

Sistematización del Programa de Alfabetización “Contigo Aprendo” en contexto de situación de calle.

Autoras: Karen Cuevas Basáez, Carolina Cañas Rivera, Benita Ascui Araya, Debora Irarrázabal Álvarez.

Resumen:

Este documento surge de la necesidad de sistematizar las experiencias de intervención en cuanto a la aplicación paralela de los programas de alfabetización y acompañamiento integral, con coberturas existentes de convocatorias 2016 – 2017 y 2018, con la finalidad de evaluar su pertinencia y efectividad en cuanto a los procesos de intervención en el contexto del Programa de Acompañamiento Integral para Personas en Situación de Calle.

Para ello, se presenta el sustento teórico que da origen a la incorporación del Programa de Alfabetización en el contexto de intervención con Personas en Situación de Calle que no han sido alfabetizadas, a través de la discusión grupal de los profesionales involucrados directa e indirectamente en ambos procesos, de donde surgen elementos centrales para el análisis, tales como, **La idoneidad del espacio como facilitador en el aprendizaje, la expertiz del profesional a cargo de la alfabetización con el perfil de PSC, el compromiso asumido por parte de los participantes con sus procesos de intervención, etc.**

Para finalizar, se presentan las conclusiones del equipo profesional involucrado en la construcción del presente documento.

Introducción

Si bien es cierto - y sabido - que aun cuando una persona no posea herramientas de lecto-escritura, ello no implica, necesariamente, una anulación en sí mismo en el desarrollo de estrategias que han de permitir su desenvolvimiento en la comunidad en que habita. No obstante, la capacidad de una persona que, por el motivo que fuese, le ha sido negado o entorpecido el acceso a la escolarización/alfabetización, se ve reducida a las posibilidades que le brinda el contexto social donde se desenvuelve en el que busca desarrollarse.

He aquí la gran preocupación de Paulo Freire, principal exponente - y creador - de una metodología de enseñanza que se basa no sólo en las posibilidades de los educandos de resolver problemas cotidianos, sino más bien, en las posibilidades de acción -que le han de brindar los conocimientos relativos a la lecto-escritura- desde una posición que privilegia el análisis crítico de su realidad, y que va más allá del mero acto de identificar palabras y números, sino que se orientan hacia la construcción del individuo como ciudadano, como ser transformador, como ser capaz de opinar, capaz de tomar posición frente a situaciones que le afectan, capaz de expresar ideas, de construir y deconstruir su mundo, de superar la "Cultura del silencio", de liberarse por medio de la concientización¹.

Ahora bien, dicho proceso de emancipación al que refiere Freire, se puede ver interferido o dificultado por otras condiciones situacionales que afectan a los educandos, tales como la situación de calle -que es la que compete a este escrito- dadas las características, vivencias, herramientas o habilidades de los mismos y/o las limitantes socioculturales a las cuales se enfrentan día a día, etc.

Por ello, y considerando la experiencia previa y actual de la implementación de un Programa de Alfabetización paralelo al Acompañamiento Integral que brinda el Programa para Personas en Situación de Calle, es que resulta menester analizar, debatir y concluir respecto de los resultados de dicha práctica en el desarrollo y los procesos de los participantes, considerando su ejecución en el mismo espacio de intervención, con la finalidad de generar reflexiones críticas que permitan aportar a la sistematización de estas prácticas de intervención.

Para concluir acerca de dichos resultados, se analizarán, desde la perspectiva de los profesionales, casos de participantes/ educandos que participaron y/o participan, tanto en el Programa de Acompañamiento Integral, como en el Plan de Alfabetización "Contigo Aprendo", considerando logros personales y profesionales, tales como la incorporación de rutinas, la vinculación laboral, el desarrollo de la autonomía, etc.

¹El proceso por el cual las personas son estimuladas y animadas al explorar su realidad y su conciencia de ella, de forma que su comprensión de ambas, la realidad y su propia conciencia, es profundizada y comienzan a comprometerse en la praxis. (Kirkwood y Kirkwood, 2011 p. 172)

Metodología utilizada

De acuerdo al objeto de este documento, y entendiendo que la sistematización corresponde a un *“Proceso de reflexividad dialógica sobre una práctica profesional, social o educativa, a partir del reconocimiento de los saberes y significados que se poseen sobre ella y de un esfuerzo colectivo e intencionado por reconstruirla, comprendiendo los contextos, las condiciones y los elementos que la configuran, para realimentarla, potenciarla y cualificarla. Uno de los modos de gestión del conocimiento generado en las experiencias...”* (Ghiso, 2008), resulta necesario situar dicha reflexión desde el paradigma socio-crítico.

