por otro, en el terreno de la producción de subjetividad, a través de lo que podemos identificar como transformaciones en la mirada del mundo, que redimensionan la manera de comprender y reposicionarse en éste. Ambos planos están íntimamente ligados porque la habilitación a transitar en el mundo de una manera distinta, con nuevas herramientas, permite ampliar y resignificar la mirada sobre éste y reposicionarse en el mismo.

En relación al primer plano, los sujetos hacen énfasis en las ganancias a nivel de una mayor autonomía, les es posible circular por espacios cotidianos y realizar prácticas comunes sin depender de otro. Tomar un ómnibus, leer una calle o un cartel. Hay un redescubrimiento y apropiación de los espacios urbanos que todos señalan. A su vez las ganancias son en la posibilidad de acceso a lugares públicos y privados, desde un centro de salud hasta un supermercado. Se abandonan las estrategias y las “mentiras” para sobrellevar el analfabetismo, las cuales generaban un gasto energético y afectivo importante.

En este sentido el rol del “otro” como denominamos a esas figuras de apoyo en las estrategias de manejo en el mundo letrado, comienza a perder peso. Aquellos otros, figuras afectivas para los entrevistados que jugaban papeles esenciales como pilares sobre los que sostenerse para el manejo en el mundo letrado, pero que al mismo tiempo sostenían el analfabetismo, comienzan a reposicionarse de otra manera en la vida de los entrevistados.

Estos cambios instrumentales, traen consigo transformaciones en la mirada de los sujetos sobre el mundo, la mirada del mundo se amplía, el mundo se redescubre y se lo comienza a habitar de una manera distinta, esto produce cambios en los sujetos que se reposicionan en ese mundo a descubrir. Parece oportuno retomar la comparación que utiliza uno de los entrevistados sobre el proceso de alfabetización y el nacimiento. La alfabetización parece jugarse como un “renacimiento” del sujeto.

Estos cambios vinculados a los procesos subjetivos, transforman lo que a punto de partida de E. Goffman (1959) hemos denominado como “el sí mismo”, quien aborda la noción de identidad como una construcción social. El autor lo define como un personaje alojado dentro del cuerpo de su poseedor, el cual, en un escenario determinado (contexto) desarrolla un papel al estar en escena. Este “sí mismo” se

trama como producto de la interacción en contexto. En esta línea es que nos propusimos analizar las transformaciones a nivel de las configuraciones identitarias en los sujetos alfabetizados. Estas transformaciones como se explicitó anteriormente pueden ligarse a los planteos del mismo autor sobre el estigma y la identidad deteriorada (1986). El analfabetismo fue analizado en tanto estigma social, sentando las bases para una identidad deteriorada. Este proceso de construcción de la misma, a través del estigma mirado en vaivén con los planteos de Agnes Heller (1979), sobre su teoría de los sentimientos, nos permite analizar el papel que juegan sentimientos como el miedo y la vergüenza (ligados a una identidad deteriorada) como sustento y sostén de relaciones de dominación social.

La alfabetización reposiciona a los sujetos, redimensionando los procesos identitarios. Uno de los participantes nos habla de la alfabetización como un proceso de sanidad, las dolencias físicas desaparecen, se produce un fortalecimiento que es experimentado también a través del cuerpo físico. Los sujetos relatan haber incorporado herramientas para defenderse en la vida, eso va de la mano del desarrollo de un pensamiento crítico, una “conciencia crítica” al decir de P. Freire (1970) sobre el “sí mismo” y el mundo que los rodea. El mundo que era antes vivido como hostil, amenazante, ante un yo debilitado que necesita defenderse, comienza a incorporarse desde un lugar más habilitador.

En relación a los procesos de exclusión e inclusión social, podemos pensar el rol de la alfabetización en dos líneas, por un lado los procesos inclusivos que se producen como parte de la incorporación de la herramienta de la lectoescritura, y por otro lado el proceso de alfabetización como un proceso de inclusión social en sí mismo.

