mayo 2019 | Año 12
República Argentina
PUBLICACIÓN ELABORADA POR
LA FUNDACIÓN UOCRA
PRECIO: $20.- | ISSN 1852-2157

revista
[aulas y andamios]
Aportes para la educación,
el trabajo y el desarrollo productivo

30

ESCRIBEN
Marcela **Kurlat**, Pedro **Schiuma**,
Juan Carlos **Latini**, Sandra **Vaquié**
y Miguel Ángel **Vincenty**

VOCES
Entrevista a **Silvia Goytia**

Alfabetización en jóvenes y adultos/as:

experiencias | aprendizajes | compromisos

Editorial

Si hiciéramos el ejercicio de pensar cuáles serían los umbrales mínimos de ciudadanía, seguramente señalaríamos a la alimentación como uno de los elementos fundamentales. Los accesos a la salud y a la educación conforman también ese núcleo de necesidades básicas. Ahora bien, la referencia al derecho a la educación requiere una mayor profundización.

Quizás porque no forme parte de la agenda pública de discusión, el aprendizaje de la lecto-escritura y de las operaciones matemáticas en la población joven y adulta se presenta como una problemática resuelta. Si bien es cierto que Argentina presenta altísimos niveles de alfabetización, la existencia de individuos que aún no cuentan con las posibilidades para leer y escribir vulnera su condición de ciudadanía.

De allí, la imperiosa necesidad de visibilizar el tema y sistematizar las experiencias de funcionarios/as, académicos/as y profesores/as con trayectorias y compromisos con la alfabetización. No poder leer ni escribir implica no solo múltiples limitaciones en la vida cotidiana; da cuenta de un estado de desvalorización -e incluso de culpabilidad- del propio ser humano.

El camino hacia la lecto-escritura no es único, habida cuenta de la diversidad de subjetividades que resultan de las múltiples biografías e historias particulares de quienes asumen el enorme desafío de romper las cadenas de la exclusión. Es un camino que se construye entre los y las docentes y los y las estudiantes. Y esa interrelación resignifica a unos/as y a otros/as.

Aulas y Andamios dedica este número a la enseñanza y al aprendizaje de lecto-escritura y matemática en jóvenes y adultos con la intención no solo de contribuir al debate público sobre el tema, sino también de recuperar experiencias silenciosas. La gestión pública, la experiencia práctica de la docencia y la academia son tres dimensiones necesarias para impulsar políticas públicas, implementar acciones concretas y reflexionar y aportar a la mejora continua de esos procesos. Tres componentes que se requieren uno al otro y que deben integrarse en un círculo virtuoso, para garantizar que todo aquel que habite nuestro país pueda acceder a la alfabetización, umbral de ciudadanía educativa.

STaff [aulas y andamios]

MAYO 2019 | AÑO 12 | Nº 30
REPÚBLICA ARGENTINA

#30
MAYO 2019

revista [aulas y andamios]

Editor Responsable
Arq. Gustavo Gándara

Director de Contenidos
Dr. Juan Cruz Esquivel

Equipo Editorial
Lic. Marcelo Casartelli
Lic. Hernán Ruggirello
Lic. Verónica Urbanitsch
Lic. Pedro Weinberg
Arq. Alejandro Tesoro
Lic. Vanesa Verchelli
Lic. Pablo Granovsky
Lisandro Bera

Diseño Gráfico
Julia Irulegui

Versión digital

Fundación UOCRA
para la Educación de los Trabajadores Constructores

Azopardo 954 [C1107ADP]
Ciudad Autónoma de Buenos Aires | Argentina
Teléfonos: [54-11] 4343-5629/6803 | informesfundacion@uocra.org
www.fundacion.uocra.org

Presidente
Gerardo Martínez

Director Ejecutivo
Gustavo Gándara

Subdirector Ejecutivo
Alejandro Waisglas

Aulas y Andamios es una revista editada por la ***Fundación UOCRA para la educación de los trabajadores constructores****. Las notas firmadas y los artículos individualizados no reflejan necesariamente la opinión de la editorial, siendo responsabilidad de los autores. Permitida la reproducción total o parcial del contenido e imágenes, previa autorización por escrito del editor.*

Hecho el depósito que marca la ley. ISSN 1852-2157.

Editorial
Tema de tapa
Recuento
Figuras contra fondo
Salud, Seguridad y Ambiente
Por las Instituciones
En movimiento
De Obra en Obra
Voces: en primera persona
Novedades

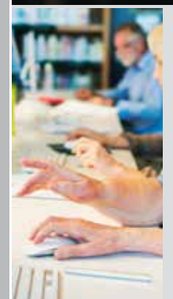
01

EDITORIAL

TEMA DE TAPA
Alfabetización en jóvenes y adultos/as:
experiencias | aprendizajes | compromisos

04
Procesos de alfabetización en personas jóvenes y adultas: aprendizajes de un devenir de investigación
por Marcela Kurlat

10
¿Cómo aprenden nuestros jóvenes y adultos?
por Pedro Schiuma y Juan Carlos Latini


¿Qué dificultades enfrenta la Educación de Adultos a la hora de la alfabetización inicial y la enseñanza inicial de las matemáticas?
por Miguel Ángel Vincenty y Sandra Vaquié
15

20
RECUENTO
Transición entre la educación media y la educación superior
por Investigaciones Sociales de la Fundación UOCRA

FIGURAS CONTRA FONDO
Simone
de Beauvoir
22

SALUD, SEGURIDAD Y AMBIENTE
Por un futuro sustentable
[Segunda parte]
23

26
impacto digital
POR LAS INSTITUCIONES
Impacto Digital

EN MOVIMIENTO
Comprometidos con la igualdad
Guía de acción para delegados y delegadas sindicales

28

31
DE OBRA EN OBRA
Sección a cargo de UOCRA Cultura
La cultura organizada

33
VOCES:
EN PRIMERA PERSONA
Entrevista a Silvia Goytia

37
NOVEDADES Y PUBLICACIONES RECOMENDADAS

Procesos de alfabetización en personas jóvenes y adultas:
aprendizajes de un devenir de investigación

Marcela Kurlat*

De la experiencia al análisis. Es el camino que recorre la autora para dar cuenta tanto de las singularidades inherentes a los procesos de alfabetización en personas jóvenes y adultas, como del papel que juega el o la docente.

Allá por el año 2003 comencé mis primeras incursiones en espacios de alfabetización de personas jóvenes y adultas, de la mano del inicio de mi formación como investigadora en el Programa de Desarrollo Sociocultural y Educación Permanente: la educación de jóvenes y adultos más allá de la escuela, bajo la dirección de la Dra. María Teresa Sirvent, con sede en el Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación de la Universidad de Buenos Aires.

Desde mi mirada docente en el área de nivel inicial, habiendo acompañado procesos de aprendizaje de la lectura y la escritura en niños y niñas, habiendo conocido y habiéndome apropiado de las investigaciones de Emilia Ferreiro sobre la adquisición del sistema de escritura en la población infantil, comencé a preguntarme, en el marco de un grupo de estudio coordinado por la Profesora Amanda Toubes, acerca de la particularidad de la alfabetización en la población adulta. Fue así que comencé un

* Doctora en Educación. Profesora del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras/UBA.

camino de sucesivas investigaciones desde una epistemología constructivista, al que se sumó también la Dra. Flora Perelman en su mirada sobre las mismas.

¿Qué aprendí en estos 15 años de trabajo de investigación sobre los procesos de alfabetización en personas jóvenes y adultas? Intentaré esbozar algunas respuestas en el presente texto, que ayuden a pensar acerca de la particularidad del trabajo con esta población y acerca de las necesidades de la formación de educadores que la tarea requiere.

[•]

Cada persona transita un camino propio de escritura.

Aprendí quiénes son los sujetos que encontramos en los espacios educativos: personas adolescentes, jóvenes y adultas, de 14 años en adelante, algunas con experiencias previas de escolarización y otras transitando por primera vez una experiencia educativa en esta modalidad. Una gran parte de la población es migrante de otras provincias del país o de países limítrofes, con lenguas madres diversas en muchos casos (aymara, quechua, guaraní). En ocasiones, las personas inmigrantes, habiendo concluido estudios primarios en su país de origen, tienen la necesidad de validar su título obteniendo uno nuevo para continuar estudios en Argentina. También concurren a los espacios de alfabetización jóvenes madres a edad temprana, personas en situación de calle y/o situación de consumo problemático, jóvenes judicializados en conflicto con la ley penal en busca de contención y acompañamiento para sostener un espacio educativo; personas que reciben un plan social como contraprestación a su permanencia en el espacio de terminalidad; sujetos trabajadores, con trabajos precarizados o desocupados, personas que buscan mejorar sus condiciones laborales o ser incluidas en el mercado laboral, es decir, ejercer su derecho a un trabajo digno. En un contexto de vulneración generalizada de derechos, dedican valiosas horas de su tiempo a aprender a leer y escribir, con el esfuerzo y la complejidad que esto conlleva.

Aprendí que cada persona transita un camino propio de escritura, que es importante reconocer para poder ayudarla a avanzar desde lo que ha construido, desde sus ideas acerca de lo que las marcas gráficas representan, desde el sentido que cada quién le otorga a aprender a leer y escribir, desde sus saberes sobre la lengua que se escribe, y también y fundamentalmente, desde sus dolores. Palmira, por ejemplo, una mujer de más de 30 años que concurre a la escuela por primera vez, cuenta que de chica no la mandaron al colegio por ser mujer, y que “odia a sus padres por eso”. Frente a cada dificultad y frente a cada logro llora, conmovida. Es un trabajo arduo y paciente lograr que se vea como escritora, que se anime a compartir sus opiniones, que pueda valorarse y reconocerse como aprendiz. El trabajo docente allí requiere de una sensibilidad profunda para ser espejo y sostén, brindando el reflejo acerca de los aprendizajes que se van construyendo en el andar y siendo apoyo en las inseguridades, frustraciones, pedidos de ayuda, enojos, desánimos constantes.

Aprendí que toda persona llega a un espacio de alfabetización con una representación sobre lo que la escuela debe enseñarle, de lo que ‘la escuela debe ser’, desde las marcas de una infancia robada. Vilma, una mujer de más de 40 años, me enseñó la importancia de restituir esa infancia en los espacios educativos de personas adultas: “Acá yo me olvido de todos mis problemas, profe. Me puedo divertir como una niña, todos mis problemas me los olvido por un rato”, decía, tras la escucha de un cuento por parte del maestro. Restituir la infancia es algo muy diferente a infantilizar: no significa el uso de las mesas y sillas de aulas de niños y niñas como sedes prestadas para la modalidad

[•]

El trabajo docente requiere de una sensibilidad profunda para ser espejo y sostén.

de jóvenes y adultos, no significa el uso de materiales de revistas confeccionadas para docentes de la escuela 'regular', sino todo lo contrario: implica la posibilidad de brindar un espacio de aprendizaje, de reflexión, de diálogo, de exploración, de interacción con múltiples textos, y por qué no, de juego también; prácticas que fueron arrancadas en los primeros años de vida.

Aprendí que aquello que fue negado, se vuelve culpa y desvalorización de sí. Sabina, por ejemplo, una mujer boliviana de más de 70 años, le dice a su maestro: "No me entran las letras en la cabeza, profe. Dígame qué copio y ya, si no, me enojo y me voy". La idea de que en la escuela se ejerce la copia y de que sólo copiando se va a aprender es reencontrada una y otra vez en distintas personas, quienes se niegan a poner sus conocimientos en juego, deslegitimando sus saberes previos. Los y las docentes deben iniciar un proceso fuerte de negociación entre sus propuestas de lectura y escritura y las demandas de los y las estudiantes, diálogo que sólo puede iniciarse entablando un vínculo de afecto y confianza, en el que el educador o la educadora transmiten que están ahí para alojar, para escuchar, para recibir, para enseñar: "Confiá en mí, que yo sé cómo enseñarte. Sólo copiando no vas a aprender, es importante que te animes a escribir como te parece que va", es una frase que solemos decir.

Aprendí que es fundamental hacer uso y reflexión sobre el sistema de escritura y sobre el lenguaje que se escribe si queremos ayudar a constituir escritores críticos y autónomos. Y también encontrar cuál es la dificultad reconocida por la persona que aprende, porque las personas jóvenes y adultas son muy conscientes del devenir de su propio proceso. Por ejemplo Reina, una joven de alrededor de 20 años, me dice: "Profe, ¿sabe lo que me pasa a mí? Para escribir necesito que me indiquen".

–¿Cómo es que te indiquen?– le pregunto.

–Que me digan palabra por palabra lo que yo pongo- responde Reina.

