

**ENCRUCIJADAS DE LO COMÚN:
SISTEMATIZACIÓN DE UNA EXPERIENCIA DE
ALFABETIZACIÓN DE ADULTOS Y ADULTOS MAYORES,
DESARROLLADA EN LA POBLACIÓN EL CASTILLO**

**CROSSROADS OF THE COMMON: SISTEMATIZATION
OF A LITERACY EXPERIENCE FOR ADULTS AND
SENIORS, DEVELOPED IN THE POBLACIÓN EL
CASTILLO**

Andrés Durán*
Fariel Abarca**
Rodolfo Hidalgo***
Eugenia Vallejo****
Maria Paz Vera*****

Resumen

El presente artículo sistematiza elementos de una experiencia de alfabetización de adultos y adultos mayores, desarrollada en 2017 por un equipo de profesionales y estudiantes en el contexto de su formación universitaria en la población El Castillo, comuna de La Pintana. En particular, el texto se detiene sobre seis aspectos relevantes que operan a la vez como resultados de la experiencia: posiciones biográficas de los habitantes, ansiedades y temores de pobladores y estudiantes universitarios, conformación del grupo de trabajo, aprendizajes subterráneos, dificultades del proceso. Cada uno de estos elementos permite reconocer lo que estuvo implicado en la experiencia de alfabetización, así como un conjunto de desafíos a considerar para futuras experiencias de praxis comunitaria, desafíos

* Universidad Academia de Humanismo Cristiano; aduran@academia.cl

** Universidad Academia de Humanismo Cristiano; fariel.abarca@gmail.com

*** Universidad Academia de Humanismo Cristiano; roolfoh@gmail.com

**** Universidad Academia de Humanismo Cristiano; eugenia.vallejos@gmail.com

***** Universidad Academia de Humanismo Cristiano; paz.veur@gmail.com

Fecha de Recepción: 30 diciembre 2017

Fecha de Aceptación: 30 abril 2018

que se presentan tanto para la comunidad de habitantes, para los y las estudiantes, como para la institución universitaria.

Palabras claves: praxis comunitaria, alfabetización, sistematización.

Abstract

This article systematizes some elements of the literacy experience of adults and older adults, developed during the year 2017, in the town of El Castillo, La Pintana district. In particular, the text focuses on six relevant aspects that operate at the same time as results of the experience: biographical positions of the inhabitants, anxieties and fears of residents and university students, conformation of the working group, underground learning, difficulties of the process. Each of these elements allows us to recognize what was involved in the literacy experience, as well as a set of challenges to consider for future experiences of community praxis, challenges that are presented both for the community of inhabitants, for the students, and for our university institution.

Keywords: community praxis, literacy, systematization

INTRODUCCIÓN

Desde el mes de marzo de 2017, la Escuela de Psicología de la Universidad Academia de Humanismo Cristiano, a través de una de la asignatura “Pasantía Comunitaria”, desarrolló un trabajo de incidencia sociopolítica sobre las condiciones de vida de un grupo de habitantes de la población el Castillo, en la comuna de La Pintana¹. No era la primera vez que profesores y estudiantes de la Escuela de Psicología de esta casa de estudios tomaban contacto con el territorio; sin embargo, esta vez se quiso ir un poco

¹ Con 177.335 habitantes (CENSO, 2017), la comuna posee 56.186 hogares, de los cuales casi un 90% serían viviendas sociales básicas y un 49,6% estarían debajo de la línea de la pobreza. Además, un 37% de los pintaninos no habrían completado el ciclo de Educación Básica (PADEM, 2017). Por otro lado, específicamente la población El Castillo representaría el sector con mayor número de hogares en situación de pobreza en la comuna, según el diagnóstico realizado por la Secretaría Comunal de Planificación (Cornejo, 2012).

más lejos que el año anterior y avanzar así hacia un trabajo más profundo en términos de praxis comunitaria².

De esta manera se fue gestando la idea de alcanzar objetivos que pudieran subsanar una deuda sociopolítica planteada a nivel educacional en la comuna: afrontar el analfabetismo identificado en ciertos habitantes de la población El Castillo³. Así, se conoció la existencia del Plan de Alfabetización Contigo Aprendo, iniciativa educativa de inclusión social de Ministerio de Educación (MINEDUC), que provee de un monitor o monitora de alfabetización junto con material educativo, y cuyo objetivo es que, por medio de un plan de estudios de 7 horas semanales durante 7 meses (de mayo a noviembre), personas mayores de 18 años puedan aprender a leer y escribir, desarrollen pensamiento matemático y alcancen aprendizajes que permitan certificar 4° año de educación básica. El programa solicita que las clases se realicen en locales cercanos a los domicilios o trabajo de los y las estudiantes, como escuelas o sedes vecinales, requiriéndose un mínimo de 8 personas⁴.

A mediados de marzo de 2017 comenzaron las clases de Psicología en la Academia. Al poco tiempo, la noticia respecto de que uno de los ámbitos de

² Si bien el trabajo de alfabetización desarrollado en el Castillo se inscribió en el desarrollo formal de una asignatura vinculada a lo que se conoce como “psicología comunitaria”, por opción teórica política se optó por la utilización de la idea de “praxis comunitaria” en el entendido de que se trata de un esfuerzo transdisciplinar por poner el acento en la acción y a la vez en la reflexión sobre “lo común” y sus expresiones colectivas (Dardot y Laval, 2015).

³ De acuerdo a información estadística, La Pintana se sitúa en el octavo lugar en la Región Metropolitana de personas mayores de 15 años que indicaron no saber leer ni escribir, constituyendo un 5.2% de analfabetos del total 480.865, representando un 4.3 % de chilenas y chilenos en la misma situación. Estos datos se pueden consultar en Biblioteca del Congreso (2008), y SSMSO (2010).

⁴ El programa “Contigo Aprendo” aportó a esta experiencia un conjunto de elementos que permitieron desarrollarla, a saber, una profesora certificada en procesos de alfabetización, material didáctico para poder desarrollar las clases, y un marco formal de relación para inscribir a las y los estudiantes en el sistema, de modo que a final del año pudieran acceder a rendir la prueba para optar al cuarto año básico.

trabajo sería desarrollar un proceso de alfabetización fue dada a los estudiantes. Realizadas las introducciones correspondientes, durante abril se procedió a la consecución de dos objetivos fundamentales para el buen desarrollo del proceso de alfabetización: por una parte, el proceso denominado “familiarización” con el territorio (Montero, 2004)⁵, y por otra, aunque en paralelo, se inició un intenso proceso de difusión del taller de alfabetización que se desarrollaría en El Castillo⁶.