Lo anterior, debido a que este ha de permitir el análisis y la reflexión crítica de la práctica a través de un proceso que privilegia el diálogo y las experiencias previas de cada participante, lo que en palabras de Habermas (1986) implica situarse en la cotidianidad, los intereses y las necesidades que han ido configurándose por las condiciones históricas y sociales que afectan a la población - sujeto de intervención.

“El paradigma socio-crítico se fundamenta en la crítica social con un marcado carácter autorreflexivo, considera que el conocimiento se construye siempre por intereses que parten de las necesidades de los grupos; pretende la autonomía racional y liberadora del ser humano; y se consigue mediante la capacitación de los sujetos en la participación y transformación social”.
Alvarado, L., García, M. (2008)

Desde esta lógica, se implementa la técnica dialógica por excelencia para reconstruir, decodificar y codificar los discursos de los profesionales a cargo de los procesos de acompañamiento que participan en la sistematización, es decir, el grupo de discusión.

Para Ibañez (1992), este se trata de *“Un dispositivo analizador cuyo proceso de producción es la puesta de colisión de los diferentes discursos y cuyo producto es la puesta de manifiesto de los efectos de la colisión (discusión) en los discursos personales (convencimiento: convencido el que ha sido vencido por el grupo) y en los discursos grupales (consenso)”* y permitió recoger los argumentos técnicos que dan cuenta de la relevancia de la implementación de un espacio de aprendizaje fundado en la liberación del ser humano como fin último, a través de la construcción del conocimiento desde sus propias experiencias (su mundo), en el mismo lugar al que asisten cotidianamente durante la intervención asociada al Programa para Personas en Situación de Calle. Situándolo de esta forma, en una práctica capaz de recoger sus vivencias, realidades, necesidades y metas específicas y comunes.

Marco Teórico

De acuerdo a los resultados que se esperan obtener en esta retroalimentación de la práctica, se definen como relevantes para el análisis los siguientes aspectos:

La idoneidad del espacio como facilitador en el aprendizaje.

Considerando que *“El ambiente educativo no se limita a las condiciones materiales necesarias para la implementación del currículo, cualquiera que sea su concepción, o a las relaciones interpersonales básicas entre maestros y alumnos. Por el contrario, se instaura en las dinámicas que constituyen los procesos educativos y que involucran acciones, experiencias y vivencias por cada uno de los participantes; actitudes, condiciones materiales y socioafectivas, múltiples relaciones con el entorno y la infraestructura necesaria para la concreción de los propósitos culturales que se hacen explícitos en toda propuesta educativa”* (Chaparro, 1995).

De acuerdo a ello, es que se considera relevante incorporar este aspecto en la discusión, ya que la alfabetización se sitúa en el marco del Programa de Acompañamiento y en las dependencias de ONG CIDETS en Valparaíso, espacio que, constituye un lugar que los participantes reconocen y con el cual se vinculan cotidianamente.

- **La experiencia del profesional a cargo del Programa de Alfabetización con el perfil de la comunidad a quien se encuentra dirigido.**

El punto de partida de la educación problematizadora como *“movimiento radica en los hombres mismos. Sin embargo, como no hay hombres sin mundo, sin realidad, el movimiento parte de las relaciones hombre-mundo. De ahí que este punto de partida esté siempre en los hombres, en su aquí, en su ahora, que constituyen la situación en que se encuentran ora inmersos, ora emersos, ora insertos”*. (Freire, 2005).

De acuerdo a lo expresado por Freire, es posible advertir la importancia de identificar, conocer y reconocer el momento en el cual se encuentran los educandos a nivel personal cuando se disponen a superar la situación de analfabetismo, ya que *“Solamente a partir de esta situación, que les determina la propia percepción que de ella están teniendo, pueden moverse los hombres”*. (Freire, 2005).

Por lo tanto, la vinculación existente entre los educandos y el facilitador se constituye como un factor importante a considerar cuando se trata de personas que comparten experiencias, situaciones y anhelos similares y que requieren de la expertiz profesional en cuanto a criterios técnicos y cotidianos y el desarrollo de estrategias metodológicas que permitan favorecer tanto la adherencia de los participantes, como sus procesos de concienciación, por medio de la comprensión de su mundo, facilitando esta, no *“como algo fatal e intrasponible sino como una situación desafiadora, que sólo los limita”*. (Freire, 2005).