–¿Palabra por palabra o letra por letra?

–Letra por letra.

–Pero también vos podés 'indicarte' a vos misma, decir la palabra en voz alta e ir pensando cuáles van- le respondo.

–Es que me como las letras así.

–Pero para que cada vez te comas menos letras y escribas más completo, es importante dictarte a vos misma, indicarte a vos misma, escribir y leer lo que escribiste, sólo así vas a dejar de depender del maestro para darte cuenta cuáles van. Es una práctica, hay que ejercitarlo, aunque no se escriban todas las letras al principio. Si no, una está siempre dependiendo de la otra persona para que le diga qué letras van para escribir. Pero es importante tener la práctica de ir pensando cuáles van, decir la palabra en voz alta, escribirla, revisarla, leerla…

Flora, de más de 60 años, mujer boliviana de lengua madre quechua, me dice: "Yo siempre me confundo la e con la i y la o con la u". Conversamos que esa confusión es parte de la singularidad del quichua: para dicha lengua, trivocálica, los fonemas 'e' e 'i' son indistintos, así como 'u' y 'o'. Por lo tanto, sólo leyendo mucho en la lengua castellana es que se reconocerá cada vez con mayor autonomía cuál es la escritura convencional.

Trabajar sobre la dependencia al maestro o maestra para delegar la 'escritura correcta' conlleva una representación a derribar: es importante que cada persona pueda animarse a escribir como sabe, como piensa que va, aunque todavía no escriba alfabéticamente. Y para ello, que pueda verbalizarse a sí misma lo que quiere escribir, sin depender del dictado docente. Verbalizar, dictarse y luego interpretar la propia producción, leer por partes para decidir si ahí ya dice o falta para que diga lo que se está queriendo escribir. El concebir que se 'comen las letras' es una marca escolar producto de correcciones desde la alfabeticidad del sistema, que no respetan los procesos constructivos de las personas, es decir, los llamados niveles de conceptualización sobre la escritura[1]. Hay momentos en el proceso de apropiación del sistema de escritura, en los que las personas escriben, por ejemplo, una letra por cada sílaba. A ello se denomina escrituras silábicas, y desde nuestra perspectiva, están todas las que van según el nivel de conceptualización de la persona, no falta ninguna, no se 'comió' ninguna. El desafío es saber cómo intervenir para ayudar a la persona a avanzar en sus niveles de conceptualización. Sabemos, en este sentido, como plantea la perspectiva didáctica constructivista, que a aprender a leer y escribir se aprende leyendo y escribiendo mucho, que sólo se va a poder avanzar ejerciendo estas prácticas en un contexto comunicativo real y significativo. La posibilidad de escribir desde el inicio 'como se sabe' y de interpretar las propias producciones es fundamental para mejorar las propias escrituras, sin la necesidad de que el o la docente digan 'la letra correcta' o 'indiquen' cuál va. Es necesario promover procesos de lectura y escritura de las personas por sí mismas y en forma delegada al educador o educadora; es fundamental la presencia en el aula de textos cuyo contenido se conoce, que puedan ser fuente de información para realizar nuevas escrituras y anticipaciones lectoras. Aprendí también que es importante promover procesos de comparación, diferenciación e integración de regularidades en el trabajo con diferentes textos, y de argumentación sobre lo que se cree que allí está escrito. "¿Dónde dice?", "¿Cómo te das cuenta?", "¿Qué dirá ahí?", "¿Por qué te parece?", son preguntas frecuentes en el aula, que ayudan a poner en juego anticipaciones lectoras y a encontrar índices cualitativos, cuantitativos o de orden en los textos, lo que posibilita realizar aproximaciones sucesivas sobre este objeto de conocimiento. Este es el legado de la didáctica constructivista con foco de enseñanza en las prácticas sociales del lenguaje, cuyas referentes en la población infantil son Mirta Castedo, Claudia Molinari, Mirta Torres, Ana María Kaufman, Flora Perelman, Delia Lerner, entre tantas otras maestras. Es desde esta misma perspectiva que comenzamos a mirar la enseñanza de la lectura y la escritura en la población joven y adulta. Una mirada que coloca en el centro las prácticas de lectura, escritura y oralidad, alejadas de la enseñanza 'letra por letra' o desde la descomposición silábica, predominantes en toda la historia previa[2]. Una mirada que sostiene la fuerte presencia docente para intervenir, ayudar a pensar, dar información, ofrecerse como lector y escritor, mostrando que también se puede leer y escribir a través de un otro, al mismo tiempo que es necesario escribir y leer por uno mismo, como se sabe en el momento en que se está.

1 Para más información ver: - Kurlat, M. y Perelman, F. (2012). Procesos de alfabetización inicial en personas jóvenes y adultas ¿Hacia una historia de inclusión? Disponible en:
http://revistascientificas.filo.uba.ar/index.php/iice/article/viewFile/491/479
- Kurlat, M. (2011). Procesos de alfabetización en jóvenes y adultos: Ismael y sus laberintos de escritura. Disponible en: http://www.crefal.edu.mx/rieda/images/rieda-2011-2/exploraciones3.pdf

2 Para más información ver: Kurlat, M. (2014). El 'culto a las letras' en los procesos de alfabetización inicial de personas jóvenes y adultas: un obstáculo en los caminos de escritura. Disponible en: http://www.crefal.edu.mx/rieda/images/rieda-2014-1/exploraciones2.pdf

Aprendí que el proceso de apropiación de caminos lectores es creciente y constante, mientras ejerzamos prácticas frecuentes y sostenidas de lectura en el aula, aunque las personas aún no puedan leer por sí mismas. Reina, por ejemplo, quien comienza a concurrir a un centro de terminalidad de la primaria sin haber ido nunca a la escuela de niña, tras algunos años se convierte en una asidua lectora. Suele traer textos para compartir en el aula, y un día, en referencia a uno de Historias Bíblicas, me dice: "Estoy leyendo este libro que me gusta mucho. Esta parte le va a gustar a usted, porque habla de cuando el rey les dio la tierra y muchos idiomas, y a usted esto le gusta. ¿Te leo, profe?"

Me lee el capítulo de la torre de Babel: "La gente hace la gran torre". Me emociona su proceso, que ella ahora me lea a mí, que le encante leer y que además presuponga y sepa qué puede gustarme. A la vez que conoce sobre el lenguaje que se escribe, mientras lee se preocupa por cuestiones del sistema de escritura, como por ejemplo, la ortografía:

> Reina: Acá habíamos dejado (sigue leyendo, se detiene en la palabra "hablaban" y señala la letra "H") ¿Esta es la "hache", no ve?
>
> –Sí.
>
> –No cuenta, ¿no?
>
> –No, no suena– vuelvo a responder.
>
> –(Sigue leyendo) Por eso su ciudad llegó a llamarse Babel o Babilonia, que quiere decir "confusión". Ahora la gente empezó a irse de Babel. Los grupos que hablaban el mismo lenguaje se fueron a vivir juntos en otras partes de la tierra. ¿Le gustó, profe?

Así compartimos el gusto de leer e interpretaciones sobre el texto, en un intercambio entre verdaderas lectoras.

Aprendí también que las personas que menos saben sobre el sistema de escritura, son las que primero vuelven a dejar. Sabina concurre con muchísima discontinuidad, es frecuente que sus maestros vayan a buscarla especialmente a la casa para insistirle que no falte, para convocarla a hacerse presente. Ella me mira escribir en mi cuaderno, suspira, se le llenan los ojos de lágrimas: "Cómo me gustaría escribir así", confiesa. Le digo que tengo letra chueca y se ríe. Le digo que está aprendiendo, que es importante que venga seguido a la escuela. Repite que es sonsa, que no puede, que se olvida. Le digo que aprender a leer y escribir lleva tiempo, más porque ella nunca fue a la escuela de chica, por lo que es importante la paciencia, la confianza y la constancia. Me cuenta que no viene porque tiene mucho trabajo vendiendo pan, a la mañana y a la tarde, que con eso sacan para comer y ayuda a sus hijos. Al rato, el grupo comienza a debatir sobre el concepto de autonomía, el ser independientes, con el pretexto de alguna fecha patria que se acerca. El maestro escribe *independencia* en el pizarrón y busca convocar a Sabina desde lo que ella conoce, para promover su participación y fomentar su seguridad:

> –¿Con cuál empieza, Sabi?
>
> –Con la 'i'.

Pregunto qué significa ser "autónomo". Se hace un silencio. Vuelvo a insistir: "¿Ser independiente o dependiente?" Y Sabina se anima:

> –Independiente.
>
> –Sabina por ejemplo, tiene un trabajo independiente, es autónoma, porque hace pan. ¿Tiene patrón?– comento para el grupo.
>
> –No. Yo soy dueña de mi vida, no me manda nadie, nadie me dice "llegaste tarde", no.

La mayoría pide copiar. El maestro escribe para que lo hagan:

> *autónomo: ser independiente*
> *no te manda nadie*

Sabina *copia autónomo: independiente* y dice que ya está cansada. Le digo que puede escribir hasta ahí pero quiere escribir la frase que falta: *no te manda nadie.*

Me pregunta si la frase que copió está bien o mal.

> –¿A usted qué le parece?
>
> –Mal.
>
> - ¿Por qué?
>
> –A ver... Una, dos...
>
> –No cuente, lea. Leamos juntas.

Señalo y verbalizo el texto de referencia. Señalo el texto de Sabina para que ella lea el propio. Lo hace. "Ah, está bien", dice y se ríe. Le digo que ya puede dejar de contar las letras para empezar a leer y poder darse cuenta de si está bien o mal. Ella asiente.

Aprendí que los procesos de aprendizaje en esta modalidad se dan en un contexto de inestabilidad y contingencia que está presente en todo momento como consecuencia de las condiciones de existencia que dejan en los estudiantes marcas de dolor y humillación, que contribuyen a la construcción de una imagen desvalorizada y negativa de sí mismos, una historia de exclusión que marca modos de pensarse como aprendices. Esta imagen suele evidenciarse en la visión temerosa acerca de la propia capacidad de transitar la escolaridad, la vergüenza, el miedo al ridículo, la inseguridad afectiva, la culpa y el temor a un nuevo "fracaso escolar". Es clave, en este sentido, la postura del educador y la educadora para generar conciencia acerca de las posibilidades de participación y transformación de las condiciones de existencia, desde espacios educativos que alojen, reciban, trabajen con los diversos procesos de aprendizaje desde los saberes construidos y los proyectos de vida de cada persona, desde la posibilidad de construir un proyecto personal y comunitario desde el reconocimiento de sujetos históricos, políticos, sociales y culturales que vivimos en un sistema opresor, injusto y desigual. Es fundamental que la enseñanza pueda ofrecer una visión distinta de la idea de que "la escuela no es para mí", que valore las ideas y conocimientos previos, recuperando lo que las personas sí saben por haberse desenvuelto en una sociedad letrada a lo largo de sus vidas, mostrando que el ser lector y escritor no está ligado únicamente a poder leer y escribir convencionalmente, sino que se puede leer y escribir a través de otros, que todas las personas han construido ideas valiosas acerca de lo que la escritura representa así como estrategias lectoras;

[•]

Trabajar sobre la dependencia al maestro o maestra para delegar la escritura correcta conlleva una representación a derribar.

que el proceso de alfabetización implica aproximaciones sucesivas al objeto de conocimiento; que nadie nació sabiendo leer y escribir; y que se aprende leyendo y escribiendo a partir de la inmersión en prácticas de lectura y escritura con la intervención atenta del docente[3], a partir de la reflexión acerca de la lengua escrita que permita avanzar hacia la apropiación del sistema de escritura y del lenguaje escrito. Es fundamental considerar que las conceptualizaciones acerca del sistema de escritura tienen un origen extraescolar, aunque en la población joven y adulta el espacio educativo sea fundamental para acompañar y promover el proceso de alfabetización que ha sido negado en la infancia. Y para ello, se requiere de formación docente específica, que profundice en el conocimiento acerca de quién es el joven o el adulto, la joven o la adulta que está aprendiendo a leer y escribir, cuáles son sus caminos de escritura, los sentidos que le da a dicho aprendizaje. Y como plantea Stake en su libro de 1998 *Investigación como estudio de casos*, siento que como investigadora he sido, para este campo, agente de una nueva interpretación, un nuevo conocimiento, pero también de una nueva ilusión: he contribuido a profundizar en la complejidad de la comprensión sobre el área, pero los lectores y las lectoras meticulosas descubrirán que el infinito vacío permanece siempre agazapado ahí detrás. Y que sólo se llega a él, creo yo, en el mismo ejercicio de ser docente, en ese misterio que se devela y deshilvana con cada nuevo vínculo que se construye con cada persona que ingresa a un centro de alfabetización.■

3 Para profundizar, ver: Kurlat, M. y Chichizola, D. (2017). Enseñar a leer y escribir en las aulas de jóvenes y adultos: un diálogo entre docencia e investigación en un proceso colectivo de construcción de conocimientos. Disponible en: http://www.crefal.edu.mx/rieda/index.php?option=com_content&view=article&id=287&Itemid=102

¿Cómo aprenden nuestros jóvenes y adultos?