El taller de alfabetización comenzó en mayo de 2017, período en que ya se contó con una profesora encargada de guiar el proceso de aprendizaje de los pobladores, y con el grupo de estudiantes de psicología que apoyaría este trabajo; además, se contaba con un grupo de más o menos diez pobladores, entre adultos y adultos mayores que, con entusiasmo, emprendían la aventura de aprender a leer y escribir. La experiencia se realizó todos los martes y viernes hasta diciembre del mismo año, mes en que los pobladores fueron evaluados formalmente por el Ministerio de Educación. Por supuesto, muchas cosas ocurrieron durante el año de trabajo: en lo formal hubo desarrollo de clases lectivas y actividades que complementaban el curso de contenidos a evaluar; hubo ensayos preparatorios de las evaluaciones, asistencia de pobladores a clases, aprendizajes en torno a procesos de lectoescritura y matemática; sin

⁵ Se denomina “proceso de familiarización” a aquel en el cual actores provenientes de lugares y trayectorias diferentes experimentan la posibilidad de reconocerse atendiendo a las singularidades que los constituyen. En el caso de la praxis comunitaria, dicho proceso comporta la mayor de las relevancias toda vez que permite, para quién proviene desde fuera del territorio, su reconocimiento y el de las características de sus habitantes, pero también porque permite, para quien habita o vive cotidianamente en él, identificar aquellas formas con las cuales se presenta el afuerino.

⁶ Es importante mencionar los espacios que brindaron apoyo para generar difusión de nuestro trabajo: Junta de Vecinos 10-14, del Castillo; Club de Adulto Mayo Villa la Primavera; Club de Adulto Mayo Padre Hurtado; Escuela Especial de Lenguaje Árbol de Colores, del Castillo.

embargo, escudriñando en el sentido profundo de esta experiencia, se logró apreciar la existencia de muchos elementos complejos y necesarios de considerar en un análisis pormenorizado, y que no necesariamente dicen relación con los objetivos formales esperados de un proceso de estas características⁷.

Este trabajo de sistematización, patrocinado por la Dirección de Vínculo con el Medio de la Universidad Academia de Humanismo Cristiano⁸ (DIVIM), desea exponer el sentido que, desde el punto de vista de los diferentes actores participantes, tuvo la experiencia de alfabetización. En particular, esta sistematización⁹ se detendrá en algunos elementos de la trayectoria de este proceso, los cuales fueron expresados desde la voz de actores entrevistados: el coordinador territorial, la profesora de alfabetización, los pobladores del Castillo y los estudiantes de psicología.

Para este objetivo se procedió a establecer, sobre la base de un enfoque cualitativo que respetara el espíritu de la técnica de sistematización, un conjunto de procedimientos metodológicos, en la línea de lo que ha sostenido

⁷ Cuando se habla de objetivos formales del proceso de alfabetización se alude a las directrices entregadas por el Ministerio de Educación, a través del Programa Contigo Aprendo, que establece un mínimo de contenidos de Lenguaje y Matemáticas para certificar aprendizajes que acrediten un cuarto año básico.

⁸ El patrocinio de la Dirección de Vínculo con el Medio (DIVIM) de la universidad, consistió en dar un marco institucional para el desarrollo de esta sistematización, en el contexto de la adjudicación del proyecto sobre Innovación de la docencia en Vinculación con el Medio, 2017. Los autores agradecen a la DIVIM por su constante apoyo.

⁹ De acuerdo con Carvajal (2010), la "sistematización de experiencias", enmarcada en el campo de los estudios cualitativos, con una impronta latinoamericana y cercana en su diseño a la teoría de la educación popular, se plantea como una alternativa de transformación de los modelos tradicionales de investigación social, distinguiéndose de la simple "sistematización de datos". En este sentido, la sistematización de experiencia es entendida como *"un proceso teórico y metodológico que, a partir del ordenamiento, reflexión crítica, evaluación, análisis e interpretación de la experiencia, pretende conceptualizar, construir conocimiento y, a través de su comunicación, orientar otras experiencias para mejorar las prácticas sociales"* (pág. 9).

Flick (2007): a) estructuración de participantes y criterios de inclusión, definiendo que harían parte de la muestra todos aquellos actores que estuvieron involucrados en la experiencia, esto es: comunidad de habitantes, estudiantes de psicología, profesora de alfabetización, y coordinador territorial. Este criterio mínimo de inclusión fue complementado y enriquecido con criterios de heterogeneidad definido por el equipo de investigación, los cuales están asociados fundamentalmente a las posiciones sociales de los actores ocupadas al interior de la experiencia: posición de poblador estudiante, posición de estudiante universitario, posición de profesora, posición de coordinador territorial, posición de género y edad; b) se procedió a producir un guion de entrevista semiestructurada que permitiera una conversación abierta con los actores implicados y que facilitara, al mismo tiempo, un recorrido temático por la trayectoria de la alfabetización, desde el momento inicial hasta el término del proceso; c) habiendo producido el material cualitativo desde las entrevistas, comenzó el proceso de análisis de contenido, el cual supone emprender inductivamente una codificación y categorización del material generado para posteriormente producir un relato interpretativo que, en este caso, se realiza desde una perspectiva comunitaria.

Este camino permitió generar una sistematización sobre todo para reflexionar sobre las tesis y encrucijadas surgidas durante la trayectoria, y comprender mejor la profundidad de estos procesos, así como mejorar en la experiencia futura¹⁰.

¹⁰ Cabe destacar que mientras terminaba el proceso de alfabetización, la Universidad Academia de Humanismo Cristiano adquiere formalmente el comodato municipal del centro en que se realizaron las clases, para generar en aquel espacio diferentes iniciativas que articulen a la comunidad, con sus facultades: Artes, Pedagogía y Ciencias Sociales.

ANTES DEL PROCESO

Posiciones socio-biografías de exclusión y postergación:

Si bien la experiencia de alfabetización realizada en la población El Castillo comenzó en mayo de 2017 con las primeras sesiones, se incorporó al análisis que elementos que remontan al pasado biográfico de los pobladores. En este contexto, los universos biográficos de los participantes son el punto de partida de la experiencia, ese pasado que permite comenzar a relatar sobre el presente. Es a propósito de estas socio-biografías que una experiencia como la desarrollada en el Castillo, cobra relevancia:

“(…) o sea, aprender no tuve nada yo, porque mi papi trabajaba, mi viejita era no vidente, mi viejo trabajaba, entonces yo de cabro tuve que trabajar, y me acuerdo que tenía como seis, siete años, iba en primero, pero de ahí nunca salí poh, estuve hasta como los diez, once en primero y después ya me echaron del colegio porque no aprendí nada. Yo más aprendí más en la calle, leyendo los diarios, letreros, me costaba, pero igual iba aprendiendo algo, pero nunca me habían enseñado a mi” (Poblador).