Sobre la primera línea, notamos en los participantes que se produce una vivencia amplificada de la situación de analfabetismo, la falta de lectoescritura invade los espacios cotidianos y de inserción social de estos sujetos, lo que se vive desde el padecimiento. En este sentido es que trabajamos la noción de “sufrimiento ético-político” de B. Sawaia (2004), y la “felicidad pública” como su contrapartida, aspectos que pudimos constatar en las narrativas de los participantes al hablarnos de noches de angustia sin dormir, o de los llantos a escondidas, así como de la felicidad por el reconocimiento privado y público a la hora de dar a conocer su historia, como una trama de esfuerzos, luchas y posibilidades. La alfabetización permite a los sujetos nuevas proyecciones a nivel laboral, nuevos habitares de los espacios de circulación urbana, pública, un manejo distinto del tiempo de esparcimiento. La posibilidad y el acceso es algo de lo que dan cuenta sus historias.

En estos términos, cabe preguntarnos acerca del rol de la alfabetización en

relación con los proyectos colectivos, y si los procesos que ésta pone a jugar, son de orden inclusivo o meramente adaptativo a un proyecto de “progreso social”. Este punto abre líneas de interrogación acerca de cómo comprender el rol de la alfabetización. En este sentido Sawaia (2004) retoma los planteos de Foucault para advertirnos acerca de cómo la inclusión social puede entenderse como el proceso de disciplinamiento de los excluidos, no generando procesos de transformación social de los mismos, sino perpetuando las relaciones de desigualdad social. Este aspecto nos impulsa a no tener una mirada ingenua en este terreno y detenernos en las singularidades de cada proceso, pensando en los sujetos partícipes.

En este sentido podemos afirmar que el proyecto vital de las personas alfabetizadas entrevistadas, comienza a transformarse; la inquietud por el conocimiento no es sólo en tanto aprendizaje formal de la lectoescritura, sino también como aprehensión del mundo. La posibilidad de incorporar un pensamiento crítico, con herramientas de defensa en la vida como dijimos párrafos arriba, dan cuenta de este proceso.

Por otra parte la segunda línea de análisis sobre el proceso de alfabetización como un proceso inclusivo en sí mismo, nos permite divisar una línea de proyecto colectivo, en tanto la permanencia y finalización del mismo está íntimamente ligada a ello. El objetivo común, el esfuerzo compartido, las barreras vencidas para llegar al espacio y sostenerlo, son factores que hacen que todos los integrantes se identifiquen en un proyecto común. Una de las entrevistadas, narra que no se permitía abandonar el proceso por el grupo, porque cada abandono podía ser un desestímulo para otro compañero, por el contrario la posibilidad de continuar y culminar el proceso se sostiene por el propio proceso grupal. A su vez las redes de apoyo y sostén establecidas entre los participantes, exceden en contexto del “aula”. Una entrevistada nos relata que nunca había tenido amigos más allá de los vecinos del barrio, otra nos cuenta sobre cómo se organizaban para acompañarse a sus casas a la salida del curso y hacer circular las tareas entre los ausentes. Los mensajes de texto, habilitados por el acceso a la lectoescritura, aparecen como parte de las redes virtuales que se crean como parte de este proceso.

Por último cabe hacer referencia a la dimensión de género, la cual surge como una categoría transversal que atraviesa las diversas lecturas sobre la alfabetización en edad adulta. Los sentidos del analfabetismo, así como de la alfabetización cobran un lugar distinto y específico en mujeres y varones.

El ser mujer o ser hombre aparece marcando trayectorias vitales que se asocian con las condiciones de surgimiento del analfabetismo. El varón ocupa un rol de proveedor familiar, la mujer como encargada del ámbito doméstico, cuidado de

familiares enfermos y los hijos. Este aspecto fue analizado desde la noción de “las acciones performativas” retomando los planteos de J. Butler (1990), acciones que se tramam en las categorías de género/sexo y se transforman en condicionantes de las trayectorias educativas de los sujetos.

Por otro lado las vivencias y estrategias de sobrevivencia frente al analfabetismo son distintas en hombres y mujeres. La situación de analfabetismo en los hombres es vivida desde el ocultamiento al mundo exterior, esto se relaciona con la vergüenza y con el miedo a la pérdida de autoridad, hay una vivencia de una sociedad que exige por la condición de varón. En las mujeres el analfabetismo se explicita al mundo exterior, hay un pedido explícito de ayuda para manejarse en el cotidiano tanto en el plano privado como en el público, la situación de dependencia de otro es explícita. Este punto de acuerdo a esta noción de performatividad (Butler, 1990), puede ser analizado como disciplinamiento de los cuerpos, el cual se produce a través de acciones repetidas y naturalizadas desde donde la masculinidad se compone de cierta autoridad que debe sostenerse a costa de “mentiras” y la feminidad por su parte recurre a la dependencia como estrategia de sobrevivencia.