En el recorrido por las principales investigaciones sobre la alfabetización y enseñanza de matemáticas de jóvenes y adultos, los autores advierten la especificidad de ese proceso de aprendizaje. Desnaturalizan el uso del lenguaje, preguntándose por las representaciones que tienen las letras como marcas gráficas en los sujetos.

Pedro Schiuma y Juan Carlos Latini***

En torno al aprendizaje de personas jóvenes y adultas, se ha indagado e investigado en el área de alfabetización acerca de una enseñanza constructivista que tomara en cuenta los niveles de conceptualización sobre el sistema de escritura y la especificidad de su construcción en esta población. En ello se inició un camino de indagación desde esta perspectiva para enseñar a leer y escribir. Las investigaciones que se realizaron se preguntaron por la especificidad de la alfabetización en personas jóvenes y adultas, más allá de los conocimientos que se conocían de las investigaciones psicogenéticas sobre el tema en niños. Una sola investigación sobre niveles de conceptualización sobre el sistema de escritura en adultos en 1983 a cargo de Emilia Ferreiro, se abocó, a través de sucesivas indagaciones, a dar respuesta a las siguientes preguntas: ¿cómo se producen los procesos de apropiación de la lengua escrita en la población joven y adulta? ¿Qué es lo que las personas jóvenes y adultas piensan que las marcas gráficas representan, a medida que avanzan en su proceso de alfabetización? ¿Cuáles son las conceptualizaciones sobre el sistema de escritura que construyen jóvenes y adultos que participan en espacios de alfabetización inicial? ¿Hasta qué punto se corresponden dichas conceptualizaciones con la progresión evolutiva encontrada en los niños? Además se interrogaron hasta qué punto dichas conceptualizaciones corresponden con las encontradas en adultos no alfabetizados. ¿Cuál es la especificidad en la construcción del sistema de escritura en jóvenes y adultos? ¿Cómo se encarnan aspectos de la exclusión social y educativa en los procesos de construcción del sistema de escritura en la población joven y adulta con nula o escasa escolaridad? ¿Qué marcas de enseñanza y de exclusión pueden reconocerse en los

* Director de Educación de Adultos de la Provincia de Buenos Aires.
** Subdirector de Educación de Adultos de la Provincia de Buenos Aires.

procesos de apropiación de la lengua escrita? ¿Qué aspectos psicosociales y didácticos contribuyen o dificultan los procesos de cambio conceptual, como restricciones a la génesis en la adquisición de la escritura?[1].

Las investigaciones anteriores habían arrojado algunas respuestas. Marcela Kurlat invitaba a pensar los procesos de alfabetización de personas jóvenes y adultas como una trenza de tres hebras: la primera hebra se refiere a los niveles de conceptualización sobre el sistema de escritura en adultos, que son convergentes con los conocidos en niños. La segunda y la tercera fueron denominadas como marcas de exclusión y marcas de enseñanza, ya que el aprendizaje se construye por caminos que muchas veces aparecen laberínticos, anudados y entrecruzados. Las marcas de exclusión son aquellas que porta todo sujeto cuyo derecho a la educación -y a tantos otros derechos- ha sido vulnerado; marcas que restringen los modos de aprender de los sujetos, y su manera de concebirse como aprendices en general y como lectores y escritores en particular, ya que provocan que ellos se atribuyan la culpa del "fracaso" y sientan vergüenza e inhibición al momento de aprender a leer y escribir. Las marcas de enseñanza, por su parte, son las formas como se les ha enseñado a los sujetos, e inciden en la construcción de ideas sobre la lectura y la escritura. Por ejemplo, si se ha enseñado a nombrar las letras y a "juntarlas", como estrategia de lectura, el sujeto adopta

[•]

Promover la reflexión 'en uso' de las relaciones entre oralidad y escritura, así como el análisis interno de los textos, coordinando información textual y contextual.

esta modalidad de descifrado desde la creencia de que eso es "leer"; o si ha predominado el pedido de que copie de textos sin interpretación, se piensa que a través de la reiteración de esta práctica "un día se va a entender"[2].

Una segunda investigación se orientó a profundizar y a dar continuidad a la indagación anterior, buscando comprender las conceptualizaciones que jóvenes y adultos que participan en procesos de alfabetización inicial construyen según las restricciones didácticas y psicosociales del contexto (Kurlat, 2017). En esta investigación se postularon dos grandes categorías que articulan dimensiones didácticas y psicosociales en los procesos de alfabetización inicial de personas jóvenes y adultas: el "culto a las letras" y "pensar y hacer uso de la escritura". La primera categoría remite a la centralidad y sacralidad dadas a las letras en el espacio educativo, tanto desde las propuestas de enseñanza como desde lo que los estudiantes demandan que se les debe enseñar: la enseñanza de todas las letras y sus sonidos correspondientes. Este aspecto, que se enseña desde una mirada psicomotriz de asociación perceptiva, de enseñanza fragmentada y graduada de letras, presentadas con actividades de identificación visual, trazado e identificación auditiva, se asume como único y central para la apropiación del sistema de escritura. La segunda categoría, por su parte, nombra el proceso a través del cual se intenta romper con el "culto a las letras", al implementarse "in-

1 Marcela Kurlat y Diego Chichizola. 2017. "Enseñar a leer y escribir en las aulas de jóvenes y adultos: un diálogo entre docencia e investigación en un proceso colectivo de construcción de conocimientos". *Revista Interamericana de Educación de Adultos, Año 39, Número 2.*

2 Marcela Kurlat y Diego Chichizola. Op. Cit.

tervenciones otras" orientadas a promover la reflexión "en uso" de las relaciones entre oralidad y escritura, así como el análisis interno de los textos, coordinando información textual y contextual; esta categoría se refiere a capturar la lógica de pensamiento del sujeto con respecto a lo que las marcas gráficas representan, tender un puente entre el mundo de la vida y el mundo de la escuela desde prácticas de lectura y escritura reales, significativas, comunicativas. Este enfoque se basa en la perspectiva didáctica constructivista, que parte de las prácticas del lenguaje como objeto de enseñanza y toma como base los resultados de las investigaciones psicogenéticas sobre la adquisición del sistema de escritura[3].

[•]

Capturar la lógica de pensamiento del sujeto con respecto a lo que las marcas gráficas representan.

En relación a las matemáticas que están presentes en casi todos nuestros actos cotidianos, sabemos que las utilizamos para comprar y vender; para interpretar el resultado de un partido de cualquier deporte, confeccionar una prenda de ropa, para cocinar y para transportarnos, entre muchas otras. Es por ello que todos, niños, jóvenes y adultos, de todas las culturas, hayan o no aprendido matemáticas en la escuela, poseen saberes matemáticos que ponen en juego cada día. No obstante lo anterior, como se ha documentado ampliamente, existe una enorme distancia entre las matemáticas de la "vida real" y las que se aprenden en la escuela

Hace algo más de una década y en diferentes artículos de la revista Decisio se abonan y erigen discusiones en torno a esta necesaria premisa de políticas de enseñanza matemática para la Educación de Jóvenes y Adultos –EDJA- que pongan en el centro de sus intervenciones la complejidad de esta enseñanza. Esto reconoce, en primer lugar, la heterogeneidad de sus destinatarios en torno a sus intereses pero también por sus saberes informales. En distintas indagaciones que se han realizado se advierten intereses dispares de estos grupos poblacionales en torno al estudio de las matemáticas: los jóvenes (15 a 17 años) emergen con "urgencia de la certificación" y escaso aprecio, interés y comprensión de nociones matemáticas, pero también con escasas huellas, en sus saberes matemáticos, de su trayectoria escolar y de las prácticas de trabajo, debido a su escasa participación en el mundo laboral. En cambio, los jóvenes adultos (27 a 45 años) buscan con los estudios mejorar sus condiciones laborales, su estatus social, su desempeño en la vida (sobre todo las mujeres). Y los adultos (50 años o más), en su mayoría mujeres, retornan sin expectativas de un fin utilitario claro, sino más bien por cambios en sus tiempos disponibles para el estudio. Claudia Broitman releva conocimientos sobre la numeración de alumnos que recién inician en escuelas primarias de jóvenes y adultos de la Ciudad de Buenos Aires (Argentina), presentando modos de lectura y escritura de números -y las ideas que los sustentan, pero también contradicciones y revisiones producidas en estos espacios de argumentación. Alicia Ávila nos muestra la disparidad de estrategias de resolución de problemas de reparto en un círculo de alfabetización al que asistían cuatro jóvenes de aproximadamente 20 años que trabajan como empleadas domésticas. A su vez, trae las voces de estas mujeres y las autopercepciones y preocupaciones que emergen en este proceso de estudio en torno a la búsqueda de acceder a soluciones y vías de resolución canónicas. En el artículo de María Fernanda Delprato y Gabriela Aguilar (2016), se muestran técnicas de resolución de actividades que formaron parte de una entrevista diagnóstica diseñada en el marco de un trabajo de formación docente implementado bajo la modalidad de taller con docentes de un Centro de Nivel Primario de Adultos de la ciudad de Córdoba, Argentina. En esos registros, las autoras advierten que estas técnicas son heterogéneas y luego reconstruyen modos de intervención diseñados para construir conocimientos comunes. Finalmente Darío Giménez, en su caracterización sobre conocimientos matemáticos presentes en algunas tareas de albañilería, realizada a partir de observaciones y de diálogos informales o entrevistas con un grupo de albañiles de la provincia de Córdoba (Argentina), pone en evidencia los saberes que circulan en tareas matematizables que se enfrentan en ámbitos laborales. En estos artículos hay hallazgos que visibilizan intereses, preocupaciones, autopercepciones y saberes heterogéneos de la población efectiva o potencial de los espacios educativos de jóvenes y adultos y, a su vez, perspectivas y categorías teóricas (de la teoría de situaciones didácticas, y de la teoría antropológica de lo didáctico), así como vías de indagación (entrevistas, entrevistas clínicas, intervenciones en espacios educativos, talleres de educadores, observaciones y entrevistas etnográficas) que viabilizan esta ardua tarea de caracterizar esta heterogeneidad.

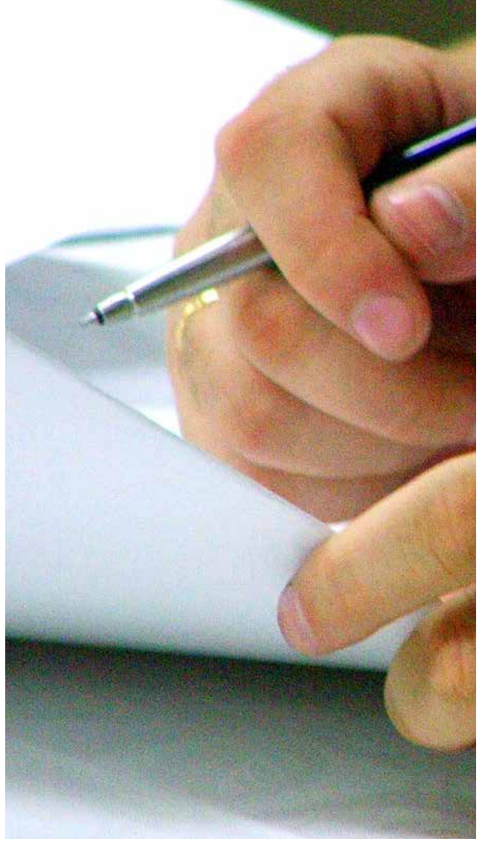
Pero, a su vez, los artículos de este número contribuyen a reconocer que asumir la complejidad de la enseñanza demanda la construcción de saberes docentes para la caracterización y el reconocimiento de esta heterogeneidad, así como para su inclusión en propuestas de enseñanza. Es decir, como nos interpela Claudia Broitman en su texto, el interrogante a asumir sería: "¿cómo contemplar en la enseñanza los conocimientos asistemáticos y heterogéneos que jóvenes y adultos han construido sobre la numeración en sus interacciones sociales previas a instancias formales de instrucción?". En el artículo de María Fernanda Delprato y Gabriela Aguilar, se advierte que este interrogante no es meramente especulativo, sino una preocupación docente que constituye demandas en el taller implementado sobre: ¿cómo construir un proyecto común en una clase heterogénea y con una asistencia discontinua? ¿Cómo habilitar en este espacio común un trabajo intelectual en torno a la simbolización matemática en poblaciones con experiencias previas de fracaso? Gabriel Roizman nos ofrece la reconstrucción de una experiencia de formación docente inicial en la que se replicaron investigaciones realizadas desde perspectivas socioculturales y etnomatemáticas para ampliar la mirada sobre los sujetos con los que trabajarán los futuros educadores de matemática. En esa reconstrucción se destacan los aportes de estas perspectivas teóricas para reconocer "todo el ciclo vital como territorio del aprendizaje, [para] trabajar con sectores de la vida social diferentes a los que se piensa 'escolarizados en nuestras escuelas secundarias'". Es decir, se brindan modos de mirar el contexto en espacios de formación docente inicial que habiliten el reconocimiento de saberes de los alumnos de educación de jóvenes y adultos y provean experiencias de trasmisión de herramientas teórico-metodológicas de investigación.