Como indica este poblador, son las condiciones de precariedad que debió enfrentar las que produjeron, desde muy pequeño, que se viera obligado a dejar de lado sus respectivas instituciones educativas; condiciones de expulsión que en este caso se expresan en la forma de una suerte de desamparo y de desmotivación educativa, pues el poblador habría reprobado su primer año básico, más de una vez. Habiendo vivido esa experiencia de no poder seguir avanzando en un trayectoria educativa institucional y formal, el entrevistado asume que la calle fue parte importante de su formación en la práctica de la lectura: la calle, los diarios, los letreros fueron tanto su material para la lectura como la posibilidad de que su ejercicio tuviera algún lugar para disputar aquél desamparo.

Esta experiencia de postergación respecto de las posibilidades de una formación educativa temprana, vuelve a aparecer desde el punto de vista del segundo poblador al comprender su situación de vida. Sus énfasis, sin embargo, están situados en el recuerdo de una familia numerosa y de un padre alcohólico. Como el primer entrevistado, él tampoco pudo estudiar de niño, fundamentalmente porque tuvo que salir a trabajar. Sus escenarios cotidianos, relata, fueron la feria y los cachureos, la fruta y la basura para poder apoyar el sostén familiar.

“Es que yo no estudié nunca m’hija, me he dedicado de muy niño, me dediqué a puro trabajar, de cuando tenía diez años, más menos; en La Vega, cuando empezaron a hacer recién el metro, en el año 77-78 parece (...), Imagínate, nosotros éramos ocho hermanos, criar ocho hijos, mi papá alcohólico, y uno tenía que buscárselas sólo no más y a los diez, cachurear no más, que se yo” (Poblador).

Esta interrupción educativa insiste en las biografías, en sus historias de vida, como si para ellos hubiera sido la única posibilidad desde donde desenvolverse. Así lo manifiesta una tercera entrevistada, quien recuerda con nostalgia no poder haber asistido al colegio, como se esperaría en el caso de todo niño o niña. Ella comparte que se crio en un hospital, desde donde ha idealizado, por años, la escuela y la formación inicial. Es en este ideal que ella se compara con otros que sí pudieron asistir a un centro educativo, a quienes visualiza como afortunados. Lo interesante en su relato -no obstante su nostalgia- es que una vez iniciado el proceso aprendizaje de lectoescritura y matemáticas en el curso de alfabetización, ella reconoce que nunca es tarde para aprender.

“Yo al menos no tuve colegio, yo me crié en un hospital, por eso me gustan los colegios, porque yo no tuve esa dicha que ustedes tienen, que ustedes tienen una salita, unas mesitas, no sé, las cosas bonitas, pero esas no las tuve yo, entonces ahora, al compartir con la tercera edad es bueno, porque nunca es tarde para aprender” (Pobladora).

Es frecuente que, al preguntar por sus relatos de vida en torno a las posibilidades de estudiar, los participantes evalúen sus avances y sus aprendizajes identificando casi siempre un antes y un después de la experiencia de alfabetización. Así se expresa desde el punto de vista de las dos siguientes pobladoras:

“Porque tenía muy mala letra para firmar, porque la última vez que firmé me quedó así mi nombre y no podía escribirlo, no podía, estuve cuatro, estuve dos horas con el caballero que estaba sacando carnet, y al último me dijo "ya nada más" porque no puede” (Pobladora).

“Porque cosas que yo no sabía, que se me olvidaron a mis años, yo tengo cuarto medio, pero se me han olvidado las cosas porque uno después se dedica a la casa no más, a trabajar, ver los nietos, criar nietos, mandarlos al colegio, entonces se le olvida a uno, y aquí me han despertado la mente de nuevo y yo estoy bien agradecida” (Pobladora).

Ahora bien, lo interesante es que estas dificultades se desdibujan cuando se materializa la posibilidad de aprender en un contexto como el taller de alfabetización. La alfabetización fue una instancia que permitió dialogar y contar con el saber cultural de la escritura: fue la posibilidad de tomar un bus, de buscar una dirección en un mapa, de salir al encuentro de una dirección en la calle, de conocer de memoria su número de identidad (RUN), de firmar un documento; es el punto cero para una reescritura de la vida cotidiana. He aquí, entonces, que cobra importancia el sentido de lo que comparte una de las entrevistadas, desde donde reconoce que el asistir al curso le permitió dejar atrás una vida “alienante”, para dar paso a nuevos procesos.

Sujeto al temor: ansiedades antes de ingresar al curso de alfabetización

Luego de haber realizado el proceso de difusión en la población, todas estas experiencias de vida convergen cuando el proceso de alfabetización comienza. Este momento inicial en que las miradas se encuentran, trajo consigo cierto grado de incertidumbre, cierto nerviosismo producto de tener que iniciar un nuevo recorrido. El cambiar la rutina y enfrentarse nuevamente a la situación educativa, condujo a la emergencia de diferentes temores, pero también, como veremos, a la posibilidad de tramitarlos adecuadamente:

“Porque cada vez que iba yo a hacer algo no podía, me ponía nerviosa, quería escribir algo y no podía, no hallaba cómo hacerlo, y llegó una niña que vive allá, la Angelina me dijo que aquí todos en el condominio éramos analfabetos, y yo me sentí mal porque eso no se le dice, porque si ella fue a la universidad, eso no debía ser” (Pobladora).

En algunos casos, los temores emergen como efecto de haber internalizado una limitación que los ha acompañado durante toda su vida. Así pues, en el caso de la pobladora citada, a pesar de intentar hacer algo, ella sentía que “no podía”. Más que una sensación de un vacío se trataría de un exceso de barrera, un suplemento de obstáculo que atribuye a sí misma más que a factores externos. Pero también se presentaron otro tipo de temores para los pobladores:

“En primera me puse un poco nerviosa, no sabía cómo era la profesora, pero me gustó que la profesora empezó a ayudarnos un poquito, y como le digo, un poquito no más y nada, un empujón y listo. Me gustó mucho la profesora porque ella explica bien, escribe y ayuda cuando me falta una letra, me dice "esta letra hay que hacerla", y me gustó mucho como es la profesora, me agradó mucho” (Pobladora).