En relación a las motivaciones que sostienen el proceso de alfabetización éstas son distintas ente mujeres y hombres. Si bien en mujeres y varones la búsqueda de un desarrollo más autónomo en la vida cotidiana es un motor importante, en las primeras las principales motivaciones están estrechamente ligadas a sus condiciones de madres, mientras que en los segundos la ampliación de las proyecciones laborales, vinculadas al sostén del proyecto familiar, se transforma en una expectativa de la alfabetización. Estos aspectos se ligan a lo anteriormente planteado en relación a los roles sociales que varones y mujeres jugamos. El rol de madre anudado al de mujer, y el de varón al de proveedor, atraviesan también las prácticas de lectoescritura.

Por otro lado en relación al contexto alfabetizador, y las posibilidades de alfabetizarse en la edad adulta, distintas son las vivencias que aparecen en las narrativas de los y las entrevistados/as. Las parejas masculinas ocupan un rol de autoridad, avalando, brindando o no posibilidades para acceder a la educación, en el caso de los analfabetos varones, las parejas mujeres motivan y mediatizan esa llegada a los espacios de alfabetización. Las mujeres analfabetas deben ser habilitadas por sus parejas, en algunos casos el proceso se produce cuando vínculos de opresión se rompen por desvinculaciones de éstos, y los nuevos vínculos con compañeros que avalan el proyecto aparecen como importantes. En el caso de los hombres, la pérdida de autoridad, ligada a la vergüenza del reconocerse como analfabeto, expresada en las narraciones, parece obturar la posibilidad de acceso, las parejas mujeres, entonces, viabilizan esta llegada al espacio de alfabetización. La alfabetización

entonces, abre la posibilidad de transformar y movilizar estos lugares.

Finalizando este trabajo se espera que el mismo sea una contribución al desarrollo de la temática en nuestro país, en relación a la producción académica, así como posible insumo para las políticas de acción en este campo.

Si bien como se explicitó en la fundamentación de este estudio, nuestro país es uno de los países con menor tasa de analfabetismo en el contexto latinoamericano, no debemos olvidar que éste aún constituye un 1,6% de nuestra población, unas 52.500 personas aproximadamente, de un total de 3.286.314 habitantes según la encuesta del INE de 2013. A su vez cabe interrogarnos acerca del vínculo con el Sistema Educativo Formal de nuestros niños, niñas y adolescentes en relación a las tasas de repetición y/o avance de grado y egreso por extra-edad.

Dejaremos planteado este punto para futuras investigaciones, el abordaje de la temática de la alfabetización y el analfabetismo, en relación a las deserciones y egresos del sistema escolar de niños, niñas y adolescentes que no logran la incorporación de la herramienta en la niñez. La investigación en este sentido aporta el componente de producción de subjetividad, de construcción de identidad y de las vivencias de sufrimiento ligadas al analfabetismo específicamente integrando una línea de análisis que contribuye a mirar los procesos de desafiliación institucional y sus efectos, (que en general son abordados en las investigaciones sobre la deserción escolar) desde la mirada retrospectiva del mundo adulto.

Por otra parte entre las interrogantes que quedan planteadas, esta investigación tomó a punto de partida para su análisis experiencias que pueden ser caracterizadas como “exitosas” desde las políticas de alfabetización; queda por conocer e investigar la experiencia de aquellos que no logran alfabetizarse, tampoco en la edad adulta, a pesar de los dispositivos educativo-sociales desplegados.

Capítulo 10: Referencias bibliográficas

Abadie Soriano, R. (1968). *José Pedro Varela y la Escuela para la Democracia*. Recuperado de: http://www.reu.edu.uy/jpv/presentacion/varela_conf3.html. Fecha de consulta: 5-12-2014.

Agamben, G. (2006). *¿Que es un dispositivo?*. Roma, Edizioni Nottetempo. Recuperado de: <http://ayp.unia.es/r08/IMG/pdf/agamben-dispositivo.pdf>. Fecha de consulta: 4-1-2015.