3 Marcela Kurlat y Diego Chichizola. Op. Cit.

[•]

Tender un puente entre el mundo de la vida y el mundo de la escuela desde prácticas de lectura y escritura reales, significativas, comunicativas.

Las experiencias reconstruidas en el marco de un taller de educadores en el artículo de Delprato y Aguilar, reafirman la potencialidad de asumir espacios colectivos de reflexión y toma de decisiones para la enseñanza en aulas concretas. Los talleres a los que se refieren las autoras posibilitan recuperar las voces de los actores en espacios de formación docente continua, a diferencia de las formas habituales de pensar esta formación, que excluyen los problemas de enseñanza del oficio docente en la EDJA. Otros artículos nos permiten reconocer algunas condiciones de las intervenciones docentes en el aula de EDJA para alojar procesos que permitan asumir la enseñanza matemática como una actividad constructiva en que se habilitan estrategias dispares de resolución de estos alumnos con trayectorias y saberes heterogéneos. Así Claudia Broitman, en el marco de las entrevistas realizadas, señala contradicciones provocadas con las hipótesis de interpretación y escritura de números de las que disponían los adultos, lo que sugiere modos de intervención potentes en las aulas que pueden provocar la reorganización de los conocimientos con que estos adultos ingresan a las aulas. Pero a su vez, estos posibles modos de intervención se sostienen en una mirada que instala a los alumnos adultos como sujetos implicados en "una actividad constructiva" en la que conjeturan/validan/refutan, lejos de aquellas miradas habituales en que son ubicados en el lugar de la carencia. Esto supone habilitarlos en un trabajo intelectual sobre los objetos que la escuela transmite. En el texto de Delprato y Aguilar, aparecen condiciones que posibilitan instalar estas reorganizaciones de conocimientos disponibles al promover en la clase intercambios entre los alumnos de las aulas de EDJA que instalen un espacio colectivo de construcción.



Resulta necesario que se interpelen a los diversos actores del campo de la educación matemática y la EDJA, particularmente a los decisores de políticas para ese sector.

En este recorrido de voces diversas erigida desde lugares distintos, emerge como asunto ineludible de estas políticas, modos de construcción de estrategias capaces de acoger la heterogeneidad de sus destinatarios, asumiendo que esto requiere no sólo la revisión de propuestas curriculares sino la construcción de saberes docentes para el trabajo en torno al reconocimiento e inclusión de esta heterogeneidad en las propuestas de enseñanza[4].■

4 María Fernanda Delprato y Gabriela Aguilar. 2016. "Educación matemática con jóvenes y adultos: sujetos, saberes y políticas públicas". *Decisio 45.*

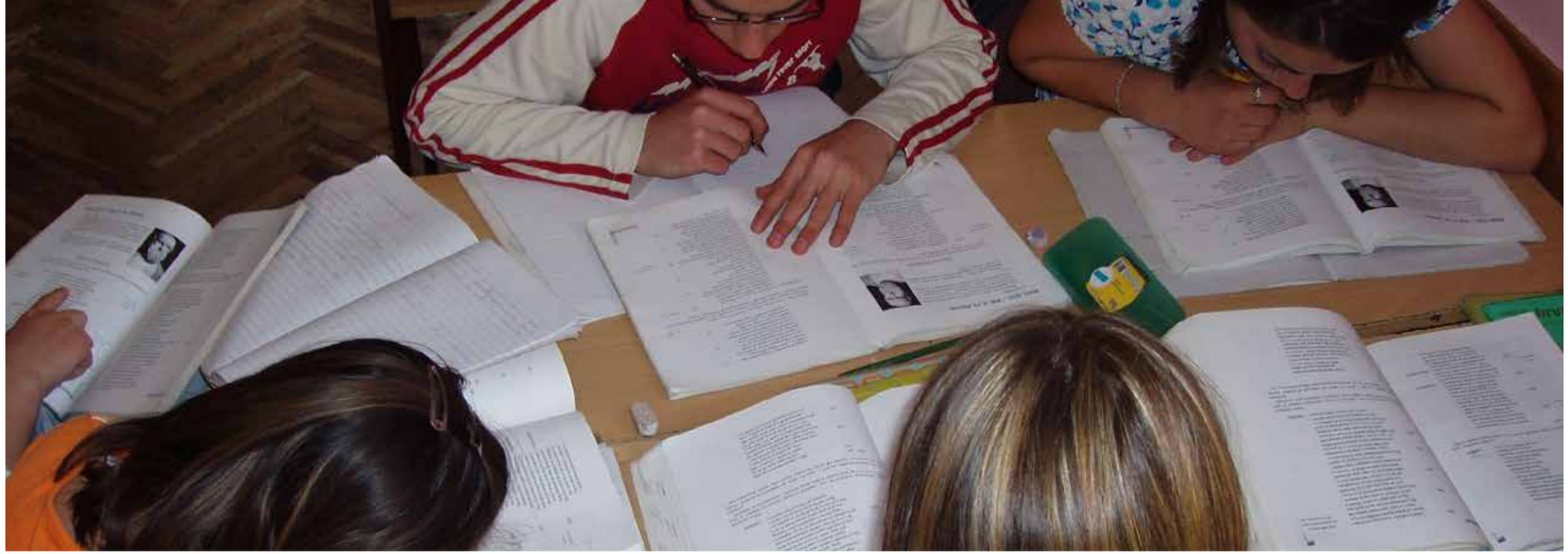
¿Qué dificultades enfrenta la Educación de Adultos a la hora de la alfabetización inicial y la enseñanza inicial de las matemáticas?

*Miguel Ángel Vincenty**
*Sandra Vaquié***

El interrogante que titula el artículo es el disparador planteado por el autor y la autora para reflexionar sobre las complejidades resultantes de la educación de adultos, tomando como referencia la experiencia acumulada en la articulación entre Formación Profesional y Terminalidad Primaria.

Preguntarse sobre las dificultades que enfrenta una persona adulta para el aprendizaje de la lectura, la escritura y las matemáticas es meterse en un callejón sin salida. No ha sido posible, hasta ahora, encontrar una respuesta general para esta problemática. La alfabetización inicial y la enseñanza inicial de las matemáticas implican volver la mirada atenta hacia la diversidad de los adultos concretos con los que se han hecho los recorridos pedagógicos y también hacer una reflexión crítica sobre las propias prácticas como trabajadores en la educación de adultos. La siguiente reflexión se ha hecho a partir de la experiencia de articulación de Formación Profesional con Terminalidad Primaria llevada a cabo en el CIFIC

* Maestro de nivel primario de Adultos del Centro Educativo de Nivel Primario N° 53, Fundación UOCRA.
** Responsable de la Articulación de Formación Profesional con Terminalidad Primaria y Secundaria CIFIC Nº 17, Fundación UOCRA.



N°17 de la Fundación UOCRA en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires durante la presente década.

Los alumnos que han participado de este espacio lo hicieron porque encontraron la posibilidad de terminar su escolaridad primaria a la vez que realizaban los cursos de Formación Profesional, o porque eran familiares de los alumnos de FP, o miembros de la comunidad barrial o por los diferentes convenios que la Fundación UOCRA tiene con organismos y organizaciones de toda índole. Ciertos alumnos han llegado para lograr su titulación después de haber cursado algunos años de escolaridad, otros para lograr la certificación de los estudios cursados en sus países de origen y que no les fueron reconocidos en nuestro país. Muchos de ellos son migrantes de países limítrofes que han encontrado el tiempo y la oportunidad de continuar sus estudios. Otros son migrantes de países muy lejanos como Haití, China, Armenia, Libia, Kurdistán, Senegal, Sudáfrica, Ghana, República Centro Africana, Nigeria, Egipto; expulsados de su territorio a causa de las guerras, las hambrunas, los conflictos raciales y las persecuciones. Tienen la dificultad de hablar una lengua distinta y parte de su alfabetización es la enseñanza del idioma castellano.

Muchos adultos mayores encuentran la oportunidad de ejercer el derecho a la educación que les fue negado oportunamente por la distancia de los establecimientos escolares o porque las necesidades de sus familias los obligaron a trabajar desde muy temprana edad.

Muchos adultos mayores encuentran la oportunidad de ejercer el derecho a la educación que les fue negado oportunamente por la distancia de los establecimientos escolares o porque las necesidades de sus familias los obligaron a trabajar desde muy temprana edad. Y un lugar especial merecen las personas con capacidades diferentes que también han formado parte importantísima de este espacio de crecimiento y aprendizaje colaborativo desde la diversidad.

Las resumidas características mencionadas en los párrafos anteriores acerca de la gran diversidad existente en el sujeto de la alfabetización inicial de adultos permite inferir que la propuesta pedagógica ha tenido que estar traspasada por la búsqueda de inserción de cada persona en sus contextos y, por lo tanto, las estrategias utilizadas tuvieron que habilitar a los sujetos a una participación dialógica desde sus características personales, promoviendo la construcción de aprendizajes significativos, vinculados a los propios intereses y a una integración social democrática, participativa y respetuosa de todas las personas.

Cuando se intenta describir las dificultades que encuentra el alumno en la alfabetización inicial no se puede soslayar un elemento común: el miedo. El adulto que llega para alfabetizarse tiene miedo. Miedo al fracaso en su intento. Miedo a que los demás lo burlen. Miedo a hacer algo que esté mal. Miedo a no cumplir el objetivo con su grupo de pertenencia. Miedo a no poder ayudar a sus hijos con las tareas escolares. Miedo a no estar a la altura de sus expectativas.La segunda gran dificultad para la alfabetización inicial ha sido la baja estima que los adultos tenían de la propia historia y de las propias experiencias. Es por ello que las primeras actividades que se realizaron tuvieron que ver con el rescate de lo propio.

Los educadores de adultos han promovido básicamente la formación de grupos capaces de compartir sus experiencias, sus expectativas y sus miedos; han propiciado el diálogo acerca de las características de los propios lugares de origen y la narración de sus costumbres y sus tradiciones. Haber rescatado la cultura ancestral ha sido comenzar a valorar la diversidad y el intercambio respetuoso de experiencias que ha permitido ir descubriendo muchas experiencias valiosas allí donde parecía que no había nada. Rememorar y poner en valor la propia historia ha sido la puerta de entrada a la alfabetización inicial.

Es sabido que las prácticas pedagógicas no son neutras, son situadas y, por lo tanto, políticas. Pueden servir -o no- como herramientas para la transformación de una sociedad y la inserción creativa y crítica en la misma de los protagonistas del aprendizaje. La ideología subyacente de los educadores en esta experiencia pedagógica ha sido que la lengua escrita, hablada o leída no es patrimonio exclusivo de nadie más que de los hablantes y que aprender a escribir y a leer no es una técnica que se adquiere por la práctica sino que es el acceso a un bagaje de bienes simbólicos valiosos para todos y distribuidos en forma desigual. El ser lector y escritor no está ligado sólo a poder leer y escribir convencionalmente sino también a leer y escribir la propia cultura y la de otros, reinterpretar la propia historia a partir de la confrontación con la historia de los otros y con la historia común de los distintos grupos humanos.

[•]

La gran diversidad existente en el sujeto de la alfabetización inicial de adultos permite inferir que la propuesta pedagógica ha tenido que estar traspasada por la búsqueda de inserción de cada persona en sus contextos.