“Sesenta y tres, entonces por eso pensaba, pero de primera como le digo, pensé un poco nerviosa, pensé, pero después ya me empecé ya a relajar, ya empecé a ver que, ya empecé y dije, y le di gracias a mi Señor porque me había dado una buena profesora” (Pobladora).

Los entrevistados reflejan al inicio del curso los sentimientos comunes de nerviosismo comunes: el enfrentarse de nuevo a la situación educativa, a la mirada de un profesor; es un nerviosismo por la exposición a aquella imagen que fue negada de alguna u otra forma y que vuelve a hacerse presente, esta vez, a los 63 años. Por otro lado, el asunto de la edad fue también un temor:

“Si, lo que pasa es que no lo busqué antes porque, por el miedo de uno ser adulto, yo pensé que no había como para que le enseñaran a uno, yo al menos, yo no sé, no sé nada, entonces igual, igual cuando llegue acá me gustó po, me gusto y me quede po, si no asisto siempre es porque tengo que trabajar po” (Poblador).

La adultez, y especialmente la condición de adulto mayor, muchas veces se relacionaron al ya haber aprendido todo lo que se pudo o no, cuando niño o joven. Lo interesante es que esta situación se volvió a re-significar comenzado el curso, dando paso a una nueva oportunidad de adquirir aquel conocimiento que llega a distinguir, según la cita, a quien sabe algo respecto de quien no tiene conocimiento alguno. El poder que tiene la sensación de no detentar ese conocimiento es lo que se fue dejando atrás al iniciar el curso de alfabetización, desde donde se produjo una subversión del temor experimentado, dando paso a una confianza inicial necesaria para enfrentar todo aprendizaje:

“(...) Pero habían otras cosas mucho más importantes como personas que nosotros fuimos descubriendo, que eran el temor de sentirse "persona", de alguna forma porque hay mucha violencia intrafamiliar, hay mucha drogadicción, hay mucho analfabetismo, entonces eso hace que de alguna forma la persona se limite frente a su desarrollo personal, entonces ahí es donde nosotros creemos que es mucho más importante ayudarlos a desarrollar personalmente, que laboral o en un oficio, de esa forma vemos que la persona tiene muchas más herramientas para poder decir y decidir qué es lo que quiere” (Coordinador Territorial).

En este sentido, con lo relatado por los entrevistados se corrobora una idea propuesta por el equipo desde un comienzo: que una alfabetización

significaría sobre todo un proceso de subjetivación, una oportunidad de sortear los miedos y temores, de reconstruir la propia historia, de esquivar aquella limitación, internalizada importantemente¹¹.

DURANTE EL PROCESO

Conformación del ambiente y grupo de aprendizaje

La experiencia de alfabetización supuso la conformación de un grupo de aprendizaje¹², es decir, la producción de una serie de fenómenos de interacción, inclusión, anudamientos y desanudamientos entre actores diversos¹³. En la experiencia de alfabetización, estos aspectos acontecieron hacia la mitad del proceso y, sobre todo, encaminándose hacia el final:

¹¹ Desde la perspectiva crítica de Paulo Freire, esta relación del ser y el mundo por medio de la alfabetización puede darse de dos formas: una por medio de la cual las clases sociales dominantes alfabetizan o educan a las clases oprimidas, o bien dejan de hacerlo, en función de mantener el *status quo*, y fortalecer y perpetuar la relación de dominación de la que las primeras se gratifican; y otra por medio de la cual la alfabetización, que “*es toda la pedagogía*”, puede convertirse en práctica de libertad. Como bien se apunta en el prólogo a la *Pedagogía del Oprimido* (Freire, 1970), “alfabetizarse es aprender a leer esa palabra escrita en que la cultura se dice, y diciéndose críticamente, deja de ser repetición intemporal de lo que pasó, para temporalizarse, para concienciar su temporalidad constituyente, que es anuncio y promesa de lo que ha de venir. El destino, críticamente, se recupera como proyecto. En este sentido, alfabetizarse no es aprender a repetir palabras, sino a decir “su palabra”, creadora de cultura” (pág. 23).

¹² Se denomina “grupo” no a la colección o sumatorias de individualidades organizadas en un espacio y tiempo determinado, como se lo haría desde un individualismo metodológico, antes bien, un grupo es entendido, siguiendo a Ana María Fernández (2006), como anudamientos y desanudamientos de elementos que no preexisten a las mismas relaciones entre los actores que las conforman.

¹³ Al mismo tiempo esta experiencia integró otros hitos a nivel comunitario o de relación con el medio que impactaron positivamente en el grupo y su experiencia, como una visita al Museo de la Memoria y los Derechos Humanos, y la participación de los miembros del grupo de Alfabetización en las actividades del Festival por la No-Violencia el 10 y 11, y la conmemoración del 11 de septiembre del año 2017, en El Castillo.

“No, yo me imaginaba que era un colegio donde tenía que dejarla a ella, que era un colegio como normal. ¡Y nada poh! Después cuando vine acá me encontré que era no así, era como una familia, porque eso es para mí” (Pobladora y madre de otra participante).

“Sí, justamente, porque encuentro amigas, encuentro flores que les digo yo a ustedes, las florcitas, encuentro todo, encuentro cariño, calor del ser humano, porque nosotros estamos aislados, es triste decirlo mijita, nosotros como ancianos estamos aislados” (Pobladora).

Los pobladores comenzaron a tomar la iniciativa de ayudarse entre sí cuando se trató de aprender algún contenido. Así también se instaló por iniciativa de los mismos participantes, una dinámica de “convivencias”¹⁴ u onces, en las que cada uno aportaba algo para socializar y conversar sobre asuntos personales o cotidianos, permitiendo encaminar prácticas importantes basadas en el compañerismo, el cooperativismo o la amistad. Estos elementos fueron facilitadores en tanto permitieron la emergencia de cierto “calor humano” presente en cada sesión, que encaminó hacia una resignificación o reconfiguración de los imaginarios sobre lo que normalmente se entendía lo que era un espacio escolar normal, sustituyéndose un imaginario clásico disciplinar, por uno que representó más bien una articulación en torno a lo familiar y lo común¹⁵.

“(…) la profesora los acoge muy bien a ellos y viceversa, se llevan muy bien, entonces eso hace que funcione el taller, a que exista respeto dentro de la clase, que exista la confianza de intercambiar opiniones, preguntar cuando no se sabe,

¹⁴ En Chile es popular el uso del término “convivencia” para denominar una instancia en la que se comparte una comida sencilla como pan o galletas y bebidas, para amenizar espacios de encuentro y conversación.