Albano, S. (2005). *Michel Foucault: glosario de aplicaciones*. Buenos Aires: Ed. Quadrata.

Baraibar, X. (1999). *Articulación de lo diverso. Lecturas sobre la exclusión social. Sus desafíos para el Trabajo Social*. En Revista Serviço Social & Sociedade. San Pablo. Brasil: Ed. Cortez. (pág. 80 a 101)

Barriga Estrada, J y Viveros Hidalgo, M. (2009). *Cronología de conceptualizaciones de los términos alfabetización, analfabetismo y cultura escrita*. CREFAL / Área de Investigación y Evaluación / Línea de alfabetización y cultura escrita. México. Recuperado de: www.crefal.edu.mx. Fecha de consulta: 10-2-2014.

Belén Godino, C. (2013). *Representaciones sobre educación construidas por jóvenes y adultos que desean culminar sus trayectos escolares*. Kairos. Revista de temas Sociales. Proyecto Culturas Juveniles. Año 17. N° 32 Recuperado de: <http://www.revistakairos.org>. Fecha de consulta: 15-1-2015

Bertaux, D. (2005). *Los relatos de vida. Perspectiva Etnosociológica*. Barcelona: Ed. Bellaterra.

Bonet i Martí, J. (2006). *La vulnerabilidad relacional: análisis del fenómeno y pautas de intervención*. REDES- Revista hispana para el análisis de redes sociales. Vol.11,N°4. España. Recuperado de: <http://revista-redes.rediris.es>. Fecha de consulta: 12-1-2015.

Butler, J. (1990). *El género en disputa. El feminismo y la subversión de la identidad*. México: Ed. Paidós.

Carrasco, J.C. (2001). *Rol del Psicólogo y Latinoamérica*. Congreso de la Sociedad Interamericana de Psicología. Santiago de Chile. Recuperado de: www.latinoamericano.edu.uy. Fecha de consulta: 12-10-14.

Castel, R. (1995). *De la inclusión como estado a la vulnerabilidad como proceso*. Revista Archipiélago N° 19, España. 27-36

Cerredelo, J. (s.f). *La alfabetización en el siglo XXI*. Recuperado de: www.anep.edu.uy/anepdata/0000031943.pdf . Fecha de Consulta: 15-1-2015

Deleuze, G. (1987). *Foucault*. Buenos Aires: Ed. Paidós

Deleuze, G. (1989). *El Pliegue. Leibniz y el barroco*. Barcelona: Ed. Paidós.

Deleuze, G. (1990). *¿Que es un dispositivo?* en Michel Foucault filosofo. Barcelona: Ed. Gedisa.

Dewey, J. (1934). *Art as experience*. Nueva York: Ed. Holt.