Como es explicitado en el Proyecto de Diseño Educativo de la CABA, “los protagonistas de la educación de adolescentes, jóvenes y adultos son sujetos de derechos políticos, sociales, culturales y económicos que participan del proceso educativo a la vez que son sujetos activos, con tareas cotidianas y prácticas ciudadanas. Tienen múltiples pertenencias y trayectorias sociales, culturales y políticas de las que seguramente pueden esperarse variados efectos formativos, y que deben ser tenidos en cuenta al momento de trabajar en el aula, atendiendo a las particularidades de cada uno y propiciando el intercambio entre las diferentes experiencias de los estudiantes y los educadores” (Diseño Curricular para la Educación Primaria de Jóvenes y Adultos, Anexo I, DGPLEDU-GCBA, 2018, pag. 13).

Los distintos proyectos de alfabetización inicial han tenido que engarzarse con los saberes previamente construidos por los sujetos y con sus proyectos de vida personales. También tuvieron que brindarles acceso a los fragmentos más significativos de los “monumentos” de la lengua castellana y en especial a los textos que siguen siendo herramientas actualísimas de interpretación de la realidad social argentina como El matadero de Esteban Echeverría, el Facundo de Domingo Faustino Sarmiento y el Martín Fierro de José Hernández. La producción de textos propios ha estado directamente relacionada con esta relectura de la historia personal y con las nuevas lecturas de la historia social argentina.

La enseñanza inicial de las matemáticas no ha encontrado tantas dificultades porque la mayoría de los participantes se han visto obligados por las circunstancias a hacer uso de las operaciones matemáticas en su vida cotidiana. Aquí el objetivo pasó por lograr que el adulto pueda valorar esos saberes y utilizarlos como una mochila llena de herramientas para nuevas construcciones posibles.

Es muy frecuente que los alumnos no valoren sus conocimientos cotidianos de las matemáticas como útiles para el ámbito escolar. Por eso el desafío ha sido validar esos saberes previos, haciéndolos jugar en situaciones nuevas para que los alumnos pudieran ver que siguen siendo útiles para resolver problemas nuevos. Los saberes previos de cada uno de los estudiantes son diversos y esto, a primera vista, ha parecido una dificultad. Sin embargo ha sido una oportunidad de enriquecimiento colectivo para que todo el grupo los conozca y los analice en diferentes actividades y situaciones, los compare y vea las semejanzas y diferencias entre, por ejemplo, las medidas que utiliza un albañil, las que utiliza un cocinero o un comerciante.

La convicción pedagógica con que se ha desarrollado esta propuesta es que las matemáticas no tienen que ver con el aprendizaje de algoritmos sino con una herramienta potente que permite desarrollar quehaceres como la conjetura, la validación, la refutación, la formulación y la reformulación, la argumentación, etc., los cuales construyen no sólo un conocimiento matemático sólido sino también introducen a los alumnos en las formas actuales de construcción de las ciencias. Se han rescatado las experiencias de los adultos en su desplazamiento en el espacio en forma autónoma, en la ubicación de objetos y la utilización adecuada de los mismos con distintas finalidades laborales y domésticas, así como el registro de posiciones relativas de objetos, las descripciones de recorridos y sus posibles puestas en planos utilizando la herramienta de la escala.

[•]

Los distintos proyectos de alfabetización inicial han tenido que engarzarse con los saberes previamente construidos por los sujetos y con sus proyectos de vida personales.

Más allá de lo pedagógico los alumnos adultos tienen circunstancias particulares que se les cruzan permanentemente y que, no pocas veces, les generan dificultades que atentan contra su trayectoria escolar. La gran mayoría tienen familia que requiere atención, algunos tienen compromisos de trabajo, otros tienen problemas porque no tienen trabajo y tienen que buscarlo. Los vaivenes económicos personales y sociales les afectan directamente, por ejemplo un aumento en el precio del pasaje condiciona la cantidad de días de cursada.

Las circunstancias mencionadas en el párrafo anterior y muchas otras han permitido concluir que no se puede exigir una estructura excesivamente rígida y por ello hubo que generar estrategias para que no sólo en la escuela se pueda estudiar. Fue necesario acordar modos semi-presenciales, actividades que el alumno pudiera realizar en forma autónoma, instrumentos no presenciales como el correo electrónico o las redes sociales, sugerir lecturas o medios audiovisuales que permitieran continuar su aprendizaje y también cumplir con sus obligaciones sin dejar de poder poner en valor su esfuerzo y validar sus logros.■

[·[Recuento]
Información Estadística Actualizada

Transición entre la educación media y la educación superior

"Mucha gente pequeña, en lugares
pequeños, haciendo cosas pequeñas,
puede cambiar el mundo"
[Eduardo Galeano]

Datos de la investigación

En el presente número abordaremos la problemática de cómo conceptualizar la alfabetización en personas adultas y las características propias que le son inherentes. Se observa también cómo se ha ido modificando la manera de tratar el tema al interior del sistema educativo. Como ejemplo se presenta la experiencia de la Fundación UOCRA y su programa UOCRA Alfabetiza.

La alfabetización es un proceso de conquista de ciudadanía que contribuye, entre otras cosas, a que los sujetos amplíen su acceso a los bienes socioculturales, fortaleciendo su comprensión sobre la realidad y la mejora de sus condiciones de vida. Es el punto de partida donde las personas adquieren competencias que le permitan construir nuevos conocimientos y habilidades para comprender, participar y promover cambios en la sociedad de la cual son parte.

"Alfabetizarse significa (…) introducirse en una diversidad de prácticas comunicativas, hablando, oyendo, leyendo y escribiendo; ser introducido a una variedad de textos y no simplemente al código de la escritura. Significa propiciar aprendizajes que permitan que las personas colectivamente puedan mejorar sus condiciones de vida, buscar alternativas para los problemas que afectan a sus comunidades y a sí mismas, y conocer nuevas formas de participar de la sociedad a la que pertenecen"[1].

Este proceso requiere una atención especial cuando se desarrolla con adultos que por diferentes causas no han accedido a la apropiación, desarrollo y uso de la lectura y escritura en los tiempos socialmente previstos para ello. El aprendizaje de la lectura y escritura no tiene edad, es un proceso que se realiza en cualquier momento y a lo largo de la vida. Las personas de esta franja etaria que desean alfabetizarse lo hacen en función de un cambio, de un nuevo proyecto de vida, aspirando a un crecimiento, a un avance, a dar respuesta a nuevas necesidades que le permitirán actuar sobre su realidad y transformarla[2].

Consideraciones generales

El porcentaje de analfabetismo en Argentina, no se encuentra entre los mayores de los países latinoamericanos. Sin embargo, es necesaria la preocupación entendiendo que la alfabetización es un derecho que permite a las personas apropiarse de una herramienta de innegable significación, capaz de mejorar sus posibilidades de participación en la vida social, laboral y política.

En la provincia de Buenos Aires, del mismo modo que en el resto del país, se ha registrado un descenso histórico de las tasas de analfabetismo. Al mismo tiempo se observa que al alcanzar determinados umbrales es cada vez más dificultosa su reducción ya que se trata de los núcleos más estructurales y problemáticos[3].

La dificultad de acceso a la alfabetización en jóvenes y adultos es un problema complejo que debe considerar, para su abordaje, cuestiones técnico pedagógicas y también aspectos socio-educativos (expresiones culturales, de género, etarias, económicas y geográficas de las poblaciones que aún no han accedido a ese derecho).

Asimismo, es fundamental que la propuesta de alfabetización contemple la diversidad geográfica, económica y cultural para identificar las necesidades individuales y de la comunidad, teniendo en cuenta los requerimientos del sector productivo para orientar la formación laboral inicial y la continuidad de la trayectoria educativa.

El proceso de UOCRA Alfabetiza

Con el propósito de que jóvenes y adultos completen su educación básica UOCRA en el año 2005, adhiere mediante un Convenio con el Ministerio de Educación de la Nación, al Programa Nacional de Alfabetización.

Destinado a los trabajadores y trabajadoras constructores, sus familias y a mayores de 15 años que no hayan pasado por la educación formal o hayan perdido el hábito de leer y escribir; reconociendo que el analfabetismo es una realidad muy frecuente en el campo social de la industria de la construcción, difícilmente modificable ya que son personas que no suelen acceder espontáneamente a las ofertas formales de educación para adultos.

El programa comenzó a funcionar en 2007 comprendiendo un proceso de alfabetización en cinco meses y promoviendo un modelo de alianzas con organizaciones sociales que permitió alcanzar distintas regiones del país.

Brindándoles las condiciones y materiales necesarios para participantes, alfabetizadores las experiencias se desarrollaron en diversos ámbitos: comunitarios, religiosos, culturales, clubes o en los propios hogares.

Esta práctica permitió la alfabetización de alrededor de 2500 personas en los primeros 6 años de implementación en lugares como: Buenos Aires, Rosario, Corrientes, Chaco, Entre Ríos, Salta, Formosa, Jujuy, Catamarca y Misiones.

Cumpliendo un rol fundamental en la transformación de estos jóvenes y adultos, respetando su cultura y promoviendo su integración social; UOCRA revisa el concepto de analfabetismo y asume que insertarlos socialmente implica integrarlos al mundo laboral; elevar sus potencialidades y promover su calificación.

Una vez alfabetizados ¿Cómo dar continuidad y articular con el sistema educativo formal? ¿Cómo favorecer sus posibilidades de transición al mundo laboral? ¿Cómo consolidar a los alfabetizandos para ejercer plenamente sus derechos?

Con estas premisas redefine y lanza su propio programa "UOCRA Alfabetiza". Propone un modelo donde la alfabetización este articulada con instituciones del sistema educativo; donde se oriente a la terminalidad de estudios formales; donde se reconozcan capacidades y habilidades adquiridos en otros ámbitos y se planeen instancias de formación para el trabajo que den respuesta a su situación educativa y laboral.

Los Centros de Formación Profesional que constituyen la Red de Instituciones de Educación Trabajo de la Fundación UOCRA brindan una condición favorable para la factibilidad de implementación, continuidad y acompañamiento de estas trayectorias.

Producto de la experiencia de estos años, entendemos que la fuerte vinculación con una institución educativa como herramienta contra la exclusión social, favorece a los trabajadores que, aun siendo capaces de dedicarse a actividades productivas, tienen dificultades para insertarse laboral y socialmente por causas atribuidas a la culminación de niveles educativos básicos obligatorios.

La alfabetización y la inclusión educativa les brinda la oportunidad de ampliar su horizonte y acceder a conocimientos que les permitan actuar más libremente y con mayor protagonismo en el medio que se desempeñen, familiar, laboral y socio comunitario.■

1 Trabajo presentado en la conferencia "Cuestiones metodológicas en la alfabetización de jóvenes y adultos", ofrecida en el evento "Ceale Debate", realizado por el "Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita" (Ceale) de la Facultad de Educación de la Universidad Federal de Minas Gerais, Brasil, el 22 de agosto de 2006. Traducción: Jorge Rivas Díaz, con el apoyo de Esperanza Mayo y Raquel Magaña.

2 Cuadernillo de alfabetización del Programa bonaerense de alfabetización y formación para el trabajo. Dirección General de Adultos de la Provincia de Buenos Aires.

3 ibid.

FigurasContraFondo

> “Mediante el trabajo ha sido cómo la mujer ha podido franquear la distancia que la separa del hombre. El trabajo es lo único que puede garantizarle una libertad completa.”

Simone de Beauvoir

1908 - 1986

[PARIS, 9 DE ENERO DE 1908 – PARIS, 14 DE ABRIL DE 1986]

defondo:

Sus principales publicaciones tuvieron como la Francia de pos-guerra, un país que durante los años treinta había promovido un modelo único de familia con políticas públicas destinadas al aumento de la tasa de natalidad, cuestiones que quedan reflejadas en la obra de Simone. Esta situación comienza a cambiar a partir de la década del ´60 y la obra de Simone es considerada como una referencia política.

- Escritora
- Filósofa
- Feminista
- Defensora de los derechos humanos

dicho...

Criada en el seno de una familia parisina burguesa y cristiana, la obra de Simone se encuentra firmemente ligada a la historia del feminismo del Siglo XX. Como filósofa y escritora participó en debates ideológicos de la época cuestionando fuertemente a la derecha francesa ejerciendo una pública militancia por los derechos humanos. En una de sus obras más importantes, *El segundo sexo* (1949), analiza la situación de género desde distintas perspectivas económicas y sociales, incluyendo el psicoanálisis y el marxismo. Teniendo como base la “emancipación femenina” sostenía que las mujeres, al ser excluidas de los procesos de producción y reduciéndolas a tareas reproductivas y de cuidados del hogar perdían la posibilidad de ampliar sus vínculos sociales y con ella la libertad; además de estar en desventaja económica respecto de los hombres. En este sentido, se encargó de teorizar que las luchas femeninas eran paralelas a las luchas de clases.