¹⁵ En este sentido se trató de sortear eso que Freire (1970) denominó la “educación bancaria”, es decir, aquella en la que el saber es manejado desde una autoridad sin escuchar lo que el otro tiene que decir y entregar. En la praxis, fue posible transformar este imaginario gracias al trabajo en conjunto (profesora y estudiantes de psicología y pobladores) hacia una educación de carácter comunitaria, en la que todos los integrantes fueron partícipes de la experiencia educativa.

entonces yo creo que hay una muy buena relación entre la profesora y los alumnos” (Estudiante de psicología).

“(…) yo digo que el grupo como que se estabilizó, (…) ahora último que se integraron los tres hombres, ellos igual como que le dieron un impacto al taller, me refiero un impacto como en la forma de compartir, porque ellos tienen otro humor, otra forma de relacionarse con las señoras, como que le dieron otro enfoque igual, pero igual es bueno que sea así, como que hay más singularidades en el espacio” (Estudiante de psicología).

En definitiva, se puede indicar que la conformación del grupo de alfabetización puso a disposición del colectivo un ambiente común grato, llenos de singularidades y diferencias que, con todo, terminaron por constituir elementos estabilizadores y dinamizadores sobre el espacio y la experiencia común de aprendizaje.

Los aprendizajes subterráneos

La buena calidad de la relación pedagógica y del ambiente de trabajo, constituyeron elementos relevantes para la adquisición de diferentes aprendizajes. Sin embargo, se puede afirmar que lo más significativo no radicó en elementos formales de contenido¹⁶. Es como si un conjunto de aprendizajes hubiera aparecido por debajo de lo esperado en términos formales.

¹⁶ Desde una perspectiva más compleja e integrada, con base especialmente en los fundamentales aportes de Ausubel (1983) y Vygotsky (1995), y coherente con una perspectiva de trabajo social comunitaria, esto es, que considera de manera especial la Teoría Socio Histórica y el Aprendizaje Significativo, el concepto del aprendizaje puede ser concebido como un proceso de adquisición y desarrollo de conocimientos, habilidades o competencias, o “internalización progresiva de instrumentos mediadores” para el desarrollo de las funciones mentales superiores, construidos en y por el contexto cultural e histórico, y que se da siempre por medio de una “interacción social”, o, en el espacio o relación educativa, en una “zona de desarrollo próximo” (Baquero, 1997), y donde se integran en un proceso de construcciones significativas, los nuevos elementos con aprendizajes y experiencias previas de las personas (Moreira, 2000).

“(…) haciendo las letras, si en las letras de repente yo me equivoco en una letra, me dicen "no, así y así", entonces le van enseñándole más a uno, estamos apoyándonos. O sea me apoyan mutuamente, nos estamos apoyando” (Poblador).

Conforme las sesiones de trabajo se fueron desarrollando, la introducción de nuevos términos y conceptos enriqueció las capacidades de pensamiento de cada integrante y su comprensión de la realidad, mejorando su confianza para enfrentarse a situaciones concretas, y ofreciendo, de manera especial, la posibilidad de disputar a realidades instituidas sus definiciones cotidianas, es decir, otorgando a los participantes la oportunidad de operar, en el proceso significativo, la posibilidad de apertura hacia lo instituyente¹⁷.

“Ya he aprendido hartito, apuntalé la letra porque no sabía escribir bien ni mi firma, nada, me salía todo mal” (Pobladora).

“(…) Entonces ellos ya se sabían su Rut, entonces estaban todos súper orgullosos, porque no tuvieron la necesidad de sacar su carnet de identidad y pasárselo a otro porque ellos no saben leer, entonces ya era un logro; esas son herramientas que uno se siente contenta por, y de hecho dos fueron a sacar carnet de nuevo porque antes firmaban con el dedo” (Educatriz de alfabetización).

El aprendizaje de la escritura, a nivel caligráfico, permitió a los pobladores sentir mayor seguridad en lo que hacían, de poder leer y escribir cosas que antes no podían o costaban más, escribir el nombre o la firma. A partir de estos elementos se consagra no sólo el hecho simbólico de poseer un nombre, sino el “acto” de leerlo y escribirlo, de reconocerse como sujeto de una sociedad, en la escritura y la palabra.

¹⁷ Aquí seguimos la distinción efectuada por Castoriadis (1974), en relación a los “instituido”, lo “instituyente” y los procesos de “institucionalización” de determinados fenómenos.

Si bien las y los pobladores compartieron características particulares y presentaron dificultades diferenciadas en el nivel de comunicación escrita, un aprendizaje colectivo facilitó el proceso de reconocimiento de una condición compartida, logrando superar diferencias preconstruidas que en principio tendieron a individualizar a cada poblador como “la que sabe más o la que sabe menos”. Desde la consideración de un estudiante universitario, esto permitió adoptar una iniciativa cooperativa, solidaria, de motivación hacia el grupo y el proceso. Se trató, diríase, de un reconocerse también en el otro sobre la base de un ser-como-otro, o de un otro-siendo-como-uno.

“(…) al comienzo cada uno llevaba sus cosas y no se las compartían, al comienzo quizás muchos se burlaban de que el otro sabe leer menos que yo, el otro sabe escribir menos que yo, pero después se dieron cuenta que de que están casi todos en la misma posición, sí pueden estar en distintos niveles, pero aun así están todos en lo mismo, entonces también la empatía a nivel colectivo, otra cosa, el compañerismo, igual, lo rescato caleta, porque entre ellos mismos, entre todos, que llega la hora de la once y llegue el vecino, que venía de la pega apurado y aun así pasó a comprar el kilo de azúcar, o llegó con la caja de té, llegó con un kilo de pan y entre todos así” (Estudiante de psicología).

Esta última consideración sugiere que los aprendizajes también transitaron desde el grupo de pobladores al grupo de estudiantes universitarios, articulándose elementos que alimentan la riqueza de lo acontecido; así, los estudiantes de psicología lograron identificar haber aprendido de la experiencia de alfabetización:

“Rescato mucho la empatía a nivel individual y a nivel colectivo, porque es fácil escuchar o ver en alguna parte, o que te cuenten alguien que no sepa leer y escribir, pero el estar todos los viernes que no sepa leer y escribir, y que tu veas que eso afecta en su cotidianidad, no solo los viernes, el sábado, el domingo, el lunes, el martes, miércoles, eso a mí me llega (...) entonces a nivel personal he trabajado mucho la empatía en que hay muchos que están en esas posición y uno no está; de repente tiene que estar ahí para que choque” (Estudiante de psicología).