- De Brasi, J.C. (1996). *La Explosión del Sujeto*. Montevideo: Ed. Multiplicidades.
- De Brasi, J.C. (2007). *La Problemática de la Subjetividad. Un ensayo, una conversación*. Buenos Aires: EPBCN Ediciones - Mesa Editorial.
- Fernández, J y Protesoni, A. -Comp.- (2002). *Psicología Social: Subjetividad y Procesos Sociales*. Montevideo: Ed. Trapiche.
- Fontes, M –Coord- (2006) *Informe Final*. Comisión para el estudio de la educación de jóvenes y adultos. Montevideo, Uruguay. Recuperado de: www.anep.edu.uy._Fecha de consulta: 8-1- 2015.
- Foucault, M (1990). *Tecnologías del yo y otros textos afines*. Barcelona: Ed. Paidós.
- Freire, P y Macedo, D. (1989). *Alfabetización. Lectura de la Palabra y Lectura de la Realidad*. Barcelona: Ed. Paidós-Ministerio de Educación y Ciencia.
- Fuller, N. (1997). *La identidad de Género*. En: *Identidades Masculinas: varones de clase media en el Perú*. Lima: PUCP. Fondo Editorial.
- Goffman, E. (1959). *La presentación de la persona en la vida cotidiana*. Buenos Aires: Ed. Amorrortu.1971.
- García Molina, J. (2003). *Dar (la) palabra. Deseo, don y ética en educación social*. Barcelona. Ed. Gedisa
- Gil Rodríguez, E. (2002). *¿Por qué le llaman género cuando quieren decir sexo? Una aproximación a la teoría de la performatividad de Judith Butler*. *Athenea Digital*. 2; 30-41. Recuperado de: <http://biblioteca.universia.net>. Fecha de consulta: 16-11-2014.
- Giorgi, V. (2006). *Construcción de la subjetividad en la exclusión*. En: *Seminario Drogas y Exclusión Social*. (pp. 46-56) RIOD Nodo Sur / Compila: ENCARE. Montevideo: Ed. Atlántica
- Goffman, E. (1959). *La presentación de la persona en la vida cotidiana*. Buenos Aires: Ed. Amorrortu. 1971.
- Goffman, E. (1986). *Estigma. La identidad deteriorada*. Buenos Aires: Ed. Amorrortu.
- Guattari, F. (1996). *Acerca de la producción de la subjetividad*. En *Caosmosis*. Buenos Aires: Ediciones Manantial.
- Hernández Latorre, G. (2009). *Estudio de Caso: Impactos de un Taller de Alfabetización de Adultos en la Vida Cotidiana de sus Participantes*. Universidad de Chile, Facultad de Ciencias Sociales. Chile. Recuperado de: www.cybertesis.uchile.cl. Fecha de consulta: 10-11- 2014.
- Infante Roldán, M y Letelier Gálvez, M. (2013). *La alfabetización de personas jóvenes y adultas en América Latina y el Caribe: análisis de los principales programas*. CEPAL-Naciones Unidas. Santiago de Chile.
- Iñiguez, L (2001). *Identidad: De lo Personal a lo Social. Un Recorrido Conceptual*. En Eduardo Crespo (Ed.), *La constitución social de la subjetividad*. (p. 209-225). Madrid: Catarata.

Iñiguez, L. (2008). *El debate sobre metodología cualitativa versus cuantitativa*. Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades. Universidad de Guadalajara. Setiembre. Recuperado de: <http://psicologiasocial.uab.cat/lupicinio>. Fecha de consulta: 6-2- 2015.

Kalman, J. (2003). *El acceso a la cultura escrita: la participación social y la apropiación de conocimientos en eventos cotidianos de lectura y escritura*. Revista Mexicana de investigación educativa. México. 2003 (pág. 37-66)

Krippendorff, K. (1990). *Metodología del análisis de contenido. Teoría y Práctica*. Barcelona: Paidós Ibérica, S.A.

Lamas, M. (1999). *Usos, dificultades y posibilidades de la categoría género*. Papeles de población, vol. 5. N°21. pp. 147-178. Universidad Autónoma del Estado de México. Toluca, México.

López Gallego, L y Rodríguez, A. (2010). *Debates ético-metodológicos en la investigación con Relatos de Vida*. III Jornadas de Extensión. Universidad de la Republica. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Montevideo Uruguay.

Ministerio de Educación y Cultura (MEC). Dirección de educación. Área de investigación y estadística. (2010). *Logro y Nivel educativo de la Población*. ISSN 1688-8316. N°1. Recuperado de: <http://educacion.mec.gub.uy/innovaportal/file/10068/1/logro.pdf>. Fecha de consulta: 5-3- 2015.

Ministerio de Emergencia Social (MIDES), Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) (2007). *Proyecto Alfa Memorias Plan Piloto 2007*. Montevideo. Publicación MIDES – ANEP.

Passos, E y Kastrup, V. (2013). *Sobre a validação da pesquisa cartográfica: acesso à experiência, consistência e produção de efeitos*. Fractal: Revista de Psicologia, v. 25, p. 391-413, 2013.

Pichón-Rivière, E. (1977). *El proceso grupal*. Buenos Aires: Ed. Nueva Visión.

Pichon- Rivière, E y Pampliega de Quiroga, A. (1985). *Psicología de la vida cotidiana*. Buenos Aires: Ed. Nueva Visión.

Puigrós A (2006). *Sujetos, disciplina y currículo en los orígenes del sistema educativo argentino (1885-1986)*. Buenos Aires: Ed. Galerna.

Riba Campos, C (2007). *El análisis cualitativo de datos*. Universidad Oberta de Catalunya. Recuperado de: www.uoc.edu. Fecha de consulta: 17-11-2014.