... y hecho

- Se graduó de filosofa en la Universidad de la Sorbona (1929).
- Escribió en 1943 *La invitada*, su primera novela que trató los dilemas existencialistas de la libertad y la responsabilidad individual.
- Publicó en 1949 *El segundo sexo.*
- Fundó, junto a Sartre, Camus y Merleau-Ponty, entre otros, de la Revista *Tiempos Modernos*, clave en el pensamiento político y cultural de la Francia de mitad del siglo XX.
- Ganó el premio Goncourt con su novela *Los Mandarines* (1954).
- Fundó, junto a otras feministas, la Liga de los Derechos de la Mujer.

Por un futuro sustentable

[Segunda parte]

*Alejandro Tesoro**
*Alejandro Ocampo***

En la segunda parte esta nota, se aborda el uso racional de energía en el hogar.

El aprovechamiento de la energía solar se encuentra actualmente en franco ascenso y no deja de crecer su publicidad y promoción. La energía es el motor de nuestras actividades, y si de energía eléctrica se trata, tenemos allí el mayor porcentaje de consumos a suplir en un día cualquiera.

En una casa tipo, el uso de energía (electricidad y gas) se reparte de la siguiente manera:

43% Calefacción
17% Agua Caliente Sanitaria
11% Piloto
9% Cocción
8% Heladera
4% Refrigeración
2% Iluminación
6% Otros

Fuente: Medición de consumos de gas y electricidad en Hogares de Argentina - Resultados preliminares, 22 casos analizados CABA+AMBA - Junio de 2016 - Dr. Salvador Gil - UNSAM – ENARGAS (*) Los resultados presentados no son concluyentes. MEyM.

* Gerente de Salud, Seguridad y Ambiente de la Fundación UOCRA
** Técnico Superior en Higiene y Salud en el Trabajo.

[•]

Trabajar sobre los hábitos de consumo de la energía.

Es por ello que nuevas regulaciones sobre la generación de electricidad por fuentes renovables plantean la posibilidad de diversificar la matriz energética del país en sistemas mixtos de generación distribuida que inyecten este tipo de energía a la red eléctrica nacional. De la mano de esta gran apuesta es necesario plantearnos la posibilidad de ser eficientes en el uso de la energía eléctrica y lograr así un óptimo resultado en términos de costo/beneficio, logrando un estilo de vida sustentable.

Ahorrar energía no es reducir nuestro nivel de bienestar o el grado de satisfacción de nuestras necesidades, sino por el contrario es dar lugar a una reflexión y un cambio en los comportamientos que conduzcan a un uso racional de la misma. Cuando se habla de uso racional de la energía se tiende a pensar en la escasez del recurso y el recorte de su uso. El verdadero significado es el uso eficiente. La energía no representa un fin en sí mismo, sino un medio para conseguir un objetivo o satisfacer nuestras necesidades. Este medio se puede definir como servicio energético, que se logra a través de sistemas o dispositivos adecuados a cada necesidad, o sea el uso final de la energía. Los servicios energéticos más comunes utilizados en nuestras casas y que, por su intensidad energética requerida y sus características, son los de mayor demanda incluyen la iluminación, la fuerza motriz, la conservación de alimentos, el acondicionamiento térmico y la cocción de alimentos. La climatización de los ambientes es un tema central del uso racional de la energía que implica tanto el uso de la calefacción como del aire acondicionado.

En general en los hogares u oficinas contamos con aparatos eléctricos o electrónicos. Estos aparatos tienen mucha importancia en el ahorro de energía. Hoy en día, distintas normativas locales e internacionales, exigen que estos aparatos cuenten con un etiquetado especial denominado etiqueta energética que indica su eficiencia en el consumo y lo respetuoso que es un aparato con el ambiente. No todos los aparatos eléctricos o electrónicos poseen la etiqueta, sólo aquellos que consumen mucho o que pasan encendidos gran parte de su vida útil. Ejemplos de ellos son: heladeras, congeladores, lavarropas, secarropas, lavavajillas, cocinas y hornos eléctricos, calefactores, aires acondicionados y computadoras.

Consejos útiles para el uso eficiente de la energía en la cotidianidad

Heladeras

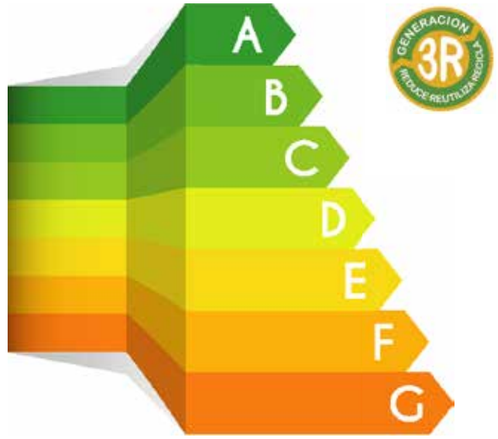
- Regular la temperatura del aparato según las instrucciones del fabricante (un grado centígrado más de frío supone un aumento del 5% en el consumo de energía).
- Instalarlas lo más lejos posible de los focos de calor (sol, horno y otros).
- No introducir alimentos calientes en la heladera o en el congelador: dejándolos enfriar fuera, se ahorra energía.
- Mantener las puertas abiertas el menor tiempo posible y comprobar que cierren correctamente.

Lavarropas y secarropas

- Siempre que se pueda, hay que usar programas de lavado a temperaturas lo más baja posibles, muchos detergentes son eficaces con lavados en frío.
- Utilizar al máximo la capacidad del lavarropa o secarropa, con dicha práctica se reduce mucho el consumo de agua, detergente y energía, además se alarga de forma considerable la vida del electrodoméstico.
- Si se compra un lavarropa nuevo, elegirlo con centrifugado de alta velocidad. Un centrifugado de la lavadora a 1.200 revoluciones, en vez de a 700, reduce el consumo de la secadora en un 20%.

Cocinas y hornos

- Usar siempre cacerolas y sartenes de diámetro algo mayor que la placa o zona de cocción y tapar siempre las cacerolas porque la cocción es más rápida.
- Utilizar siempre que se pueda ollas a presión porque consumen menos energía y ahorran mucho tiempo.
- Cuando trabajamos con el horno, tratar que la puerta cierre bien durante su funcionamiento y no abrirlo innecesariamente porque cada vez que se abre se puede perder hasta un 20% del calor acumulado.
- Los hornos microondas consiguen un gran ahorro de tiempo y energía respecto a los hornos y placas convencionales y son más limpios.



[•]

Utilizar materiales y equipos que sean energéticamente más eficientes.

PorlasInstituciones

Impacto Digital

Impacto digital es una organización que, mediante la alianza con otras instituciones, contribuye a la resolución de problemáticas sociales utilizando las oportunidades que brinda la tecnología.

Impacto digital promueve relaciones con otras organizaciones para generar una alianza virtuosa entre ambas que permita ampliar o mejorar el impacto de las acciones realizadas, con el fin de resolver cuestiones de índole social. Desde la organización se definen como un puente: un puente entre las organizaciones que tienen un conocimiento específico sobre una problemática y conocen en primera persona a los afectados; las universidades o centros académicos que tienen tanto un marco teórico como estadísticas respaldatorias sobre el tema, y empresas que tienen recursos y conocimientos sobre áreas como el desarrollo de nuevas tecnologías o estrategias innovadoras de comunicación. Se interesan también en trabajar con el Estado, que tiene una capacidad y llegada diferente al territorio y las poblaciones más vulnerables.

El equipo profesional de Impacto Digital desarrolló un proceso especializado que permite "detectar" ese conocimiento específico del cual dispone la organización aliada y así combinar con las estrategias específicas que la tecnología puede brindar. Bajo esta perspectiva, el objetivo es ubicar a la tecnología al servicio de la sociedad, generando acciones concretas para la solución de problemas reales.

Respecto a los aliados, son de diversos tipos y van desde organizaciones de la sociedad civil, universidades, empresas y Estado. Impacto Digital articula con todos

estos actores sociales para desarrollar e implementar lo que denominan soluciones tecnológicas de acto impacto que ayuden a resolver los problemas de nuestra comunidad. Bajo ese marco, durante el 2018 lanzaron la nueva edición dentro de Campus Party, el evento más grande de tecnología del mundo. Junto a su red de aliados desarrollaron la experiencia "Los desafíos del futuro del trabajo".

Es importante resaltar que las iniciativas que se proponen como soluciones tienen un objetivo de transformación claro, medible y fundamentalmente replicable. Esto quiere decir que pueden ser utilizadas por cualquier organización que así lo requiera.

¿Cómo funciona el circuito?

1. Investigación
2. Capacitación
3. Colaboración
4. Desarrollos digitales
5. Difusión

En este, su segundo año de desarrollo, Impacto Digital ya ha alcanzado a 980.000 beneficiarios con un total de 30 aliados y alrededor de 300 horas de innovación.

ESCRIBE: **ALFONSO AGUILERA**
Director Ejecutivo de Impacto Digital

Mi nombre es Alfonso, tengo 24 años y soy fundador y director de Impacto Digital. Trabajo desde mis 14 años en el sector social. Me motivó empezar esta organización porque veía que en las distintas ONGs donde participé estaba la gente más comprometida con la causa, la que más conocía sobre la problemática, pero generalmente tenían un impacto muy local y restringido. Mi misión entonces fue desarrollar estrategias y procesos para ayudar a estas organizaciones a que multipliquen su impacto, y veía que la tecnología tenía algo que decir en esto.

Después de dos años estamos muy contentos del camino que estamos recorriendo. Algunas de nuestras iniciativas ya tomaron una escala global y otros las trabajamos a nivel federal. Estamos poniendo foco en la temática del futuro del trabajo: tenemos iniciativas de inserción laboral para población vulnerable, entrenamiento de oficios y de habilidades blandas y tecnológicas. Cada proyecto en alianza con distintas instituciones y creando soluciones de alta escala.

Mirando para adelante estamos encarando distintas iniciativas transversales a la organización en busca de seguir profesionalizando, sistematizando y maximizando el impacto de las soluciones. Una de nuestras deudas pendientes (y prioridad actual) es la de trabajar más proyectos junto a los sindicatos. Creemos que tienen que ser los líderes y protagonistas en esta transformación

En movimiento

Comprometidos con la igualdad

Guía de acción para delegados y delegadas sindicales

La publicación tiene como eje central trabajar la igualdad de género en el ámbito laboral.

La Coordinación de Programas para la Promoción de la Equidad de la Fundación UOCRA se conformó con el objetivo de promover la igualdad de oportunidades entre las personas y de generar la multiplicación del Trabajo Decente mediante la implementación de acciones que garanticen el respeto por los Derechos Humanos. Las acciones que realiza se proponen transmitir valores como la solidaridad, la integración y la cooperación.

En este sentido, la igualdad de género es un eje central, como sabemos no habrá Trabajo Decente sin paridad, sin igualdad de oportunidades en el mundo del trabajo. Dentro de los distintos proyectos llevados adelante para la promoción de la equidad de género y en el trabajo cotidiano de construir una cultura laboral más igualitaria, se desarrolló la Guía para delegados y delegadas sindicales "Comprometidos con la igualdad".

En el año 2012 y a partir de una creciente incorporación de las mujeres a la industria de la construcción, la Fundación UOCRA se puso en contacto con el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) en Argentina para tratar de dar una respuesta a una preocupación en particular: ¿cómo abordar temas de género en una población altamente masculinizada? Como objetivo principal, entonces, se pensó en la formación en torno al género buscando disminuir las posibles barreras que las mujeres encontrarían cuando quisieran incorporarse a la industria. De esta forma, a mediados del año 2012 se firmó el programa conjunto de Naciones Unidas con el objetivo de desarrollar una Guía de capacitación para delegados y delegadas sindicales.

El trabajo se inició de manera conjunta con la participación del antiguo Ministerio de Trabajo, Empleo y Seguridad Social (MTEySS), la Fundación UOCRA y distintas agencias, fondos y programas del Sistema de Naciones Unidas en el país, tales como la Organización Internacional del Trabajo (OIT), ONUMUJERES, la Organización Panamericana de la Salud/Organización Mundial de la Salud (OPS/OMS), el Programa Conjunto de las Naciones Unidas sobre el VIH/Sida (ONUSIDA), el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) y el Fondo de Población de las Naciones Unidas (UNFPA).

Comprometidos con la igualdad

En este marco se desarrolló la publicación "Comprometidos con la igualdad. Guía de acción para delegados y delegadas sindicales", una propuesta novedosa cuyo objetivo fue favorecer la incorporación de la mirada de género en el ámbito de los sindicatos desde el enfoque de la construcción social de las masculinidades. Con un lenguaje sencillo, introduce el encuadre conceptual y los recursos didácticos para facilitar el acercamiento de delegados y delegadas sindicales a los contenidos vinculados con el desarrollo de una mirada de derechos humanos y de la perspectiva de género en el mundo del trabajo.