“(…) tanto ellos como nosotros aprendimos lo mismo en cuanto a las relaciones comunitarias. Se vio esa parcialidad entre todos, como que todos éramos iguales. Y ese es un mensaje comunitario súper importante, sintiendo que uno va desde una

posición un poco de autoridad, uno se la toma sin querer esa posibilidad, estando ahí te das cuenta que desaparece esa relación” (Estudiante de psicología).

Desde el relato de estudiantes universitarios, los aprendizajes se condensaron en lo que se puede denominar “lo comunitario”, es decir, en el establecimiento de relaciones de proximidad sin fusión, en la experiencia de sentirse iguales mientras se difiere del otro, en la superación de supuestas relaciones de poder pre-construidas establecidas a partir del imaginario que distingue el lugar social del profesional del poblador común; es interesante notar que estas concepciones fueron relevadas por un imaginario de ser iguales y a la vez diferentes, de aprender mientras se enseña, de escuchar mientras se es escuchado.

Las dificultades

Como todo proceso de interacción sociocomunitaria, la experiencia de alfabetización no estuvo exenta de dificultades. Las dificultades vislumbradas no remitieron tanto a los pobladores y sus procesos de aprendizajes, sino a elementos metodológicos, de coordinación y planificación del trabajo. En todo caso, es interesante apreciar que se trata de consideraciones que los posicionan a ellos en el centro del asunto, generando así una meta-reflexión:

“Ah ya, yo creo que el factor más grande que nos ha dificultado ha sido la comunicación precisamente, justamente lo que estamos intentando trabajar ha sido lo que más nos ha costado, porque es paradójico, es algo que utilizamos en el día a día, pero sin embargo cuesta mucho aprenderlo, más que enseñarlo, que alguien lo aprenda, y tú aprenderlo a la vez. Entonces es algo que cuesta trabajarlo (...) es algo quizás que puede ser también más corporal, como puede también no serlo, puede también ser algo muy cognitivo, entonces cuesta mucho trabajar en cuanto al lenguaje, siendo que somos todos muy diferente” (Estudiante de Psicología).

Este relato de una estudiante de psicología refiere a que experimentó una dificultad no menor, relativa al lenguaje y “comunicación”. Lo paradójico, dice, es que lo que más costó fue justamente lo que se tenía por objetivo: apoyar el aprendizaje de la lectura, la escritura y las matemáticas. Valen considerablemente las indicaciones formuladas por la estudiante; ¿cómo enseñar cuando justamente la comunicación falla? ¿cómo enseñar a leer y a escribir cuando cada uno de estos procesos suponen primero consideraciones particulares en quien oficia como profesor o monitor? Ella cierra su comentario, indicando, tal vez, una posible clave de lectura para comprender la emergencia de esa dificultad: la diferencia; *“es que todos somos muy diferentes”*.

El relato de la segunda entrevistada, y el tercero de ellos, lleva hacia otra dimensión que apareció como dificultad. Esto acontece sobre todo cuando los estudiantes de psicología se recuerdan el día en que la profesora no habría podido ir al taller y que, por lo tanto, ellos debieron tomarlo a su cargo. Al respecto, lo dificultoso dijo relación con que se generó la posibilidad de desprenderse del lugar de “colaborador” de la profesora de alfabetización y tomar la iniciativa por su cuenta. No es que los estudiantes de psicología no realizaran actividades en el marco de la alfabetización, sino que durante los meses preliminares aquellas iniciativas se enmarcaron en lo que la profesora había establecido, según el curso de los contenidos. De ahí la sensación manifestada por uno de los estudiantes al indicar que nada de lo que ellos estaban realizando se vinculó efectivamente a una dimensión “psicológica”, como queriendo indicar que todo se remitió a lo “pedagógico”, situación que si bien pudo tener algún asidero por las características del proceso de alfabetización, luego se iría mitigando cuando los estudiantes de psicología comenzaron cuatro talleres comunitarios que tendrían a su cargo:

“Antes ya, primero era como que seguíamos a la profe y la profesora igual nos decía “Ya ustedes ayúdenme en esto. Vayan con ellos y ayúdenlos a ellos con la actividad”, pero hubo un día que la profe no llegó y fue como ¿qué hacemos?” (Estudiante de Psicología).

“Porque en esa instancia estamos apoyando, lo que la profesora está enseñando “cachai”, no estamos trabajando nada que nos competa a nuestra carrera y a nuestra pasantía, estamos haciendo como algún monitor no más” (Estudiante de Psicología).

En tercer lugar, lo que se presenta, desde el punto de vista de una estudiante de psicología, es una dificultad de coordinación. Este elemento de reflexión e identificación es importante puesto que justamente aquellos actores encargados de encabezar la experiencia de alfabetización dentro del aula eran precisamente los estudiantes de psicología y la profesora. En particular, lo que se identifica como dificultad es compartir el material de las planificaciones. La relevancia de este elemento salta a la vista: si tanto estudiantes de psicología como la profesora de alfabetización desarrollaban las iniciativas a la vez, la coordinación de qué actividad realizaría cada uno, qué elementos enfatizar, cuándo comenzar y terminar cada cuál, debía ser muy importante.

“Em... bastante complicada porque siento que no hay una coordinación de parte de ella ni de parte de nosotros, em... al principio como ella es la que monitorea el grupo, ella nos mandaba sus planificaciones, nosotros nos adecuábamos a ella, pero nosotros por otro lado hacíamos nuestras planificaciones y al final a la hora de hacer el taller, no se llevaban a cabo ambas planificaciones, porque ni nosotros como colaboradores ni ella como monitora, teníamos como conocimiento de qué era lo que quería hacer realmente el otro” (Estudiante de Psicología).

Ahora bien, una última dificultad es identificada tanto por el coordinador territorial como por la profesora de alfabetización, y dice relación con la regularidad en asistencia de los pobladores al taller de alfabetización. En un primer momento llegaron muchas pobladoras a la iniciativa, pero en la medida en que se iniciaron las clases, la asistencia fue disminuyendo. Según

ellos, la dificultad es que no se hizo un seguimiento de por qué algunos habitantes no continuaron el proceso de alfabetizarse en conjunto de los demás pobladores.

“Eh la asistencia no más, esa es la única dificultad que uno tiene, la asistencia; es que de repente un periodo se enferman, otro periodo no se po, hay algunos que empezaron muy motivados y ya no vienen,” (Educatriz de alfabetización).

“(…) al principio eran doce, quince... quizás una de las dificultades es eso, es hacer el seguimiento, es el ir y preguntar y hacerse uno un poco más participe del ¿qué pasó? ¿Por qué no volvió? ...no se les ha hecho un seguimiento como corresponde, o decir, "conquistémoslo de nuevo", o "¿por qué no volvió?", o por ultimo saber qué pasó” (Coordinador Territorial).