- **El compromiso asumido con su plan de desarrollo en el marco del Programa de Acompañamiento Integral.**

Asumir y accionar frente a la necesidad de ser alfabetizado, implica para los participantes la posibilidad real de objetivar su mundo, de analizarlo e identificar su responsabilidad en la realidad que lo sitúa a encontrarse en la situación en que se encuentra y reconocer sus recursos y posibilidades para transformarlo a través de la intersubjetividad,

con otros que comparten el mismo, proyectando sus objetivos y asumiendo su compromiso con su plan de desarrollo en la intervención social sustentada en los umbrales de bienestar, entendidos como pilares de protección para su inclusión social en el contexto – entorno en que habita.

Es así como en la objetivación aparece, pues, la responsabilidad histórica del sujeto. Al reproducirla críticamente, el hombre se reconoce como sujeto que elabora el mundo; en él, en el mundo, se lleva a cabo la necesaria mediación del autor reconocimiento que lo personaliza y le hace cobrar conciencia, como autor responsable de su propia historia. El mundo se vuelve proyecto humano: el hombre se hace libre. Lo que parecería ser apenas visión es, efectivamente, “provocación”; el espectáculo, en verdad que es compromiso”. (Freire, 2005).

Así mismo, permite alcanzar la autonomía de los educandos en sus propios procesos, aportando al esclarecimiento de su situación por medio del “reconocimiento crítico de la razón de esta situación (opresión), a fin de lograr, a través de una acción transformadora que incida sobre la realidad, la instauración de una situación diferente, que posibilite la búsqueda del ser más”. (Freire, 2001).

- **La vinculación con su entorno próximo y su reconocimiento.**

Resulta menester señalar que el proceso de concienciación que cobra relevancia para el alcance de la libertad sólo es posible de alcanzar a través de una metodología dialógica que permita la inter-subjetivación de los sujetos que participan en el grupo, ya que “Nadie cobra conciencia separadamente de los demás (...) su lugar de encuentro necesario es el mundo que, si no fuera originariamente común, no permitiría la comunicación. Por tanto, la intersubjetividad de las conciencias es la progresiva concienciación”. (Freire, 2001).

Ello implica que los educandos lograrán alcanzar su objetivo en conjunto con otros que ha vivenciado experiencias similares y se encuentran, también, en un proceso de liberación, comparando experiencias, identificando objetivos, de construyendo su mundo, etc.

Resultados alcanzados

De acuerdo a la realización de un grupo de discusión en torno a la pertinencia y efectividad de realizar un proceso de alfabetización paralelo al “Programa de Acompañamiento para Personas en Situación de Calle”, donde participaron 5 profesionales ejecutores vinculados directa e indirectamente con los educandos se pudo establecer, respecto de los 4 ejes de análisis, que:

- **En cuanto a la experiencia del profesional a cargo del Programa de Alfabetización con el perfil de la comunidad a quien se encuentra dirigido** es sumamente relevante, ya que se trata de personas que han sufrido o sufren vulneración a un nivel multidimensional, en uno o más de sus derechos, lo cuales impiden alcanzar su bienestar. Por tanto, comprender su historia, su cultura, su

forma de sobrevivencia, sus hábitos y rutinas y encontrarse cercano a las experiencias vividas por los educandos, resulta ser un factor facilitador y protector para llevar a cabo el proceso de aprendizaje.

De acuerdo a experiencias previas, donde se ha derivado a los participantes del Programa de Acompañamiento a otras instancias de nivelación de estudios, se ha dado cuenta de la dificultad que les genera encontrarse con personas, específicamente profesores, que no logran comprender el contexto en el cual se desenvuelven los participantes, donde le es dificultoso poder acceder incluso a una rutina de higiene, de alimentación o un espacio donde realizar sus tareas.

Por tanto, la experiencia del profesional a cargo con el perfil trabajado, cobra relevancia al momento de promover la objetivación de su mundo a través del reconocimiento de sus propias vivencias; Mismas que han implicado su concepción, por parte de la sociedad, bajo estigmas inapropiados, marginándolos constantemente a nivel sociocultural.

Por lo anterior, se visualiza como un factor positivo, el hecho que el facilitador a cargo del programa de alfabetización, sea una persona que conoce y tiene experiencia con el perfil trabajado, siendo parte de su acompañamiento, conociendo en el momento en que se encuentran y conectando el aprendizaje con sus propios procesos personales. Esto propicia lazos de confianza y empatía generando una conexión positiva, tanto con su proceso de aprendizaje, como con su plan de desarrollo.