Riveras Garretas, M. (1996). *Nombrar el mundo en femenino*. Madrid: Ed. Icarai.

Rodríguez, A y Et al. (2011). *Procesos subjetivos en la inclusión social. Una aproximación a través del método biográfico*. En: Revista Interamericana de Psicología-RIP. Anuario de Psicología Comunitaria. XXXIII Congreso Interamericano de Psicología. Medellín, Colombia junio 2011.

Rodríguez Villamil, L y Arias López, B. (2009). *La alfabetización de adultos: escenario potencial para la promoción de la salud*. En: Revista Investigación y Educación en Enfermería. Vol.27 N°.2 Medellín.

- Sarmiento, D. (1849). *Educación popular / Domingo Faustino Sarmiento; con presentación de Juan Carlos Tedesco e Ivana Zacarías*. - 1a ed. - La Plata: UNIPE: Editorial Universitaria, 2011. Recuperado de: www.clacso.org.ar/libreria_cm/archivos/pdf_346.pdf. Fecha de consulta: diciembre 2014.
- Sautu, R -Comp.- (1999). *El método biográfico. La reconstrucción de la sociedad a partir del Testimonio de los actores*. Buenos Aires: Ed. de Belgrano.
- Sawaia, B. (2004). *O sofrimento ético-político como categoria de análise da dialética exclusão / inclusão*. En: Sawaia, B. *As artimañas da exclusão* 5ª ed. Petrópolis: Ed. Vozes.
- Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina (SITEAL). (2013). *El analfabetismo en América Latina, una deuda social*. Dato destacado 18. En: http://www.siteal.iipe-oei.org/sites/default/files/siteal_datodestacado20130218.pdf. Fecha de consulta: 8-3- 2015.
- Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina (SITEAL). (2013). *El analfabetismo en América Latina*. Dato destacado 27. Recuperado de: http://www.siteal.iipe-oei.org/sites/default/files/siteal_datodestacado20130218.pdf. Fecha de consulta: 8-3- 2015.
- Stauss, A y Corbin, J. (2002) *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y Procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Medellín. Ed. Universidad de Antioquia.
- Subirat, J. Dir. (2004). *Pobreza y exclusión social. Un análisis de la realidad española y europea*. Barcelona: Ed. Fundación La Caixa.
- Subirats, J –dir-. (2005). *Análisis de los factores de exclusión social*. Institut de Governi Politiques Publiques. Recuperado de: http://www.inau.gub.uy/biblioteca/exclusion_social.pdf. Fecha de consulta: 16-1-2015.
- Tani, R y Rossal, M. (1991). *Varela y Rodo: dos actitudes culturales complementarias del imaginario uruguayo*. Recuperado de: <http://www.unesco.org.uy/shs/fileadmin/templates/shs/archivos/anuario2000/1-tani-rossal.pdf>. Fecha de consulta: 10-1-2015.
- Torres, M. (2008). *Alfabetización y acceso a la cultura escrita por parte de jóvenes y adultos excluidos del sistema escolar. Un estudio de campo en nueve países de América Latina y el Caribe*. México- Ecuador 2008. Recuperado de: www.fronesis.org. Fecha de consulta: 7-11-2014.
- Valles, M. (2007). *Técnicas cualitativas de investigación social: Reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid: Ed. Síntesis.
- Vázquez Sixto, F. (1996). *El análisis de contenido temático. Objetivos y medios en la investigación psicosocial*. (Documento de trabajo pp. 4770). Universitat Autònoma de Barcelona. Recuperado de: <http://es.scribd.com/doc/69283191/Felix-Vazquez-Ac#scribd>. Fecha de consulta: 19-1-2015.
- Villaroel, G. (1999). *La vida y sus historias. Como hacer y analizar historias de vida*. Venezuela: Edición de AVESPO. (Asociación venezolana de Psicología Social).
- Vitorelli, K y Et al. (2014). *Hablando de la Observación Participante en la investigación cualitativa en el proceso salud-enfermedad*. Revista indexada Scielo enfermería. Vol. 23. N°1 (p75-79). Recuperado de: <http://scielo.isciii.es/scielo.php?pid=S1132>. Fecha de consulta: 14-2- 2015.