Desafíos

Luego de un año de proceso de alfabetización en la población el Castillo, algunos de sus participantes aluden a ciertos desafíos que emergen para enfrentar experiencias futuras. Dentro de los desafíos más sentidos, se encuentra el de *dar continuidad en el tiempo al proceso*, deseo que se justificaría por varias razones. Desde el punto de vista de dos habitantes de la población, dar continuidad a esta experiencia requiere que converjan un sentir y compartir colectivo y el hecho de poder seguir aprendiendo y avanzando en términos académicos.

“Si, vendría de nuevo a estar acá. (...) Pero igual vendría, conversaría con ellos, diría, venir igual, un día a la semana no más que sea, pero vendría igual. Mas si es día viernes, pa compartir con todos, más gente” (Poblador).

“Si, yo creo que si, para ver cómo es, para poder aprender más todavía, para poder sacar, no importa que sea el quinto básico que lo saque, pero sacándolo es lo que digo yo. Porque yo no soy tan cabecita dura como dijera” (Pobladora).

Las respuestas sobre el desafío de continuar están ligadas al compartir y aprender. Un compartir cierta experiencia de vida, una palabra, un poema, una

lectura, una historia, un juego, un cigarro, una taza de café, en fin, el compartir un chiste mientras decanta la clase del día. Pero también se trató de un compartir gracias al cual el deseo de seguir aprendiendo se incrementó por el sólo hecho de situarse en un lugar de reconocimiento que era inexistente antes de la misma experiencia: reconocimiento de que “no se es tan cabeza dura” como se creía en un principio.

Por otro lado, se hace presente la posición de la profesora y la del coordinador territorial; posiciones que se encuentran en un punto clave, expresado en un conjunto de significantes próximos cuanto se trata de pensar sobre las posibilidades de dar continuidad a la experiencia: abandono, responsabilidad, proceso que madura.

“La idea es el próximo año no dejarlos abandonados, igual seguir con ellos, ya sea yo u otra persona que pueda tomar, digamos, el mismo trabajo” (Educativa de Alfabetización).

“Creo que es un proceso muy largo, porque creo que si uno está haciendo o está asumiendo esta responsabilidad, sería importante poderla mantener en el tiempo. (...) por eso pienso que tiene que ser un proceso que va madurando en el tiempo, quizás, no sé, dentro de dos, tres años poder hacerlo como más integral sería ideal, pero en el momento es entregar las herramientas básicas, y esas herramientas básicas va a dar para que ellos de alguna forma vean cuáles son sus intereses y necesidades. (...) La idea ahora es seguir con el grupo haciendo la nivelación entre sexto y octavo y tomar a las personas que quieran empezar con octavo, primero y segundo medio. Esa es nivelación de estudio”(Coordinador Territorial).

Es interesante notar que, para estos dos entrevistados, el hecho de dar continuidad al proceso dice relación con cierto elemento ético político. Así, para la profesora de alfabetización, sería importante mantener en pie la experiencia para no incurrir en un “abandono” de los pobladores. Por otro lado, si bien el coordinador territorial no alude a la idea de abandono en particular, habla de la “responsabilidad” de todos aquellos que tomaron la decisión de abrir ese espacio. Esta responsabilidad, si se la conecta con la idea de abandono aludida

por la profesora, remite justamente al hecho de hacerse cargo de una situación histórica de precarización: en tanto se participa de la misma sociedad que excluye históricamente a los pobladores, se debe asumir también, en este sentido, cierta deuda¹⁸. Asimismo, el coordinador territorial incorpora otros elementos al análisis: dar continuidad a esta experiencia de educación implicaría generar condiciones para que los habitantes alcancen, por ejemplo, un segundo ciclo de aprendizaje, conducente a lo que formalmente se conoce como octavo básico, pero reflexiona, con razón, que se trataría de una posibilidad plausible sólo si se considera al proceso ya emprendido, como uno que va madurando, es decir, sólo si se lo entiende como un proceso de largo aliento.

Emerge además desde el relato de los participantes el desafío, podríamos decir, de precisar ciertos elementos vinculados a la organización de la experiencia, y de afinar, desde ahí, algunas cuestiones metodológicas. Es interesante notar que desde el punto de vista de los pobladores de El Castillo, esta consideración aparece expresando un sentido de aumento de auto exigencia de aprender a leer y a escribir:

“Yo le cambiaría, bueno, va a sonar feo, pero poner un poquito más de enseñanza (...) Es que el tiempo, más tareas, un poquito más duritos pa que vayamos aprendiendo mas” (Poblador).

“Que hubiera clases toda la semana, de lunes a viernes y ojalá fuera de 2 a 5, 5:30 de la tarde. Cómo afectaría, cómo no afectaría, al contrario, aprenderíamos más...”

¹⁸ Para Roberto Esposito (2012), el término “comunidad” deriva del sustantivo “*communitas*”, y más particularmente de la expresión adjetiva “*communis*”; desde aquí, el filósofo sostiene que “*communitas* es el conjunto de personas a las que une no una propiedad, sino justamente un deber o una deuda. Conjunto de personas unidas no por un más, sino por un “menos”, una falta, un límite que se configura como un gravamen, o incluso una modalidad carencial para quien está afectado” (pág. 30).

podría tener, aprender mucho más, no se po, compartir más y estar unas tardes más agradables; igual uno encuentra que es muy poco tiempo” (Pobladora).

Es importante tratar de visualizar las conexiones que realizan los pobladores para intentar explicar el hecho de cómo poder profundizar los aprendizajes. Pareciera ser que para ellos la periodicidad de realización del taller de alfabetización realizado durante 2017 no sería suficiente para desarrollar todas sus capacidades de aprendizaje, razón por la cual desearían más tiempo destinado a la iniciativa; pero, por otro lado, la dimensión del tiempo se mezcla con una necesidad de amplificación de las tareas destinadas al aprender, por ser considerarlas insuficientes. Estos elementos coinciden perfectamente con el relato del coordinador territorial:

“Quizás debería ser no solo dos días a la semana, quizás debería de ser por lo menos unos tres días a la semana, porque también creo que eso puede dar una falta de continuidad y de que la gente tenga motivación de venir, puede ser eso” (Coordinador Territorial).