Respecto de **La idoneidad del espacio como facilitador en el aprendizaje**, y considerando que, por lo general, las experiencias vividas por los participantes con las instituciones formales no son positivas y han generado una desesperanza en las mismas, resulta relevante incorporarse a un espacio que consideran como un referente significativo, donde han podido acceder a un apoyo concreto y real para sus objetivos de desarrollo. Esto, facilita la adherencia y el compromiso con el proceso de aprendizaje.

Así mismo, y siguiendo las consideraciones de Chaparro (1995), se enmarca en un contexto que facilita el acceso, independiente de sus hábitos, rutinas y problemáticas que pueden interferir en su vinculación en otros espacios, tales como la higiene, diagnósticos de salud mental, consumo problemáticos de OH y/o sustancias, etc. y permite establecer relaciones con sus pares en un contexto saludable que aporta a su bienestar y propicia la vinculación socioafectiva con los otros educandos, por medio de la reflexión de sus experiencias comunes, objetivos, recursos personales, etc.

Es así como se transforma en un espacio que promueve el aprendizaje considerando sus características sociales, personales y culturales, desde sus propios contextos y realidades, permitiendo su desenvolvimiento con mayor facilidad y de manera más acorde a sus expectativas individuales, sociales, culturales y el fomento de valores grupales con sus pares.

Primeramente, señalar que, en cuanto al **compromiso asumido con su plan de desarrollo (Plan de intervención), en el marco del Programa de Acompañamiento Integral del Programa Calle**, a partir de la vinculación al espacio físico en el contexto de alfabetización, se identifica que permitió

trabajar sus miedos, hábitos, rutinas y por sobre todo, la confianza en sí mismos, logrando que visualizaran que al ser constantes y comprometerse con su proceso de aprendizaje, podrían alcanzar sus objetivos a corto y mediano plazo.

De acuerdo a lo anterior, es que se visualiza la proyección que logran hacer de sus procesos una vez que fomentan y desarrollan nuevas habilidades que les permiten desenvolverse de manera más segura en su entorno, aportando no sólo a sus actividades cotidianas como el manejo de sus recursos, tomar locomoción o leer el diario, sino también, les permite identificar metas y sueños para los cuales no se sentían preparados antes de acceder al programa de alfabetización, reconociendo la trascendencia de involucrarse en su hábitat y entorno y la importancia de responsabilizarse por sus procesos, acciones, actitudes, etc., lograr la autonomía respecto de sus situaciones, habilidades, recursos, proyectos de vida, y visualizar las condiciones que han de permitir alcanzar su bienestar.

Por lo tanto, se identifica un reconocimiento y objetivación de su mundo, de involucrarse con su realidad y sentirse capaz de transformarla a través de la reflexión crítica con sus pares, es decir, de la intersubjetividad que propicia la actividad grupal lo que implica un compromiso mayor con sus objetivos de intervención.

Por último, se considera que insertarse en un proceso de aprendizaje con personas que comparten su perfil social y en un espacio significativo para su desarrollo a futuro, promueve **La vinculación con su entorno próximo y su reconocimiento** al facilitar el diálogo y la participación en su contexto, privilegiando su punto de vista y la construcción de una memoria colectiva en torno a experiencias comunes, así también, les permite identificar objetivos a trabajar de acuerdo a sus habilidades y conocimientos y potenciar su capital social y cultural en el cruce de experiencias.

Este factor es importante ya que la población que se alfabetizó, tenían perfiles similares, todos eran parte de un proceso. Algunos se encontraban integrados al mundo del trabajo; o lo han estado en un pasado cercano también asociado a problemáticas relacionadas (consumo- calle dura- sin red familiar entre otras), lo que los motivaba a mejorar sus habilidades socioeducativas, para así poder enfrentar el mundo cotidiano, basado en sus contextos actuales, brechas laborales, temas de autoestima o auto concepto, uso del tiempo libre, etc. pero siempre apuntando a mejorar su calidad de vida.

De esta forma, se puede visualizar que, además de involucrarse en sus procesos de intervención, se van implicando en otros espacios que frecuentan y lugares que antes no eran de su interés o no se sentían preparados para acceder, tales como las instituciones formales, aumentando su autoestima y permitiéndoles ser capaces de resolver sus necesidades de manera más autónoma, aportando a su inclusión social.