La guía está organizada en cuatro capítulos y caracteriza una amplia gama de temas y problemáticas propias de las realidades que viven los trabajadores y las trabajadoras de diferentes gremios y ramas de actividad.

En el primer apartado se introduce la base sobre la igualdad de género desde el paradigma de los derechos humanos, y desde allí la desigualdad de género como impedimento para el goce de los mismos. En el segundo capítulo se trata el enfoque de masculinidades que permite discutir las concepciones acerca de lo que significa ser hombres y sus consecuencias tanto para varones como para mujeres. Se intenta revisar las relaciones de poder sobre las que se sustenta la desigualdad de género y su construcción cultural, para poder reflexionar sobre caminos posibles. En el tercer capítulo se hace foco en evidenciar cómo las formas estereotipadas de ser varones y mujeres se traducen en desigualdades concretas en el mundo del trabajo que van en detrimento principalmente de las mujeres trabajadoras. Se incluyen apartados especiales para dar cuenta de cómo las situaciones de discriminación por razón de género se profundizan cuando se combinan con otros aspectos como, por ejemplo, la orientación sexual, la identidad de género, la edad, la clase social o la situación migratoria. Por último, en el cuarto capítulo se presentan los desafíos que enfrentan las organizaciones sindicales para avanzar hacia estructuras y prácticas más igualitarias, inclusivas y sin de violencia de género.

Esta guía fue elaborada con el fin de que las personas, por un lado, adquieran y profundicen conceptos básicos logrando revisar tanto sus prácticas personales y privadas, como también desde el rol de delegados y delegadas sindicales en su vida laboral y publica. En los últimos años, ha habido un importante aumento de la participación femenina en el mercado de trabajo. No obstante, las desigualdades persisten, mujeres y varones no hacen los mismos trabajos, ni en el ámbito productivo, ni en el reproductivo.■

POR **CELESTE ÁLVAREZ**
COORDINADORA DE
PROGRAMAS PARA LA PROMOCIÓN DE LA EQUIDAD

Existen distintas formas de abordar acciones tendientes a reducir la desigualdad de género en el mundo del trabajo, en este proyecto focalizamos en la importancia de la participación de los varones en la búsqueda de estrategias para desandar la tradicional construcción cultural generada por la relación desigual de poder entre varones y mujeres (u otros cuerpos feminizados). En esa dirección trabajamos sobre las masculinidades, poniéndole palabras a la construcción de los mandatos que mujeres y varones debemos cumplir socioculturalmente, cuestionando el modelo hegemónico de la masculinidad y las prácticas asociadas al mismo. Son más conocidos los mandatos femeninos de belleza y maternidad, por lo tanto construir con los varones reflexiones sobre la corresponsabilidad parental y el trabajo en el hogar es parte de la deconstrucción que se pretende con el uso de la Guía, como también revertir la situación actual de las mujeres al interior de los hogares, de modo que los varones aumenten su participación en las tareas domésticas y de cuidado, que se tenga presente el trabajo no remunerado que mayoritariamente recae sobre las mujeres y niñas. Desde aquí podemos traducir la relaciones de género y los estereotipos masculinos y femeninos al mundo del trabajo para volver a ver allí la brecha entre unos y otras, como fue construida y de qué manera es sostenida aún hoy por la cultura de la que todos y todas participamos.

Por otro lado la reducción de la violencia de género requiere de un cambio cultural que, como todos los cambios culturales, tiene que ver con cuestiones muy profundas y naturalizadas en la sociedad como el machismo y el patriarcado. Para esto es fundamental trabajar, entre otros, con varones. La educación es una herramienta de lucha y de cambio social y cultural. En este contexto de desigualdad y violencia contra las mujeres, la educación es un eje básico, materiales escritos y trabajo en taller son excelentes herramientas para construir mejores formas de ser y de relacionarnos.

Comprometidos con la igualdad
Guía de acción para delegados y delegadas sindicales

EJERCICIO DE REFLEXIÓN
Trabajo decente para todos y todas

Los DDHH y las responsabilidades del Estado

GLOSARIO

Primer paso: sexo y género

DeObra en *Obra*

La cultura organizada

*Por Lisandro Bera**

En uno de los países con el movimiento sindical más importante del mundo cuesta pensar que todavía haya actividades que no se encuentren organizadas. Tal es el caso de algunas manifestaciones culturales en la Argentina, que suelen lidiar desde tiempos remotos en pos de condiciones dignas y profesionalización de su labor. Cuando un artista, artesano o trabajador de la cultura comienza con su tarea, empieza a sobrevolar la pregunta: ¿Cuánto tarda un oficio teatral, musical o literario en profesionalizarse, en los numerosos casos en los que no se ven contenidos por un aval académico y formal? ¿Cómo garantizamos las y los trabajadores culturales independientes o precarizados, nuestras propias reglas y condiciones dignas, justas y equitativas de labor? Ante esta realidad, la respuesta suele ser siempre la misma y los profesionales de la cultura, como de tantas otras actividades, encuentran el camino: la organización sindical.

En los últimos días del 2018, se presentó en sociedad por primera vez y ante la mirada testigo de más de 200 personas que asistieron al teatro El Extranjero del barrio del Abasto, la Asociación de Profesionales de la Dirección Escénica Argentina (APDEA): el espacio que reúne a las directoras y los directores de teatro de los distintos circuitos teatrales del país, escenario sin precedentes en la realidad política del quehacer teatral argentino.

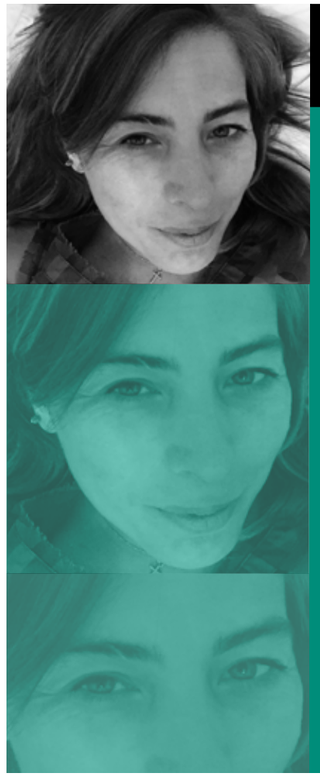
Quizás esto haya sido posible porque hace poco más de un año atrás, a mediados del 2017, los escenógrafos, vestuaristas e iluminadores argentinos presentaron la Asociación de Diseñadores Escénicos de la Argentina (ADEA). Luego de una historia de intentos fallidos que se remonta a 1930, lograron, en el año 2015, volver a reunirse para sentar las bases de una nueva organización que haga valer sus derechos y autorías, promocionando su trabajo y resaltando la importancia que los diseñadores escénicos tienen tanto para la comunidad teatral como para la sociedad en su conjunto.

Por otra parte, la Asociación Profesional de Productores Ejecutivos de las Artes Escénicas (APPEAE), está próxima a nacer formalmente en 2019, luego de que durante más de dos años un grupo de nueve profesionales de la producción ejecutiva de la Ciudad de Buenos Aires decidieran reunirse a reflexionar sobre la necesidad de crear una asociación profesional que, entre muchos otros propósitos, colabore en legitimar y profesionalizar su rol en el mundo de las artes escénicas.

* Director de UOCRA Cultura. Dramaturgo, guionista y director teatral.

Más de una quincena de organizaciones o asociaciones sindicales que surcan las distintas actividades artísticas ya están inscriptas en el ex Ministerio de Trabajo, Empleo y Seguridad Social de la Argentina (Hoy Ministerio de Trabajo y Producción), pero son varias más las que se encuentran, hoy, luchando para allanarse el camino y lograr finalmente conformarse legalmente como tales. Este es el caso de la Asociación Argentina de Trabajadores de la Danza (AATDA), que desde hace 3 años está intentando obtener de manos del ex ministerio la inscripción gremial, quienes aún le niegan no sólo la existencia, sino también el derecho constitucional de organización como trabajadores. Un sólo caso, apenas, que sintetiza y ejemplifica la tenaz y extensa lucha obrera de los trabajadores culturales.

No es casualidad que en tiempos donde la cultura parece ser el último escalón que merece la atención de los recursos del Estado, sus trabajadores de todas las áreas se estén organizando. Cualquier lucha por garantizar las condiciones dignas y equitativas de labor será colectiva o no podrá ser. Y los trabajadores de la cultura, acostumbrados y acostumbradas como nadie al trabajo en equipo, lo saben y lo ponen en marcha.■



>>> MAGALI ACHA
Diseñadora de escenografía y Vocal de ADEA
(Asociación de Diseñadores Escénicos de Argentina).

¿CÓMO SURGE LA NECESIDAD DE CREAR LA ASOCIACIÓN?

La necesidad tiene que ver con la falta de derechos de autor. No hay nadie que nos defienda, por lo que necesitábamos que hubiera una cofradía, un lugar donde podamos defendernos y podamos trabajar para que la profesión crezca. No es sólo defender sino también es progresar, que eso hace un poco a la diferencia. El defender es defender los honorarios, lograr que esos honorarios sean decentes, defender los derechos de autor. Y, por otro lado, profesionalizar la profesión, que no es una profesión antiquísima digamos, para que se valorice y revalorice.

¿SENTÍS QUE ALGO CAMBIÓ EN LA ACTIVIDAD A RAÍZ DE LA CREACIÓN DE ADEA?

Muchísimo, muchísimo. Por un lado, los profesionales de la dirección escénica acaban de lanzar su asociación que todavía no tiene personería jurídica, todavía es un proyecto, pero por lo menos ellos se plantearon como directores que necesitaban tener algo. Lo mismo pasó con los productores ejecutivos. Ninguno de ellos tiene personería, pero nosotros ya la tenemos, nos llevó tres años y medio obtenerla. Eso es algo de mucho valor para hacer hincapié porque nos costó mucho: tres años y medio para obtener una personería jurídica desde que se inició el trámite. Lo cual no debería pasar porque es mucho tiempo. Por otro lado, ahora tenemos un registro que en nuestro propio trabajo hay un control interno: sabemos si somos seis, somos dos, si somos los que somos, pero todos somos necesarios. Y también pasó a tener mucho valor para nosotros la palabra diseño. Ahora somos diseñadores, no somos técnicos, somos profesionales. Esto implica que nosotros mismos cambiáramos nuestra propia actitud y también nuestra actitud para con nuestros otros colegas. Más allá de las dificultades y de lo que pasa cotidianamente, todo es puro beneficio. Son muchas cosas nuevas y las empezamos a pensar como profesionales.

Entrevista a Silvia Goytia

“Es necesario mejorar la geografía de oportunidades propiciando la inclusión”

Cynthia Goytia, experta argentina en economía urbana, analiza en esta entrevista las oportunidades y desafíos que presenta esta iniciativa global llamada Nueva Agenda Urbana.

La Nueva Agenda Urbana representa una guía para orientar a nivel global los esfuerzos en materia de desarrollo de las ciudades de cara a los próximos 20 años. Se aprobó en la Conferencia de las Naciones Unidas sobre la Vivienda y el Desarrollo Urbano Sostenible (Hábitat III) celebrada en Quito, Ecuador, en Octubre de 2016, como resultado de un extenso proceso de debate que involucró a actores gubernamentales, del sector privado y la sociedad civil.

AYA: ¿Cómo describiría la iniciativa de la Nueva Agenda Urbana?

La Nueva Agenda Urbana es una hoja de ruta para los países y las ciudades acerca de cómo propiciar el desarrollo sostenible de las ciudades y cuál es el rol de cada uno de los sectores: gobiernos nacionales; gobiernos locales; sector privado; sociedad civil. Tiene una idea central que es entender que

[•]

El gran desafío de la Nueva Agenda Urbana es su implementación, traducirla a instrumentos concretos.

la urbanización genera desarrollo, que las ciudades son el motor de la economía en la mayoría de los países y que las que ciudades presentan mejores niveles de calidad de vida. Pero al mismo tiempo se plantea que es necesario entender que las ciudades producen múltiples problemas como polución, problemas ambientales y problemas de inclusión derivados de fenómenos de segregación social, que limitan las posibilidades de desarrollo de algunos grupos sociales. De esta manera, la Nueva Agenda Urbana reconoce el rol muy importante de la gestión urbana, la planificación y el financiamiento de las ciudades.

¿Cómo fue el proceso de construcción de la Nueva Agenda Urbana?