Para el coordinador territorial, la posibilidad de aumentar la cantidad de días de trabajo en torno a alfabetización, diría relación sobre todo con producir una continuidad mayor al proceso, y ampliar los grados de motivación en los pobladores. Tal vez una de las maneras de generar una participación sostenida pueda tener que ver con ampliar los días de clases, aunque se entiende, también, que este incremento en términos de horas cronológicas destinadas al proceso dice relación con un elemento estructural asociado al programa “Contigo Aprendo”, el cual entrega un marco de trabajo en que sólo posibilita contar con una profesora 7 horas por semana. En este sentido, esta posibilidad implicaría articular un trabajo interinstitucional, entre la Universidad y el Ministerio de Educación.

Desde el punto de vista de los estudiantes de psicología, los elementos destacados dicen relación, por una parte, con no olvidarse de que se trata de una experiencia inscrita en un proceso formal de enseñanza y aprendizaje y, por otra, con reflexionar sobre los grados de participación de los pobladores en el mismo proceso de alfabetización, a la vez que con complementar más fuertemente el desarrollo de competencias de lectoescritura y matemáticas con una praxis comunitaria.

“Pucha, no sé, talleres más lúdicos, donde ellos también participen mucho más, porque dentro de una clase la mayor participación es de la profesora, los alumnos tienen participación obviamente, pero no son los protagonistas. Quizás, entonces, talleres donde ellos puedan ser los protagonistas” (Estudiante de Psicología).

“Ahora yo creo que comienza el trabajo más directo, que es como hacer una intervención comunitaria, ese yo creo que es el fin de la pasantía. Yo creo que eso debió haber sido de un principio, al menos en nuestro grupo yo creo que es lo que faltó: intervenciones comunitarias” (Estudiante de Psicología).

El desafío de generar metodologías de trabajo desde donde los habitantes de El Castillo se posicionen cada vez más como protagonistas de la experiencia, no se reduce sólo a una cuestión metodológica y/o pedagógica, sino que involucra un proceso sociopolítico mayor relacionado con que los mismos habitantes de la población vayan recreando esta misma historia de la que forman parte. Es aquí donde el tercer desafío cobra mayor fuerza, toda vez que uno de los objetivos de la praxis comunitaria es producir las condiciones para dejar de tomar palco y convertirse en “actor”, en agente productor de la vida que se desea vivir.

CONCLUSIÓN

Es para nada evidente el modo en que una institución universitaria debe relacionarse con un sector popular, con un territorio, así como tampoco lo es, de hecho, el que deban en principio vincularse. No obstante, la Universidad, su Escuela de Psicología y, en particular, la asignatura “Pasantía comunitaria”, han decidido hacerlo porque justamente allí se encuentra la posibilidad de recrear un sentido de lo que entiende por universidad: una institución encaminada a incidir en el espacio público, transformar las realidades, producir mejoras en las condiciones de vida de los habitantes, sobre todo de aquellos sectores que históricamente han sido postergados o que padecen las inclemencias de una sociedad profundamente desigual. La experiencia de alfabetización desarrollada durante 2017 en la población El Castillo, intentó plasmar aquel espíritu, gracias al encuentro de diversas trayectorias de vida: estudiantes de psicología, educadora de alfabetización, coordinador territorial, pobladores.

Sin duda mucho de los elementos surgidos en esta sistematización de experiencias (los temores iniciales, los aprendizajes generados, las dificultades presentadas) dicen relación con elementos sociopolíticos de exclusión que incluso se remiten a la biografía de los participantes; sin duda el pasado aquí se presenta en toda su espesura, e insiste por aparecer en una realidad que se desea transformar.

El presente trabajo hace visibles elementos que desafían a inventar un camino que seguir. Se ha querido levantar algunos elementos biográficos de pobladores, los temores iniciales de la experiencia, las dificultades y desafíos del proceso para trabajarlos detenidamente, en aras de avanzar en el pedregoso camino de lo común, esto es, uno en que asume las diferentes posiciones

sociales y las trayectorias de los implicados, pero que, en esa misma diferencia, identifica los elementos que permiten recrearlas, transformarlas o reinventarlas. En este sentido, comprender en el proceso de alfabetización los aprendizajes subterráneos (a saber, aquello no formales pero productores de confianza, reconocimiento, posicionamiento de sujeto con otros), sitúa esta experiencia en el centro de lo que se debe entender como praxis comunitaria o, lo que sería lo mismo, en las encrucijadas de lo común.

BIBLIOGRAFÍA

- Ausubel, D. (1983). *Teoría del aprendizaje significativo. Fascículos de CEIF, 1*, 1-10
- Baquero, R. (1997) *Vigotsky y el aprendizaje escolar - 2da ed.-* Buenos Aires. Editorial Aique.
- Carvajal, A. (2010). *Teoría y práctica de la sistematización de experiencias. 4ª. Edición*, Cali, Escuela de Trabajo Social y Desarrollo Humano-Universidad del Valle.
- Castoriadis, C. (1974). *La Institución Imaginaria de la Sociedad*. Barcelona: Tusquest.
- Congreso Nacional de Chile. *Reporte Estadístico Comunal La Pintana*. (Abril 2008). Pág. 7; Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. Recuperado de <https://www.bcn.cl/siit/obtienearchivo?id=repositorio/10221/>
- Cornejo, A. (2012) Estigma territorial como forma de violencia barrial: El caso del sector El Castillo. *Revista INVI*, 27 (76) 177-200.
- Dardot P; Laval C. (2015). *Común. Ensayo sobre la revolución en el siglo XXI*. Barcelona: Gedisa.
- Esposito, R. (2012). *Communitas. Origen y Destino de la comunidad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Fernández, A. (2006). *El Campo Grupal. Notas para una genealogía*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Flick, U. (2007) *Introducción a la Metodología Cualitativa*. Madrid: Morata.
- Freire, P. (1970). *La Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI Editores.

- Instituto Nacional de Estadísticas. *CENSO* (2017). Primera entrega de resultados definitivos CENSO 2017: Cantidad de personas por sexo y edad. Santiago: Instituto Nacional de Estadísticas de Chile.
- Ministerio de Salud de Chile. *Diagnóstico Epidemiológico Servicio de Salud Sur Oriente*. (2010). Pág.23; Gobierno de Chile, Ministerio de Salud. Recuperado de <http://www.ssmso.cl/tmparchivos/portal/destacado/Diag.pdf>
- Montero, M. (2004). *Introducción a la Psicología Comunitaria*. Bs. As: Paidós.
- Moreira, M. (2000). *Aprendizaje significativo: Teoría y práctica*. Madrid: Aprendizaje Visor.
- Municipalidad de La Pintana (2017), *PADEM Plan anual de desarrollo educativo municipal 2017: La Pintana*. Santiago: Ilustre Municipalidad de La Pintana.
- Vigotsky, L. (1995). *Pensamiento y Lenguaje*. Barcelona: Paidós.