Discusión o reflexión crítica

La reducción de la comprensión del fenómeno de Situación de Calle limitada a la “condición de no tener ningún acceso al abrigo o de tener un acceso a él que es tan precario que la vida en sí misma está amenazada” como señala Glasser (1996) o a una condición de “*Personas que carezcan de residencia fija y que pernoctan en lugares, públicos o privados, que no tienen las características básicas de una vivienda aunque cumplan esa función*” como los identifica el MIDESO, no resultan

suficientes para expresar la problemática que alberga dicha situación en los distintos ámbitos de la vida misma, de la condición o escenarios reales que no les han permitido generar o potenciar herramientas suficientes que les permitan desenvolverse en su entorno de manera adecuada a la incorporación de la vida en comunidad y el ejercicio de la ciudadanía. Ejemplo de lo anterior es que se les dificulta mantener una rutina diaria que aporte a su bienestar.

Igualmente importante, resulta la precariedad en términos de habilidades sociales que se evidencia en la mayor parte de los participantes, como baja tolerancia a la frustración o la escasa capacidad de resolución de conflictos de manera positiva para su desarrollo personal e inclusive, el abandono institucional y social (o familiar) que sufren personas nacidas y criadas en contextos de riesgo o con alguna patología de salud mental que implican su despojamiento de los contextos socioculturales que aportan al desarrollo personal. Es así, que la escasez de vínculos significativos, los contextos de riesgo, la vinculación al contexto y rutinas de calle, etc. impiden su acceso a espacios saludables y de aprendizaje, tanto formal como informal.

He aquí la importancia de instalar, mantener y fortalecer espacios acordes, no sólo a las necesidades de los participantes del programa de acompañamiento, sino también, acorde a sus realidades, a su propio contexto, a su significado e interpretación de vida para promover su acceso a la deconstrucción/construcción de su mundo, la renovación de ideas que aporten a la construcción de un futuro más próspero, más aún, a la reflexión crítica de los acontecimientos que se suceden en su cotidianidad, a formar sus propios conceptos, palabras, ideas, proyectos de vida; a decir su palabra, a participar en su comunidad, a luchar por sus intereses, a delimitar sus acciones en concordancia con sus ideales y actuar en función de los mismos, aun cuando sus intenciones sean mantener su condición habitacional.

Siguiendo a Woolf (1989), poder expresar su palabra le permite la participación social que implica, por ejemplo, la capacidad de presentar ideas/ideales, proyectos individuales y comunitarios (...) las personas que no han sido alfabetizadas, si bien pueden desenvolverse en su vida social, laboral o comunitaria, la falencia se expresa en la capacidad de tomar el control de sus acciones, lo que en términos más concretos y cotidianos, por ejemplo, podría expresarse en la toma de conciencia de los ingresos económicos y la capacidad de tomar decisiones respecto de sus gastos, o bien, poder trasladarse solos cuando deban tomar locomoción colectiva, vincularse con el mundo que los rodea sin necesidad de depender de un intermediario que le permita comprender o identificar la información a la que se expone en su cotidianidad; lo que abre nuevos horizontes, nuevos desafíos, nuevas preguntas y, sin duda, nuevas formas de vivir, de avanzar hacia el bienestar individual y ejercer su derecho como ciudadana o ciudadano.

Referencias bibliográficas

- Alvarado, L., García, M. (2008) Características más relevantes del paradigma socio-crítico: su aplicación en investigaciones de educación ambiental y de enseñanza realizadas en el doctorado de Educación del Instituto Pedagógico de Caracas. Sapiens. Revista Universitaria de Investigación, Año 9, No. 2, Diciembre 2008.
- Ghiso, Alfredo (2008), "La sistematización en contextos formativos universitarios", Revista Internacional Magisterio, núm. 33: Sistematización de experiencias, junio-julio, Bogotá.
- Kirkwood, G. y Kirkwood, C. (2011). Living adulthood education. Freire in Scotland. Rotterdam: SensePublishers.
- Freire, Paulo (1986). La Educación como práctica de la libertad. Madrid: Siglo XXI.
- Freire, Paulo (2005). "Pedagogía del oprimido". 2ª ed. - México: Siglo XXI editores S.A. de C.V. Traducción de Jorge Mellado.
- Ibañez, J. (1992) Más allá de la sociología (2.ª ed.), Madrid, Siglo XXI.
- Lucio-Villegas, E. (2015). "Paulo Freire. La Educación como Instrumento para la Justicia Social". Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS).
- García, F. y Román, E.(2016). " La vinculación con el entorno: como proceso de enseñanza-aprendizaje". Opción, Año 32, No. Especial 11, Universidad Autónoma del Estado de Morelos, México. ISSN 1012-1587.