No fue un proceso sencillo, fue muy complejo. Implicó muchas reuniones con representantes de gobiernos nacionales de distintos países, pero también de gobiernos locales, porque para el tema de las ciudades no sólo importa la normativa y los lineamientos nacionales sino también la planificación y la implementación de las políticas en el nivel local. Del mismo modo, participaron organizaciones de la sociedad civil, organismos multilaterales y el sector académico, con representantes de todo el mundo.

Una de las propuestas más importantes de la agenda urbana tiene que ver con el trabajo en asociación y cooperación entre el sector público, el sector privado y la sociedad civil. Es decir, se considera que si bien el Estado tiene un rol muy importante en términos de institucionalidad e implementación de políticas, también debe tenerse en cuenta cómo van a contribuir el sector privado y la sociedad civil.

Esa diversidad de actores, ¿generó dificultades para alcanzar acuerdos?

La generación de consensos no fue fácil. Los países muchas veces tienen criterios muy diferentes acerca de determinados temas. El documento final se revisó palabra por palabra. Una vez aprobado, se presentó en el encuentro Hábitat III, en Quito, Ecuador. Más allá del consenso alcanzado, el gran desafío de la Nueva Agenda Urbana es su implementación, es decir, traducirla a instrumentos concretos. La realidad es que muchas veces los gobiernos locales no tienen las capacidades para llevar adelante todo el abanico inmenso de programas que plantea la agenda. En síntesis, me parece que tenemos una hoja de ruta y que lo que hay que profundizar de acá en adelante es la definición acerca de su implementación y sobre cómo se monitorean y evalúan los avances de la agenda.

¿Cómo se puede propiciar la inclusión en las ciudades?

La inclusión significa muchas cosas, que se pueden Hoy nos encontramos con situaciones como la localización de las viviendas sociales en las periferias de las ciudades o los problemas relativos a la falta de acceso a la vivienda para muchos sectores de la población urbana, que frente a esto terminan desarrollando informalmente soluciones de vivienda.

[•]

Argentina presenta un déficit de vivienda cuantitativo y cualitativo.

Del mismo modo, hay toda una serie de situaciones que afectan la inclusión en la medida que afectan el acceso a oportunidades. Por ejemplo, cuando alguien vive en una vivienda social en la periferia de la ciudad, con bajo acceso al transporte público, al mercado laboral, al sistema de salud, a unidades educativas de calidad, a servicios públicos, esta persona ve disminuidas sus oportunidades de desarrollo. Entonces lo fundamental es entender que es necesario mejorar la geografía de oportunidades de los hogares de distintos niveles de ingresos, propiciando una mejor inclusión. Esto debe ser un eje importante de las políticas porque cruza a todos los aspectos del desarrollo y crecimiento sustentable de las ciudades.

¿Cómo se puede abordar el déficit de vivienda de la Argentina?

Argentina presenta un déficit de vivienda en dos aspectos. Por un lado, un déficit cuantitativo. Tenemos aproximadamente un 12% de la población que necesita vivienda porque habita una vivienda de muy baja calidad, irrecuperable, o porque comparte vivienda con otros hogares. Al mismo tiempo, existe un déficit cualitativo de vivienda. Un 24% de la población habita en viviendas de mala calidad, sin infraestructura. En esta diversidad, se requiere implementar un menú de programas que atiendan las distintas necesidades de los hogares y de los distintos niveles de ingresos. El problema que hemos tenido durante muchos años es que la política en general ha sido poco diversificada y con poca atención a los hogares de bajos ingresos. Lo que tiene que ocurrir es que el Estado nacional y el provincial sienten las bases para que aquellos que tengan capacidad de pago y puedan ser atendidos por el mercado, tengan la institucionalidad necesaria para resolver sus necesidades de vivienda. Ejemplos de medidas en ese sentido son el desarrollo de un mercado de crédito adecuado o la seguridad en los contratos, entre otras acciones. El Estado debería enfocarse en aquellos sectores que no tienen capacidad de pago y sí necesitan un subsidio total, provisión de materiales para construir su vivienda o el acceso a un lote para construir progresivamente.

Por otro lado, creo que una falencia de los países de la región es que la política de vivienda estuvo centrada durante muchos años en propiciar la propiedad de la vivienda, cuando también se necesita de un mercado de alquileres y una política de alquiler social. A modo de síntesis, respondiendo a la pregunta, creo que la acción del Estado tiene que ser focalizada, debe contar con una diversidad de programas y políticas para atender las distintas realidades y que la inversión estatal debe centrarse en los que no tienen capacidades de pago.

¿Qué rol tiene la construcción de infraestructura en este marco?

Es un punto clave. Tenemos un déficit muy importante de infraestructura. Las ciudades se expanden

[•]

sin la infraestructura necesaria. Eso afecta tanto la calidad de vida como la productividad de las ciudades. Por eso un tema importante es cómo expandir y completar las redes de infraestructura. Pero también es relevante ver cómo guiar el crecimiento de las ciudades a partir de la infraestructura y no que la infraestructura esté corriendo por detrás de un crecimiento acelerado de la ciudad. Por otro lado, me parece importante llamar la atención sobre lo siguiente: si la infraestructura es un factor clave en la valorización del suelo y las propiedades, por qué no generar instrumentos, como contribuciones por mejoras, para captar una parte de esa valorización generada en un lote o vivienda privada para financiar por ese medio la provisión de infraestructuras.

> Hay que lograr que la inclusión se encuentre instalada como objetivo de las políticas públicas.

¿Qué retos presentan los asentamientos y barrios informales?

El problema que tenemos es que corremos detrás del problema. En general primero se desarrolla un barrio informal o asentamiento y luego llega la acción del Estado con la provisión de servicios, con la infraestructura y quizás, con los títulos de propiedad. El problema es que el avance de la informalidad es mucho mayor que las posibilidades del Estado para poder formalizar, regularizar o intervenir con acciones de urbanización. Lo que hay que pensar es cuáles son las políticas preventivas que se pueden implementar a través de instrumentos de política urbana de suelo y vivienda para revertir este fenómeno, proponiendo alternativas de acceso al suelo y la vivienda diferentes a la informalidad.

Finalmente, ¿qué retos subrayaría en relación a alcanzar los objetivos de la Nueva Agenda Urbana?

Hay mucho entusiasmo con la Nueva Agenda Urbana y al mismo tiempo muchas dificultades de implementación. Son muy distintos los gobiernos locales. Por eso creo que los postulados de la Nueva Agenda Urbana deben ser adaptados a las realidades de cada país y de cada ciudad. Por otro lado, me parece importante que se empiecen a tomar decisiones sobre la gestión y el desarrollo de las ciudades sobre la base de evidencia y no guiados por la intuición. En ese sentido, desde la academia tratamos de hacer un aporte, contribuyendo con información de calidad y actualizada.■

Novedades

■. CONGRESO INTERNACIONAL “LA TUTELA DEL TRABAJO A 100 AÑOS DE LA CREACIÓN DE LA OIT”

En la histórica sala Felipe Vallese de la sede Azopardo de la Confederación General del Trabajo (CGT) se llevó a cabo los días 21 y 22 de mayo el Seminario Industria, Dimensión 4.0 y Formación Profesional, organizado por la CGT con el apoyo de OIT-Cinterfor. El seminario contó en su apertura con la presencia del Secretario General de la Confederación General del Trabajo, Héctor Daer, del ministro de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología de la Nación, Alejandro Finocchiaro, del ministro de Producción y Trabajo de la Nación, Dante Sica y del director de OIT-Cinterfor, Enrique Deibe. El evento tuvo como objetivo promover la actualización y concientización en torno a los conocimientos, tecnologías y modalidades de trabajo que caracterizan a la “4ª Revolución Industrial” y el desafío de la Formación Profesional en Argentina.

■. INFORME SOBRE EL FUTURO DEL TRABAJO

En el contexto de conmemoración del centenario de la OIT, la Comisión Mundial sobre el Futuro del Trabajo elaboró el informe “el futuro del trabajo”.

Para acceder al documento, abrir el siguiente enlace: https://www.ilo.org/infostories/es-ES/Campaigns/future-work/global-commission#intro

■. 14° CONGRESO NACIONAL DE ESTUDIOS DEL TRABAJO “LOS TRABAJADORES Y LAS TRABAJADORAS EN EL ESCENARIO ACTUAL: CONDICIONES ESTRUCTURALES Y ALTERNATIVAS FRENTE A LA CRISIS”

La Asociación Argentina de Especialistas en Estudios del Trabajo (ASET) convoca al 14º Congreso Nacional de Estudios del Trabajo. El mismo tendrá lugar en la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad de Buenos Aires del 7 al 9 de agosto. Los grupos temáticos del 14° Congreso abarcarán los siguientes ejes temáticos: mercados de trabajo y salarios; calidad del trabajo y del empleo y formas de inserción laboral; género, mercado de trabajo y cuidado; juventud y trabajo; procesos de inserción ocupacional y trayectorias laborales; cambio tecnológico y flexibilización laboral: desafíos para el trabajo y su regulación; condiciones y medio ambiente de trabajo; migración y trabajo, entre otros. Para mayor información, consultar: http://congresoaset.blogspot.com.ar

AyArecomienda

PUBLICACIONES Y NOVEDADES BIBLIOGRÁFICAS

REVISTA LATINOAMERICANA DE METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN SOCIAL Nº 15:

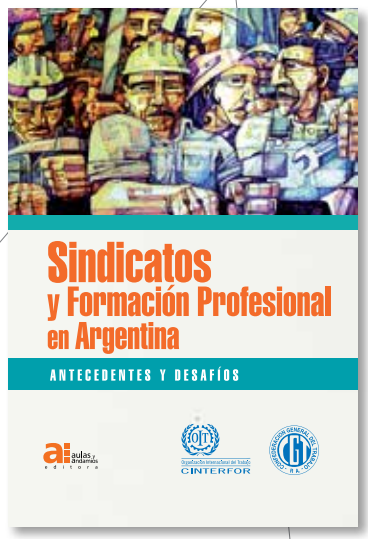
La cuestión educativa en la mira
Discusiones metodológicas
Año 8, 2018.

Sistemas productivos periurbanos en el sur del Área Metropolitana de Buenos Aires
RAMÓN CIEZA (COORD.).
Ediciones CICCUS, Buenos Aires, 2018.

Políticas sociales y micro-emprendimientos socio-productivos: Indicadores de sustentabilidad
ANGÉLICA DE SENA
Ediciones CICCUS, Buenos Aires, 2018.

Sindicatos y Formación Profesional en Argentina
Antecedentes y desafíos

Buenos Aires, Confederación General del Trabajo – RA Aulas y Andamios Editora, 2018.



Este libro, organizado y publicado por la Confederación General del Trabajo, la Fundación UOCRA y CINTERFOR-OIT EN EL AÑO 2018, expresa un enfoque conceptual y da cuenta de un conjunto de experiencias sectoriales de políticas públicas de educación y trabajo, particularmente de formación profesional, que tienen por protagonistas por protagonistas principales a los sindicatos de los sectores de actividad respectivos.

En este sentido, se caracterizan experiencias de acciones y proyectos de formación profesional de la Unión Obrera Metalúrgica, la Unión del Personal Auxiliar de Casas Particulares, la Unión Obrera de la Construcción, la Unión de Trabajadores Hoteleros y Gastronómicos de la República Argentina, el Sindicato de Mecánicos y Afines del Transporte Automotor de la República Argentina, la Federación Argentina de Empleados de Comercio y Servicios y el Sindicato de Trabajadores Pasteleros, Servicios Rápidos, Confiteros, Pizzeros, Heladeros y Alfajoreros.

Además de una caracterización profunda sobre estas experiencias, el libre plantea algunos antecedentes históricos del desenvolvimiento de la formación profesional en nuestro país, dando un marco general a las experiencias sectoriales reseñadas, para evidenciar su pertinencia en términos de políticas públicas en la intersección de los campos del trabajo y la educación, mostrando las potencialidades de la articulación de la acción estatal y la intervención, a partir de ella, de los actores del mundo del trabajo –los sindicatos principalmente-, para su instrumentación en los sectores y territorios.

Por ello, se destaca en todo momento el rol del tripartismo –articulación de la acción estatal, sindical y empresaria-, en la ejecución de las políticas, lo que acerca a las instituciones formativas con lo demandado por el mundo productivo y laboral, por los procesos de trabajo y las transformaciones tecnológicas actuales y las condiciones de trabajo vigentes.

Otro punto relevante es el planteo del vínculo entre el campo de las relaciones laborales y la formación profesional, sosteniendo que las políticas de formación, enriquecen y complejizan la relación entre capital y trabajo.